

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

**AFFETME ODAKLI GRUP REHBERLİĞİNİN
ERGENLERİN SALDIRGANLIK VE ÖZNEL İYİ
OLUŞLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Esra ASICI

İzmir

2018

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

**AFFETME ODAKLI GRUP REHBERLİĞİNİN
ERGENLERİN SALDIRGANLIK VE ÖZNEL İYİ
OLUŞLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Esra ASICI

Danışman

Prof. Dr. Rengin KARACA

İzmir

2018

YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum “Affetme Odaklı Grup Rehberliğinin Ergenlerin Saldırganlık ve Öznel İyi Oluşları Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Esra ASICI

31/05/2018

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Rengin KARACA

Üye Prof. Dr. Abbas TÜRNUKLÜ

Üye Prof. Dr. Fatma Ebru İKİZ

Üye Dr. Öğrt. Üyesi Bahriye Ilgın BAŞARAN

Üye Dr. Öğrt. Üyesi Orkide BAKALIM

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

31.5.2018



Prof. Dr. Süha YILMAZ
Enstitü Müdürü V.

**YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ TEZ VERİ
FORMU**



TEŞEKKÜR

Beş yıllık yoğun bir doktora eğitim sürecinin sonucunda ortaya çıkan bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde yanımda olarak bana destek olan kişilere teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Öncelikle yüksek lisans ve doktora eğitimim boyunca kişiliği, bilgisi ve deneyimleriyle sadece akademik alanda değil yaşamın her alanında yolumu aydınlatan, başarılı olacağım konusunda bana sonsuz güven duyan ve bundan sonraki süreçte de benden desteğini esirgemeyeceğini bildiğim tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Rengin KARACA'ya teşekkürlerimi sunarım.

Akademik hayata başladığım günden beri elimden tutarak akademik gelişimimde yol gösteren, değerli hocam Sayın Prof. Dr. Fatma Ebru İKİZ'e çok teşekkür ederim.

Tez izleme komitemde yer alarak, bilgi ve deneyimleri ile doktora tezimin şekillenmesine katkı sağlayan değerli hocam Sayın Prof. Dr. Abbas TÜRNUKLÜ'ye teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunma jürimde yer alarak, görüşleri ve yorumları ile tezime katkı sağlayan hocalarım Sayın Dr. Öğrt. Üyesi Bahriye Ilgın BAŞARAN ve Sayın Dr. Öğrt. Üyesi Orkide BAKALIM'a çok teşekkür ederim.

Doktora tezimin uygulama sürecinde, bana çalıştıkları okulun kapılarını açan, sürecin başarıyla tamamlanabilmesi için benim kadar çok emek harcayan arkadaşlarım Psikolojik Danışman Barışcan ÖZTÜRK ve Psikolojik Danışman. Adil KAVVAL'a destekleri için çok teşekkür ederim.

Son olarak maddi ve manevi desteklerini benden hiçbir zaman esirgemeyen, akademik çalışmalarımın yoğunluğu nedeniyle yanlarında olamayışına ve onlara yeterince vakit ayıramayışıma anlayış gösteren sevgili annem, babam ve kardeşime teşekkürlerimi sunarım.

Esra ASICI

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	i
DEĞERLENDİRME KURULU ÜYELERİ	ii
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ TEZ VERİ FORMU.....	iii
TEŞEKKÜR	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLO LİSTESİ	ix
ŞEKİL LİSTESİ.....	xiii
ÖZET.....	xiv
ABSTRACT	xvi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı	6
1.3.Araştırmanın Önemi.....	7
1.4.Problem Cümlesi.....	8
1.5.Denenceler.....	8
1.6.Sayıtlılar	10
1.7.Sınırlılıklar	10
1.8.Tanımlar	11
1.9.Kısaltmalar	11
BÖLÜM II	13
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	13
2.1. Affetme Kavramı	13
2.2. Affetme Modelleri	17
2.2.1. Affetmenin Süreç Modeli	17
2.2.2. REACH Affetme Modeli.....	20
2.2.3. Hargrave'nin Affetme Modeli	21
2.2.4. Aile İlişkileri İçinde Empati, Alçakgönüllülük ve Affetmenin İfadelendirilmesi Modeli	22
2.2.5. Psikodinamik Model.....	23
2.2.6. Bütünleştirilmiş Affetme Modeli	24

2.2.7. Affetmenin Sosyal Psikolojik Belirleyicileri Modeli	28
2.3. Affetmenin Gelişimi	28
2.4. Affetmede Kişilik Özellikleri ve Psikopatoloji	32
2.5. Affetmeyi Kolaylaştıran ve Zorlaştıran Faktörler	34
2.6. Affetme Müdahaleleri.....	35
2.7. Affetme İle İlgili Araştırmalar.....	45
2.7.1. Affetme İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Yayın ve Araştırmalar	45
2.7.2. Affetme İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Yayın ve Araştırmalar.....	50
2.8. Saldırganlık Kavramı.....	53
2.9. Saldırganlık Türleri.....	55
2.10. Saldırganlık Kuramları.....	57
2.10.1. İçgüdü Kuramı.....	57
2.10.2. Etiyoloji Kuramı.....	58
2.10.3. Biyolojik Kuramlar.....	59
2.10.4. Engellenme-Saldırganlık Hipotezi	60
2.10.5. Sosyal Öğrenme Kuramı	62
2.11. Saldırganlıkla İlgili Araştırmalar	63
2.11.1. Saldırganlıkla İlgili Yurt İçinde Yapılan Yayın ve Araştırmalar	63
2.11.2. Saldırganlıkla İlgili Yurt Dışında Yapılan Yayın ve Araştırmalar.....	68
2.12. Öznel İyi Oluş Kavramı	71
2.13. Öznel İyi Oluş Kuramları.....	74
2.13.1. Erek Kuramı	74
2.13.2. Aşağıdan Yukarıya ve Yukarıdan Aşağıya Kuramları.....	75
2.13.3. Etkinlik Kuramları.....	77
2.13.4. Uyum Kuramı.....	78
2.13.5. Çok Yönlü Uyuşmazlık Kuramı.....	79
2.14. Öznel İyi Oluşu Etkileyen Faktörler	79
2.15. Öznel İyi Oluşla İlgili Araştırmalar	81
2.15.1. Öznel İyi Oluşla İlgili Yurt İçinde Yapılan Yayın ve Araştırmalar ..	81
2.15.2. Öznel İyi Oluşla İlgili Yurt Dışında Yapılan Yayın ve Araştırmalar.	84
BÖLÜM III	88
YÖNTEM	88

3.1. Araştırmanın Modeli.....	88
3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu.....	90
3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu	91
3.2. Çalışma Grubu	92
3.3. Veri Toplama Araçları.....	95
3.3.1. Ergenler İçin Affetme Ölçeği (EAÖ).....	95
3.3.1.1. EAÖ'nin Madde Havuzunun Oluşturulması.....	95
3.3.1.2. EAÖ'nin Yapı Geçerliği Çalışmaları.....	98
3.3.1.2.1. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)	99
3.3.1.2.2. EAÖ'nün Madde Analizi.....	103
3.3.1.2.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)	105
3.3.1.3. EAÖ'nün Güvenirlik Analizi.....	112
3.3.1.4. EAÖ'nin Ölçüt Bağıntılı Geçerliği	113
3.3.1.5. EAÖ'ne Ait Betimsel İstatistikler ve EAÖ'nin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler	115
3.3.2. Saldırganlık Ölçeği (SÖ)	116
3.3.3. Tepki Stratejileri Ölçeği (TSÖ).....	117
3.3.3.1. TSÖ'nin Madde Havuzunun Oluşturulması	117
3.3.3.2. TSÖ'nün Yapı Geçerliği Çalışmaları	118
3.3.3.2.1. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)	119
3.3.3.2.2. TSÖ'nin Madde Analizi	124
3.3.3.2.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)	126
3.3.3.3. TSÖ'nin Güvenirlik Analizi	134
3.3.3.4. TSÖ'nin Ölçüt Bağıntılı Geçerliği.....	134
3.3.3.5. TSÖ'ne İlişkin Betimsel İstatistikler ve TSÖ'nün Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler	135
3.3.4. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği (EÖİÖÖ).....	136
3.3.5. Kişisel Bilgi Formu.....	137
3.3.6. Görüşme Formu	137
3.4. Veri Analizi	139
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi.....	139
3.4.2. Nitel Verilerin Analizi	140

3.5. Affetme Odaklı Grup Rehberliği'nin Genel Kapsamı ve Özellikleri.....	141
3.6. Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Kazandırma Etkinliklerinin Genel Kapsamı ve Özellikleri	143
BÖLÜM IV	145
BULGULAR VE YORUM	145
4.1. Araştırmanın Nicel Bulguları	145
4.1.1. Ergenler İçin Affetme Ölçeğine İlişkin Bulgular	145
4.1.2. Saldırganlık Ölçeğine İlişkin Bulgular	149
4.1.3. Tepki Stratejileri Ölçeğine İlişkin Bulgular	153
4.1.4. Ergen Öznel İyi Oluşu Ölçeğine İlişkin Bulgular	167
4.2. Araştırmanın Nitel Bulguları	171
BÖLÜM V	192
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	192
5.1. Sonuç ve Tartışma	192
5.1.1. Affetme Odaklı Grup Rehberliği'nin Ergenlerin Affetme Eğilimi Üzerindeki Etkisi	192
5.1.2. Affetme Odaklı Grup Rehberliği'nin Ergenlerin Saldırganlık Eğilimi Üzerindeki Etkisi	196
5.1.3. Affetme Odaklı Grup Rehberliği'nin Ergenlerin Tepki Stratejileri Üzerindeki Etkisi	198
5.1.4. Affetme Odaklı Grup Rehberliği'nin Ergenlerin Öznel İyi Oluşları Üzerindeki Etkisi	205
5.2. Öneriler	207
KAYNAKÇA	211
EKLER.....	246
EK 1: Affetme Odaklı Grup Rehberliği Oturum Örnekleri.....	246
EK 2: Kişisel Bilgi Formu.....	267
EK 3: Ergenler İçin Affetme Ölçeği'ne Ait Madde Örnekleri	268
EK 4: Saldırganlık Ölçeği'ne Ait Madde Örnekleri.....	269
EK 5: Tepki Stratejileri Ölçeği'ne Ait Madde Örnekleri	270
EK 6: Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği'ne Ait Madde Örnekleri	271
EK 7: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	272

EK 8: Saldırganlık Ölçeği Kullanım İzni	273
EK 9: Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği Kullanım İzni	274
EK 10: Araştırma İzinleri	275
EK 11: Tez Çalışması Orijinallik Raporu	276



TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Başkasını Affetme Süreci	18
Tablo 2: Zarar Verici Olayların Dört Düzeyi	24
Tablo 3: İncinen Bireyin Kullandığı Tepki Stratejileri	27
Tablo 4: Affetmenin Gelişimi	31
Tablo 5: Açımlayıcı Sıralı Desen Akış Şeması	89
Tablo 6: Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Deneysel Desen Süreci	91
Tablo 7: Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	94
Tablo 8: Affetme Tanımlarındaki Duygusal, Bilişsel ve Davranışsal Öğelerin İncelenmesi	96
Tablo 9: Affetme Modellerindeki Duygusal, Bilişsel ve Davranışsal Öğelerin İncelenmesi	97
Tablo 10: EAÖ'nin Yapı Geçerliliği Çalışmasına Katılan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	99
Tablo 11: EAÖ'nin Madde Faktör Yükleri	103
Tablo 12: EAÖ'nin Madde Analizi Sonuçları	104
Tablo 13: EAÖ'nin Birinci Düzey DFA Uyum Değerleri (İlk Analiz)	107
Tablo 14: EAÖ'nin Birinci Düzey DFA Sonuçları (İlk Analiz)	108
Tablo 15: EAÖ'nin Birinci Düzey DFA Uyum Değerleri (Son Analiz)	109
Tablo 16: EAÖ'nin Birinci Düzey DFA Sonuçları (Son Analiz)	110
Tablo 17: EAÖ'nin Güvenirliliğine İlişkin Bulgular	113
Tablo 18: EAÖ'nin Ölçüt Bağıntılı Geçerlik Çalışmasına Katılan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	114
Tablo 19: EAÖ ile Affetme Esnekliği Arasındaki İlişkiler	114
Tablo 20: EAÖ'ne Ait Betimsel İstatistikler ve EAÖ'nin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler	115
Tablo 21: TSÖ'nin AFA Çalışmasına Katılan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	118
Tablo 22: 31 Maddelik TSÖ'nin Madde Faktör Yükleri (Son Varimax Sonuçları)	123
Tablo 23: TSÖ'nin Madde Analizi Sonuçları	125

Tablo 24: TSÖ'nin DFA Çalışmasına Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri	126
Tablo 25: TSÖ'nin DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum Değerleri (İlk Analiz)	128
Tablo 26: 31 Maddelik TSÖ'nin DFA Sonuçları (İlk Analiz)	129
Tablo 27: TSÖ'ne İlişkin İlk ve Son DFA Sonuçları	131
Tablo 28: 28 Maddelik TSÖ'nin DFA Sonuçları (Son Analiz)	132
Tablo 29: TSÖ İle ÇÇDBÖ Arasındaki İlişkiler	134
Tablo 30: TSÖ'ne Ait Betimsel İstatistikler ve TSÖ'nün Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler	135
Tablo 31: Affetme Odaklı Grup Rehberliğinin İçeriği	142
Tablo 32: Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Kazandırma Etkinliklerinin İçeriği .	144
Tablo 33: Ergenler İçin Affetme Ölçeği'nden Alınan Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Normallik Dağılımı Testi Sonuçları	146
Tablo 34: Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin Affetme Eğilimi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	147
Tablo 35: Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Düzeltilmiş Affetme Eğilimi Sontest Puan Ortalamalarının ANCOVA Sonuçları	148
Tablo 36: Saldırganlık Ölçeği'nden Alınan Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Normallik Dağılımı Testi Sonuçları	150
Tablo 37: Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin Saldırganlık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	151
Tablo 38: Deney Kontrol ve Plasebo Gruplarının Düzeltilmiş Saldırganlık Sontest Puanlarının ANCOVA Sonuçları	152
Tablo 39: Tepki Stratejileri Ölçeği'nden Alınan Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Normallik Dağılımı Testi Sonuçları	154
Tablo 40: Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin İntikam Arayışı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	156
Tablo 41: Deney Kontrol ve Plasebo Gruplarının Düzeltilmiş İntikam Arayışı Sontest Puanlarının ANCOVA Sonuçları	157
Tablo 42: Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin Cezalandırma Arayışı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	158

Tablo 43: Deney Kontrol ve Plasebo Gruplarının Düzeltilmiş Cezalandırma Arayışı Sontest Puanlarının ANCOVA Sonuçları	159
Tablo 44: Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin Benlik Kavramını Yeniden Yorumlama Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	160
Tablo 45: Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Benlik Kavramını Yeniden Yorumlama Öntest, Sontest ve Fark Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	162
Tablo 46: Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin Sahte Affetme Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	163
Tablo 47: Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Sahte Affetme Öntest, Sontest ve Fark Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	164
Tablo 48: Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin Affetme Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	165
Tablo 49: Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Affetme Öntest, Sontest ve Fark Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	167
Tablo 50: Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği'nden Alınan Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Normallik Dağılımı Testi Sonuçları	168
Tablo 51: Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin Öznel İyi Oluş Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	169
Tablo 52: Deney Kontrol ve Plasebo Gruplarının Düzeltilmiş Öznel İyi Oluş Sontest Puanlarının ANCOVA Sonuçları	171
Tablo 53: Öğrencilerin Affetme Kavramına İlişkin Görüşleri	173
Tablo 54: Öğrencilerin Affetmeye Bakış Açılarındaki Değişim	176
Tablo 55: Öğrencilerin Elde Ettikleri Kazanımlar	178
Tablo 56: Öğrencilerin Yaşadıkları Değişimler	181
Tablo 57: Uygulamanın Arkadaş İlişkileri Üzerindeki Etkisi	183
Tablo 58: Uygulamanın Aile İçi İlişkiler Üzerindeki Etkisi	185
Tablo 59: Uygulamanın Öğretmenlerle İlişkiler Üzerindeki Etkisi	187
Tablo 60: Uygulamanın Kişilerarası Anlaşmazlıklara Verilen Tepkiler Üzerindeki Etkisi	189

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: EAÖ'ne Ait Yamaç Birikinti Grafiği	101
Şekil 2: EAÖ'nin Birinci Düzey DFA Sonuçlarına Ait Path Digramı (Son Analiz)	111
Şekil 3: EAÖ'nin İkinci Düzey DFA Sonuçlarına Ait Path Diagramı	112
Şekil 4: TSÖ'ne Ait Yamaç Birikinti Grafiği	121
Şekil 5: TSÖ'nin DFA Sonuçlarına Ait Path Diagramı (İlk Analiz)	130
Şekil 6: TSÖ'nin DFA Sonuçlarına Ait Path Diyagramı (Son Analiz)	133
Şekil 7: Deney, Kontrol ve Plasebo Grubunun Affetme Eğilimi Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği	148
Şekil 8: Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin Saldırganlık Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği	152
Şekil 9: Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin İntikam Arayışı Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği	157
Şekil 10: Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin Cezalandırma Arayışı Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği	159
Şekil 11: Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin Benlik Kavramını Yeniden Yorumlama Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği	161
Şekil 12: Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin Sahte Affetme Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği	163
Şekil 13: Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin Affetme Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği	166
Şekil 14: Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin Öznel İyi Oluş Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği	170

ÖZET

AFFETME ODAKLI GRUP REHBERLİĞİNİN ERGENLERİN SALDIRGANLIK VE ÖZNEL İYİ OLUŞLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Bu çalışmada Affetmenin Süreç Modeli temel alınarak hazırlanan Affetme Odaklı Grup Rehberliği'nin ergenlerin affetme eğilimi, saldırganlık eğilimi, zarar verici olaylarla başa çıkmada kullandıkları tepki stratejileri ve öznel iyi oluşları üzerindeki etkisinin nicel ve nitel yöntemler aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma karma model araştırma desenlerinden olan açılımlayıcı sıralı desene göre tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutu ön-sontest deney, kontrol ve plasebo gruplu yarı deneysel desene dayanmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda ise Affetme Odaklı Grup Rehberliği uygulamasına katılan gönüllü öğrencilerle bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu İzmir ili Bornova ilçesine bağlı Bornova Altay Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nin dokuzuncu sınıflarında okumakta olan 65 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, Ergenler İçin Affetme Ölçeği, Saldırganlık Ölçeği, Tepki Stratejileri Ölçeği, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği, kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Nicel verilerin analizi aritmetik ortalama, standart sapma, tek faktörlü kovaryans analizi ve Kruskal Wallis H test teknikleri aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Deneysel işlem sürecinde deney grubundaki öğrencilere sekiz hafta boyunca Affetme Odaklı Grup Rehberliği etkinlikleri, plasebo grubuna verimli ders çalışma etkinlikleri uygulanırken; kontrol grubundaki öğrencilere okuldaki rehberlik etkinliklerine ek olarak herhangi bir uygulama yapılmamıştır.

Araştırmanın nicel bulgularına göre, Affetme Odaklı Grup Rehberliği uygulamasına katılan öğrencilerin uygulama sonrasında affetme eğilimleri kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artmıştır. Bununla birlikte Affetme Odaklı Grup Rehberliği uygulamasının ergenlerin saldırganlık eğilimi, zarar verici olaylarla başa çıkmada kullandıkları tepki stratejileri ve öznel iyi oluşları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkili olmadığı saptanmıştır.

Araştırmanın nitel bulgularına göre, deney grubuna katılan öğrencilerin affetmeyi literatürde vurgulandığı gibi çok yönlü bir kavram olarak tanımladıkları ve öğrencilerin affetmeye bakış açılarının deneysel işlem sonrasında olumlu yönde değişim gösterdiği belirlenmiştir. Öğrenciler Affetme Odaklı Grup Rehberliği'ne katıldıktan sonra olumlu duygularında, empati ve öfke kontrol becerilerinde artış olduğunu, şiddet içeren duygu ve davranışlardan uzaklaştıklarını, uygulamanın arkadaşlarıyla, aileleriyle ve öğretmenleriyle ilişkileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu dile getirmişlerdir. Öğrenciler uygulamadan sonra arkadaşları, ebeveynleri ve öğretmenleriyle daha çok empati kurmaya başladıklarına, kardeşleriyle daha az kavga ettiklerine, arkadaşlarıyla ilişkilerinin daha iyi olduğuna ve sınıf için davranış sorunlarının azaldığına dikkat çekmişlerdir. Ayrıca öğrenciler uygulamadan sonra kişilerarası anlaşmazlıkları çözmek için saldırgan davranışlara başvurmak yerine daha yapıcı yöntemlere başvurdıklarını, öncelikle anlaşmazlık yaşadıkları kişilerle iletişim kurmayı denediklerini belirtmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Affetme, grup rehberliği, ergenlik, saldırganlık, öznel iyi oluş, tepki stratejileri

ABSTRACT

THE EFFECT OF FORGIVENESS FOCUSED GROUP GUIDANCE ON AGGRESSION AND SUBJECTIVE WELL-BEING OF ADOLESCENTS

In this study, it was aimed to examine the effect of the Forgiveness Focused Group Guidance, which is prepared according to Forgiveness Process Model, on forgiveness tendency, aggression tendency, response strategies used in coping with damaging events and subjective well-being of adolescents through quantitative and qualitative methods.

The research was designed according to the explanatory sequential pattern of mixed model research designs. The quantitative dimension of the study was based on pre-posttest, quasi-experimental design with experiment, control, and placebo group. In the qualitative dimension of the research, individual interviews were conducted with volunteer students participating in the Forgiveness Focused Group Guidance application.

The study group consisted of 65 students who were studying in the ninth grade of Bornova Altay Vocational and Technical Anatolian High School affiliated to the province of Bornova in İzmir. The data of the study were collected with Forgiveness Scale for Adolescents, Aggression Scale, Response Strategies Scale, Subjective Well-Being Scale, personal information questionnaire and semi-structured interview questionnaire. Analysis of quantitative data was performed by means of

mean, standard deviation, one factor covariance analysis and Kruskal Wallis H test techniques. In the analysis of qualitative data, content analysis technique was used.

During the experimental process, while the students in the experimental group were implemented eight weeks of Forgiveness Focused Group Guidance activities, and productive study activities for the placebo group; the students in the control group were not implemented any additional activities in addition to the standard guidance activities at the school.

According to the quantitative findings of the study, after the implementation, forgiveness tendency of the students who were in experimental group statistically significantly increased compared to forgiveness tendency of the students who were in control and placebo groups. However, it has been determined that the implementation of the Forgiveness Focused Group Guidance was not statistically significant effective on adolescents' aggression tendency, response strategies used in coping with damaging events and subjective well-being.

According to qualitative findings of the research, it was determined that the students who participated in the experiment group described the forgiveness as a multi-faceted concept as emphasized in the literature and the students' view of forgiveness changed positively after the experimental process. After participating in the Forgiveness Focused Group Guidance, the students indicated that their positive emotions, empathy and anger control skills increased, their aggressive feelings and behaviors decreased. The implementation had positive effects on their relationships with their friends, families and teachers. The students pointed out that they began to empathize more with their friends, parents and teachers. They had fewer fights with their siblings, they had better relationships with their friends. Their problematic behavior in class decreased after the implementation. Besides, they indicated that, after the implementation, they started to use more constructive methods for resolving interpersonal disagreements instead of aggressive behavior. Also, they tried to communicate with people they were in conflict.

Key words: Forgiveness, group guidance, adolescents, aggression, subjective well-being, response strategies

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi, denenceleri, sayıltıları, sınırlılıkları, tanımları ve kısaltmaları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Çocukluktan erişkinliğe geçiş dönemi olarak bilinen ergenlik; biyolojik, psikolojik, zihinsel ve sosyal açıdan bir gelişme ve olgunlaşma sürecidir (Yavuzer, 2007). Ergenlik uç noktalarda yaşanan duygu dalgalanmalarını, öngörülemeyen davranışları, benzersiz çalkantıları, öfke ve stres duygularını içermekte ve bu yönüyle de insan yaşamında kritik bir dönem olma özelliği taşımaktadır (Gerring ve Zimbardo, 2012).

Ergenlik, cinsel uyanışla birlikte ortaya çıkan yeni ruhsal özellikler ve davranışlarla kendini göstermektedir. Hızlı beden gelişimiyle birlikte meydana gelen bu cinsel uyanış, ergenin bunalmasına ve değişimler karşısında zorlanmasına neden olmaktadır (Yavuzer, 2007). Ergenin iç dünyasında yaşadığı zorlanmaların yanında, toplumun ergenlik çağı için öngördüğü bazı gelişimsel beklentiler de, ergenin içinde bulunduğu zorlanmaları daha karmaşık ve içinden çıkılması güç bir duruma dönüştürebilmektedir (Kılıççı, 2006).

Ergenlik döneminde yaşanan zorluklar biyolojik, bilişsel, psikolojik, sosyal, ahlaki ve ruhsal zorluklar gibi farklı alanlarda görülebilmekle birlikte (Geldard ve Geldard, 2013), özellikle de değişen kişiler arası gereksinimlerin tatmin edilmesi etrafında yoğunlaşmaktadır. Sağlıklı kişiler arası ilişkiler kurmak ve sürdürmek ergenlik döneminin temel gelişimsel görevleri arasında yer almakta, bu görevin başarıyla yerine getirilmesinin, çocukluk döneminde yaşanan kişiler arası sorunların

olumsuz etkilerinin ortadan kalkmasına ve ergenin yetişkin toplumunda yer alma görevini başarıyla yerine getirmesine yardımcı olduğu vurgulanmaktadır (Steinberg, 2012). Ergenlik döneminde duyguların yoğunluk kazanması nedeniyle, kişiler arası ilişkilerde meydana gelen küçük bir incinme yaşantısı, ergenin yakın çevresiyle ilişkilerini doğrudan etkilemekte ve duyguların şiddetlenmesi sonucunda oluşan gerginlik, problemlili davranışlar ortaya çıkarabilmektedir. (Yavuzer, 2007).

Ergenlerde yaygın olarak görülen problemlili davranışlardan biri saldırganlıktır. Saldırganlık; bireyin kaygı ve korku gibi hoş olmayan bir duruma verdiği ilk tepkilerden biri olan öfkenin, doğrudan ifadesi olarak ortaya çıkmakta (Köknel, 1995) ve sözlü, fiziksel ya da dolaylı olarak başkasına zarar vermeyi amaçlayan herhangi bir hareket olarak tanımlanmaktadır (Kesen, Deniz ve Durmuşoğlu, 2007). Bir davranışın “saldırgan” olarak nitelendirilmesinde “niyet” ön koşul olarak görülmekte, zarar verme amacı taşımayan bir davranışın büyük acı ve zarara sebep olmuş olsa bile saldırgan olarak nitelendirilmeyeceği vurgulanmaktadır (Bilgi, 2005). Saldırganlığın fiziksel yönleri ağır basan ve zarar verme oranı daha yüksek olan boyutu ise “şiddet” olarak adlandırılmaktadır (Haskan ve Yıldırım, 2012).

Kişiler arası ilişkilerde sorun yaratan saldırganlık ve şiddet içerikli davranışlar, toplumun her kesiminde var olmakla birlikte, özellikle de okullarda eğitim-öğretim çabalarını olumsuz etkilemektedir (Donat-Bacıoğlu, 2011). Okullarda saldırgan ve şiddet içerikli davranışların yaygınlığı konusunda yapılan araştırmalar durumun ciddiyetini ortaya koymaktadır. Ögel, Tarı ve Eke-Yılmazçetin (2005) tarafından 2004 yılında suç ve şiddetin yaygınlığı üzerine İstanbul’daki okullarda 3483 lise ikinci sınıf öğrencisinin katılımıyla yapılan bir araştırmada, son bir yıl içerisinde en az bir kez fiziksel kavgada yer alanların grubun %50’sini oluşturduğu belirtilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından 2006 yılında yürütülen araştırmada, toplam 34565 ilköğretim okulunun 1270’inde, toplam 7934 ortaöğretim kurumunun 2590’ında şiddet olaylarının görüldüğü ortaya konmaktadır (Öğülmüş, 2007). “Çocuklarda ve Gençlerde Artan Şiddet Eğilimi ile Okullarda Meydana Gelen Olayların Araştırılarak Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi” amacıyla

kurulan meclis araştırma komisyon raporunda (TBMM, 2007) ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin %18.9'u son üç ay içerisinde şiddete maruz kaldığını, %29.3'ü ise şiddet uyguladığını belirtmektedir. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri tarafından 12 farklı bölgeden 10 bin lise öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen “Liselerde Şiddetin Saptanması ve Okul Temelli Şiddeti Önleme Programının Geliştirilmesi Projesi” (2012) bulgularına göre, projeye katılan liseli öğrencilerin %50'si hemen her gün, %34'ü ise yaşamlarında en az bir defa şiddet uyguladığını belirtmektedir.

Açıkça görülmektedir ki, pek çok ergen kişiler arası ilişkilerinde karşılaştıkları çatışma, anlaşmazlık ya da incinme yaşantılarıyla başa çıkmak için saldırganlık ve şiddet içeren sağlıksız tepki stratejilerine başvurmaktadır. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin en temel işlevlerinden birinin disiplinsizlik ve uyumsuzlukları önleyerek eğitim-öğretim hizmetlerinin verimliliğini arttırmak olduğu (İlgar, 2005) dikkate alındığında; ergenlerin saldırganlık ve şiddet içeren davranışlarını önlemeye yönelik olarak okul temelli çalışmalar yapılması yönünde bir ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, ülkemizde ergenlerin saldırganlık ve şiddet içeren davranışlarını azaltmaya yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmaların öfke yönetimi (Cenkseven, 2003), şiddete karşı eğitim (Uysal ve Bayık-Temel, 2009), psikoeğitim grupları (Yavuzer ve Üre, 2010), bilişsel davranışçı grup terapisi (Tekinsav-Sütçü, Aydın ve Sorias, 2010), barış eğitimi (Sağkal, 2011) ve yaratıcı drama temelli çatışma çözümü (Gündoğdu, 2009) etrafında şekillendiği görülmektedir. Bu çalışmaların etkili sonuçları olmakla birlikte, halen yoğun şekilde yaşanmakta olan saldırganlık ve şiddet olayları, alternatif yollara başvurma ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışmada ergenlerin saldırgan davranışlarının azaltılmasında etkili olabilecek alternatif bir yol olarak “affetme” davranışı ele alınmaktadır.

Affetme, hatalı bir davranış karşısında ortaya çıkan haklı kızgınlık ve öfke duygularını inkâr etmeden, gönüllü olarak terk etmek ve suçluya karşı duyarlılık, yardımseverlik ve hatta sevgi içeren bir bakış açısı geliştirmek olarak tanımlanmaktadır (North, 1987). Affetmede birey öfke ve kızgınlık duygularının üstesinden gelerek, intikam alma isteğinden vazgeçmektedir (Hortwitz, 2005).

Affetme; araları bozulmuş ve birbirlerinden uzaklaşmış kişiler için iyileşmeyi meydana getiren oldukça önemli psikolojik ve ilişkisel bir süreç olarak görülmektedir (Hill, 2001). Enright, Gassin ve Wu'ya (1992) göre, birey kendisine zarar veren bir kişiyi affettiğinde; zarar verene karşı hissettiği olumsuz duygularının ve yargılarının üstesinden gelmekte, ona karşı merhametli davranmakta ve onu koşulsuz olarak kabul etmektedir.

Affetme sürecini etkileyen en önemli faktörlerden biri “niyet”tir. Zarar verici davranışın kasıtlı mı yoksa kasıtsız mı yapıldığı bireyin affetme kararı vermesinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Scobie ve Scobie, 1998). Bilindiği gibi, ergenlik dönemindeki birey soyut işlemler dönemine ilişkin düşünebilme yeteneğini kazanmakta ve bununla beraber ahlak gelişiminde de ilerleyerek olayları değerlendirmede “niyet” faktörünü dikkate almaya başlamaktadır (Akboy, 2005). Olayları çok yönlü olarak değerlendirebilen ve niyetin önemini fark eden ergenlerin, kişiler arası ilişkilerde affetmenin ne zaman ve hangi koşullarda uygun olacağı konusunda doğru karar verebilecek bilişsel olgunluğa sahip olduğu söylenebilir. Yapılan affetme konulu deneysel çalışmaların olumsuz duygu ve davranışları azaltma üzerinde etkili olduğu (Enright, Knutson-Enright, Holter ve Knutson, 2007; Gambaro, Enright, Baskin ve Klatt, 2008; Hui ve Sing-Chau, 2009) da dikkate alındığında; bir grup rehberliği etkinliği aracılığıyla ergenlere affetmenin doğasına ilişkin doğru bilgileri öğretmenin mümkün olabileceği ve ergenlerin kişiler arası ilişkilerindeki anlaşmazlık, çatışma ya da incinme yaşantıları karşısında saldırgan tepkiler vermek yerine, olayları çok yönlü değerlendirerek, kendisini ya da başkasını tehlikeye atmadan, uygun koşullarda affetme davranışını öğrenmelerine yardımcı olunabileceği düşünülmektedir. Affetmenin, saldırganlıkla yakından ilişkili olan öfke duygusundan vazgeçmeyi içerdiği dikkate alındığında, affetmeyi öğretmeye yönelik bir eğitimin ergenlerin saldırganlık eğilimlerinin azalmasında da etkili olacağına inanılmaktadır.

Olası problemleri önlemeye yönelik çalışmalar yapmanın yanı sıra okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin temel görevlerinden biri de öğrencilerin mutlu bir yaşam sürdürmelerine yardım etmek olmalıdır. Bu kapsamda

okullarda ergenlerin öznel iyi oluşlarını artırmaya yönelik çalışmalar yapmak önem arz etmektedir.

Psikoloji literatüründe öznel iyi oluş kavramıyla ele alınan mutluluk (Eryılmaz, 2010) konusu, pozitif psikolojinin gelişimiyle birlikte 1980’li yıllardan bu yana araştırmacıların ilgisini çekmektedir (Myers ve Diener, 1995). Öznel iyi oluş; süreklilik gösteren duygusal ve bilişsel öğelere sahip, bütünsel iyi oluş duygusuna işaret etmektedir. Öznel iyi oluşun duygusal ve bilişsel olmak üzere birbiriyle derinlemesine ilişkili iki yönü bulunmaktadır. Duygusal yön bireyin mutluluk gibi olumlu deneyimlerini içerirken, bilişsel yön bireyin yaşam memnuniyetiyle ilgili yargılarını içermektedir (Diener ve Tov, 2007).

Öznel iyi oluş düzeyi yüksek olan bireyler yaşamları hakkında çoğunlukla olumlu duygu ve düşüncelere sahip olurken; öznel iyi oluş düzeyi düşük olan bireyler yaşam olaylarını çoğunlukla istenmeyen olarak değerlendirmekte ve bu nedenle de anksiyete, depresyon ve öfke gibi hoş olmayan duygular ve psikolojik bozukluklar yaşamaktadır (Myers ve Diener, 1995).

Mutlu bir yaşam bireyin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasıyla mümkündür. Ergenlik dönemindeki en temel psikolojik ihtiyaçlardan biri yukarıda da belirtildiği gibi, sağlıklı kişiler arası ilişkiler kurup sürdürebilmektir. Sağlıklı kişiler arası ilişkiler kurabilmek ise her şeyden önce ergenin psikolojik olarak sağlıklı olması ile mümkündür. Araştırmalar affedici davranışlardan uzak olmanın bireyin psikolojik sağlığını olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Örneğin; paranoid kişilik bozukluğu ile intikam alma isteği ve affetmede isteksizlik arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki vardır (Sastre, Vinsonneau, Chabrol ve Mullet, 2005). Narsisistik bireylerin intikam alma istekleri yüksek, affetme eğilimleri ise düşüktür (Brown, 2004). Başkalarını ve kendini affetmede başarısız olan bireyler daha çok depresyon ve anksiyete yaşamaktadır (Avery, 2008; Maltby, Macaskill ve Day, 2001; Ross, Kendall, Matters, Rye ve Wrobel, 2004; Tse ve Cheng, 2006). Aksine, affetme eğilimi arttıkça bireyin iyi oluş düzeyi de artmakta; (Bono, McCullough ve Root, 2007; Maltby, Day ve Barber, 2005; Thompson ve ark., 2005), affedici davranışlar sergileyen bireyler daha az stres ve depresyon yaşamakta (Lawler-Row ve Piferi, 2006) ve daha yüksek düzeyde öznel ve psikolojik iyi oluşa sahip olmaktadır (Bono

ve ark., 2007; Lawler-Row ve Piferi, 2006). Affetmenin kişiler arası ilişkileri devam ettirmedeki rolünün yanı sıra psikolojik sağlığı da olumlu yönde etkilemesi nedeniyle, ergenlerin mutlu olmasında affetme davranışının kazanılmasının rolü olabileceği düşünülmektedir.

Bu bilgiler ışığında, çalışmada ergenlerin affetmeyi öğrenmelerine yardımcı olacak bir Affetme Odaklı Grup Rehberliği (AOGR) uygulaması ile ergenlerin saldırganlık eğilimlerinin azalarak, kişiler arası ilişkilerinde karşılaştıkları zarar verici eylemlerle başa çıkmada kullandıkları tepki stratejilerinin daha sağlıklı bir nitelik kazanmasına, öznel iyi oluşlarının ve affetme eğilimlerinin artmasına katkı sağlanabileceğine inanılmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı; “Affetme Odaklı Grup Rehberliği” etkinliği geliştirilmesi yoluyla, ergenlerin affetme davranışını öğrenmelerine yardımcı olarak, kişiler arası ilişkilerinde karşılaştıkları zarar verici eylemlerle başa çıkmada kullandıkları tepki stratejilerinin sağlıklı nitelik kazanmasına, saldırganlık eğilimlerinin azalmasına, öznel iyi oluşlarının ve affetme eğilimlerinin artmasına katkı sağlamaktır. Bu doğrultuda okul temelli yürütülecek olan bu çalışmanın üç hedefi vardır, bunlar planlanan iş akışına göre aşağıda sıralanmıştır:

Çalışmanın birinci hedefi; “Ergenler İçin Affetme Ölçeği”nin geliştirilmesidir. Bu hedef doğrultusunda, affetmeyi açıklayan kuramların görüşleri temel alınarak, başkasını affetme eğilimini ölçmede kullanılmak üzere ergenlerin gelişim özelliklerine uygun bir ölçme aracının geliştirilmesi planlanmıştır.

Çalışmanın ikinci hedefi; “Tepki Stratejileri Ölçeği”nin geliştirilmesidir. Bu hedef doğrultusunda; ergenlerin kişiler arası ilişkilerinde karşılaştıkları zarar verici eylemlerle başa çıkmada kullandıkları tepki stratejilerini değerlendirmek amacıyla, Bütünleştirilmiş Affetme Modeli’ne (Scobie ve Scobie, 1998) dayalı olarak; inkâr etme, olayı yeniden yorumlama, benlik kavramını yeniden yorumlama, cezalandırma arayışı, intikam arayışı, sahte affetme ve gerçek affetme boyutlarından oluşan bir ölçme aracı geliştirme çalışmasının yürütülmesi planlanmıştır.

Çalışmanın üçüncü hedefi, “Affetme Odaklı Grup Rehberliği” etkinliğinin geliştirilmesidir. Bu hedef doğrultusunda; affetmenin süreç modeli (Enright ve İnsan Gelişimi Üzerinde Çalışan Grup, 1996) temel alınarak ergenlerin affetme davranışını öğrenmelerine yardımcı olacak sekiz oturumluk bir grup rehberliği etkinliğinin geliştirilmesi planlanmıştır.

Çalışmanın dördüncü hedefi; Affetme Odaklı Grup Rehberliği’nin uygulanarak, ergenler üzerindeki etkisinin nicel ve nitel yöntemler aracılığıyla incelenmesidir. Çalışmanın nicel boyutu kapsamında, çeşitli ölçeklerden yararlanılarak, Affetme Odaklı Grup Rehberliği’nin ergenlerin affetme eğilimleri, saldırganlık eğilimleri, zarar verici eylemlerle başa çıkmada kullandıkları tepki stratejileri ve öznel iyi oluşları üzerindeki etkisinin belirlenmesi planlanmıştır. Çalışmanın nitel boyutu kapsamında ise, görüşme tekniği kullanılarak, ergenlerin affetmeye ilişkin görüşlerinin, Affetme Odaklı Grup Rehberliği yaşantısından elde ettikleri kazanımların, bu yaşantının affetme kavramına bakış açıları, kişiler arası ilişkileri ve kişiler arası anlaşmazlıklara verdikleri tepkiler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi planlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik anlayışı, bireylerin her yaş döneminde yerine getirmesi gereken gelişimsel görevleri tamamlamasında onlara yardımcı olunmasını hedeflerken; önleyici psikolojik danışma ve rehberlik anlayışı, bireylerin içinde bulunduğu yaş dönemindeki ihtiyaçlarını ve sorun yaşayabilecekleri alanları önceden tespit ederek olması muhtemel sorunların engellenmesine yardımcı olunmasını hedeflemektedir (Ilgar, 2005; Karaca ve İkiz, 2010). Bedensel, zihinsel, psikolojik ve sosyal açıdan hızlı bir gelişimin meydana geldiği ergenlik, yaşamın en sorunlu dönemlerinden biridir. Bu dönemde ergenlerin ihtiyaçlarının sağlıklı şekilde karşılanması yönünde çalışmaların yapılması ve sorun yaşayabilecekleri alanların önceden tespit edilerek gerekli önlemlerin alınması okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin önemli işlevlerinden birini oluşturmaktadır (Karaca ve İkiz, 2010). Bu noktada, ergenler arasında yoğun olarak görülen saldırgan davranışları önlemeye yönelik çalışmalar yürütmenin, ergenlerin yaşadıkları kişiler arası sorunları

çözmek için kullanabilecekleri sağlıklı tepki stratejilerini öğrenmelerine ve daha mutlu bir yaşam sürmelerine katkı sağlamanın, okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin bir işlevi olduğu söylenebilir. Gerçekleştirilecek olan çalışmanın okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin bu işlevini yerine getirmesine sağlayacağı katkılardan dolayı önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışma kapsamında geliştirilen Affetme Odaklı Grup Rehberliği'nin ergenlerin saldırganlık eğilimlerinin azalarak, kişiler arası ilişkilerde karşılaştıkları zarar verici eylemlerle başa çıkmada kullandıkları tepki stratejilerinin daha sağlıklı bir nitelik kazanmasına, öznel iyi oluşlarının ve affetme eğilimlerinin artmasına yardımcı olması beklenmektedir. Bu çalışmayla ergenlerin saldırgan davranışları ile baş etme ve onların kişisel ve kişiler arası gelişimini destekleyerek öznel iyi oluşlarını artırma anlamında, affetme kavramı ve affetme kuramları Türkiye alanyazınında vurgulanmış olacaktır. Böylece, gerek okul rehberlik hizmetleri açısından gerekse de psikoloji alanında çalışan uzmanlar açısından affetmenin önemine dikkat çekilerek, bu yönde yapılacak çalışmaların artmasına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında geliştirilmesi planlanan “Ergenler İçin Affetme Ölçeği” ve “Tepki Stratejileri Ölçeği” ile ülkemiz literatürüne yeni ölçme araçlarının kazandırılacak olması da çalışmanın önemini arttırmaktadır.

1.4. Problem Cümlesi

Araştırmanın temel problemi şu şekildedir:

Affetme Odaklı Grup Rehberliği (AOGR)'nin ergenlerin affetme eğilimi, saldırganlık eğilimi, zarar verici eylemlerle başa çıkmada kullandıkları tepki stratejileri ve öznel iyi oluşları üzerinde etkisi var mıdır?”

1.5. Denenceler

Araştırmanın temel problemine bağlı olarak aşağıdaki denenceler test edilmiştir.

Denence 1: AOGR'ne katılan deney grubundaki öğrencilerin affetme eğilimi, bu uygulamaya katılmayan kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde artacaktır.

Denence 2: AOGR'ne katılan deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık eğilimi, bu uygulamaya katılmayan kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde azalacaktır.

Denence 3: AOGR'ne katılan deney grubundaki öğrencilerin intikam arayışı düzeyi, bu uygulamaya katılmayan kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde azalacaktır.

Denence 4: AOGR'ne katılan deney grubundaki öğrencilerin cezalandırma arayışı düzeyi, bu uygulamaya katılmayan kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde azalacaktır.

Denence 5: AOGR'ne katılan deney grubundaki öğrencilerin benlik kavramını yeniden yorumlama düzeyi, bu uygulamaya katılmayan kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde azalacaktır.

Denence 6: AOGR'ne katılan deney grubundaki öğrencilerin sahte affetme düzeyi, bu uygulamaya katılmayan kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde azalacaktır.

Denence 7: AOGR'ne katılan deney grubundaki öğrencilerin affetme düzeyi, bu uygulamaya katılmayan kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde artacaktır.

Denence 8: AOGR'ne katılan deney grubundaki öğrencilerin öznel iyi oluşu, bu uygulamaya katılmayan kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde artacaktır.

Yukarıda verilen denencelerin test edilmesinin yanı sıra deney grubunda yer alan öğrencilerin AOGR'nin etkililiğine ilişkin görüşlerini nitel veriler aracılığıyla incelemek amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. AOGR'ne katılan öğrencilerin affetme kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. AOGR'ne katılan öğrencilerin uygulama sonrasında affetme kavramına bakış açıları nasıl değişmiştir?
3. AOGR'ne katılan öğrencilerin uygulamadan elde ettikleri kazanımlara ilişkin görüşleri nelerdir?
4. AOGR'ne katılan öğrencilerin uygulamadan sonra yaşadıkları değişimlere ilişkin görüşleri nelerdir?
5. AOGR'ne katılan öğrencilerin uygulamanın arkadaşlarıyla ilişkileri üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?
6. AOGR'ne katılan öğrencilerin uygulamanın aile içi ilişkileri üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?
7. AOGR'ne katılan öğrencilerin uygulamanın öğretmenleriyle ilişkileri üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?
8. AOGR'ne katılan öğrencilerin uygulamanın kişiler arası anlaşmazlıklara verdikleri tepkiler üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.6. Sayıtlar

Araştırmaya katılan ergenlerin kendilerine yöneltilen ölçeklere doğru, yansız, içten ve samimi yanıtlar verdiği varsayılmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında İzmir ili Bornova ilçesinde yer alan Altay Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde okumakta olan dokuzuncu sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Bu nedenle elde edilen bulgular ancak benzer gruplara genellenebilir.

2. Araştırmanın sonuçları “Ergenler İçin Affetme Ölçeği”, “Saldırganlık Ölçeği”, “Tepki Stratejileri Ölçeği” ve “Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği”nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
3. Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin Affetme Odaklı Grup Rehberliği’nin etkililiğine ilişkin görüşleri “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”ndan elde edilen bilgiler ile sınırlıdır.
4. Deney, kontrol ve plasebo grubundaki öğrenciler arasında etkileşim olmadığı varsayılmıştır.

1.8. Tanımlar

Affetme (Forgiveness): Yaşanan olumsuz durumda haklı taraf olduğunu bilerek suçlu görülen kişiye merhamet, yardımseverlik ve hatta sevgi ile yaklaşma, ona karşı hissedilen olumsuz duygu ve yargıların üstesinden gelme ve onu koşulsuz olarak kabul etmedir (Enright, Gassin ve Wu, 1992; North, 1987).

Saldırganlık (Aggression): Başkasına bedensel ve ruhsal açıdan zarar vermek amacıyla bir kişi ya da grup tarafından gerçekleştirilen, kızgınlık, öfke ve nefret dolu yıkıcı davranıştır (Abay ve Tuğlu, 2000; Bilgin, 2005).

Tepki Stratejileri (Response Strategies): Kişiler arası ilişkilerde incinmeye neden olan zarar verici bir olay meydana geldiğinde, bireyin bu olayla başa çıkmada kullandığı stratejilerdir (Scobie ve Scobie, 1998).

Öznel İyi Oluş (Subjective Well-Being): Bireyin yaşamına ilişkin olarak yaptığı bilişsel ve duygusal değerlendirmelerdir (Lucas ve Diener, 2008). Mutluluk, memnuniyet ve olumlu duygulanım gibi kavramlarla ilişkilidir (Diener, 2009).

1.9. Kısaltmalar

AOGR: Affetme Odaklı Grup Rehberliği

EAÖ: Ergenler İçin Affetme Ölçeği

SÖ: Saldırganlık Ölçeği

TSÖ: Tepki Stratejileri Ölçeği

EÖİÖÖ: Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği

AFA: Açıklayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi



BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde affetme, saldırganlık ve öznel iyi oluş kavramlarını açıklayan tanımlara, kuramlara ve araştırmalara yer verilmektedir.

2.1. Affetme Kavramı

Din ve felsefe alanında yüzyıllardır büyük ilgi görmesine karşın psikoloji alanında uzun yıllar göz ardı edilen affetme kavramı; ancak 1980'lere gelindiğinde hız kazanan bir bilimsel araştırma konusu olabilmıştır (McCullough, Pargament ve Thoresen, 2000). *Güncel Türkçe Sözlük*'te (2018) “bağışlamak”, “hoşgörü ile karşılamak, mazur görmek” ve “birinin sorumluluğundaki bir görevden ya da işten çıkmasına izin vermek” şeklinde çok sayıda açıklaması bulunan affetme kavramıyla ilgili psikoloji alanında henüz bir görüş birliği yoktur.

Psikoloji alanına ait bir kavram olarak affetme; bireyin kendisini derin şekilde inciten kişiye karşı mücadele etmekten vazgeçip, onu koşulsuz olarak kabul etmesi anlamına gelmektedir (Enright, Gassin ve Wu, 1992). Affetme; “*bireyin kendisi için önemli olan bir kişi tarafından yapılan zarar verici bir eylemin, telafi edilmesi ya da zarar verici eylemin intikamının alınması yönündeki yasal hakkından vazgeçtiği bilinçli bir karar*” dır. Affetme kararı, zarar verici eylemin etkilerini önemsememe ya da zarar verici eyleme göz yumma anlamına gelmemektedir. Zarar verici bir eylem affedildiğinde; ilişki yeniden düzenlenmekte ve her iki taraf için de olumsuz etkiler azalmaktadır (Scobie ve Scobie, 1998: 382). Affetme, araları bozulmuş ve birbirlerinden uzaklaşmış kişilerin iyileşmesine yardımcı olan oldukça önemli psikolojik ve ilişkisel bir süreçtir (Hill, 2001).

McCullough ve arkadaşları (2000:9) affetmeyi “*spesifik kişiler arası bağlamda algılanan bir suçluya karşı içsel, prososyal değişim*” olarak tanımlamaktadır. Buna göre affetme, içsel ve kişiler arası olmak üzere çift yönlü bir

karaktere sahiptir. Suç işleyen kişiyi affettiğinde; affeden kişinin düşüncelerinde, duygularında, güdülerinde ve davranışlarında değişimlerin meydana gelmesi nedeniyle affetme, psikolojik bir içsel süreçtir. Ayrıca, affetmenin kişiler arası ilişkilerde bir ihlal durumu olduğunda meydana gelmesi ve bireyin bir başkasını affetmesi söz konusu olduğundan, affetme kişiler arası bir özellik de taşımaktadır. Benzer şekilde Eaton, Struthers ve Santelli (2006) affetmeyi; bir suçlu ve kurban gerektiren, kinden vazgeçmeyi ve suçluyu affetme kararını içeren, hem kişiler arası hem de içsel bir süreç olarak ele almaktadır.

Prososyal model affetmeyi; prososyal bir kolaylaştırıcı olarak görmektedir. Buna göre affetme; kişiler arası ilişkilerde bozulmaya neden olan bir olayın ardından, tarafların imtiyazlar, haklar ve görevler açısından yeniden görüşmelerine olanak sağlamakta, çatışmaları ve bireylerin hayatlarını tehlikeye sokacak durumları önlemekte ve kişiler arası ilişkilerin devam etmesine yardımcı olmaktadır (Scobie ve Scobie, 1998).

Toussaint, Williams, Musick ve Everson (2001) affetmeyi; dört boyutta ele almaktadır. Bunlar: (1) kişinin geçmişteki olumsuz davranışları için kendini suçlamaktan vazgeçerek kendini affetmesi, (2) yaptığı bir yanlış nedeniyle başkasını affetmesi, (3) yaptığı hatalar nedeniyle yaradan tarafından affedilme duygusu ve (4) affetmenin alınma ve verilme sürecini başlatmayı gerektiren proaktif affetmedir.

Benzer şekilde Thompson ve arkadaşları (2005:317) da affetmeyi çok boyutlu bir yapı olarak görmek ve “zarar verici eylem” ve “tepki” kavramlarıyla açıklamaktadır. Zarar verici eylemler, “*insanların kendileriyle, diğer insanlarla ve dünyanın nasıl olması gerektiğiyle ilgili beklenti ve varsayımlarının ihlal edilmesi olarak algılanan olaylardır*”. İnsanlar zarar verici bir olay yaşadıklarında suç, suçlu ya da olayın sonuçlarıyla ilgili olumsuz duygu, düşünce ve davranışlar geliştirmektedir. Bunlar, bireyin söz konusu olaya bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak nasıl tepki verdiğini yansıtmaktadır. Bu doğrultuda affetme; zarar verici eyleme karşı gösterilen bir tepkidir. Affetme ile olumsuz tepkiler olumluya dönüştürülmekte ve olumsuz yaşam olaylarına eşlik eden uyumsuzluk ve üzüntüler çözülmektedir. İçsel bir süreç olan affetmede birey, önceki varsayımlarını ve zarar verici eylem gerçeğini yeni bir dünya görüşüyle sentezlemektedir. Bireyin zarar

verici eyleme, bu eylemi yapan kişiye ve eylemin sonuçlarına karşı gösterdiği tepkiler, affetme ile birlikte olumsuzdan olumluya ya da nötre dönüştürülmektedir. Ancak affeden bireyin, zarar veren kişi için olumlu duygular ya da sevgi geliştirmesi gerekmemektedir. Affetme nesnesi kişinin kendisi ya da başka bir insan olabileceği gibi kontrol edilemeyen durumlar da (doğal felaketler, kazalar gibi) olabilmektedir.

Allemand, Amberg, Zimprich ve Fincham (2007) göre, yakın ilişkilerde olumsuz duygular ortaya çıkaran ve ilişkiyi bozma gücüne sahip olan, zarar verici eylemler meydana geldiğinde, kişi affetme ile zarar verici eylemle başa çıkabilmekte ve böylece kısa ve uzun vadeli olumlu sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Affetme, *karakteristik* ve *epizodik* olmak üzere iki türden oluşmaktadır. Bireyin genel anlamda affetme özelliği göstermesi *karakteristik* affetme olarak; kişiler arası ilişkilerde yaşanan belirli bir zarar verici eylem karşısında affetme davranışının gösterilmesi ise *epizodik* affetme olarak adlandırılmaktadır. Genel olarak, *karakteristik* affetme düzeyi yüksek olan bireylerin aynı zamanda *epizodik* affetme düzeyi de yüksek olmaktadır.

İntrapsişik bakış açısına göre, affetmenin gerçekleşebilmesi için bir kurban, bir zalim, algılanan bir travma, incinme ya da haksızlığın olması gerekmektedir. İntrapsişik affetme; kurbanın şikayetlerinden ve intikam alma isteğinden vazgeçme yeteneğini ifade etmektedir. Bu yetenek, öfke ve kızgınlık duygularıyla baş etmeye yönelik bilinçli ve bilinçsiz çabalardan oluşmaktadır. Bireyin incitici bir yaşantı sonrasında ortaya çıkan olumsuz duygularından kurtulabilmesi için işlenen suç, suçlunun iyi ve kötü özelliklerine dikkat ederek değerlendirebilmesi ve hiç kimseden mükemmellik beklenemeyeceği gerçeğini kabul etmesi gerekmektedir. İntrapsişik affetme; incitici davranış hakkındaki takıntılı ruminasyonlardan ve zarar vereni cezalandırma isteğinden vazgeçme yoluyla, olumsuz yaşantıyla ilişkili öfkenin çözülmesiyle kazanılabilmektedir (Hortwitz, 2005).

Özetle, affetme kişiler arası ilişkiler kapsamında ele alınıp, taraflar arasında gerçekleşen iki yönlü bir süreç olarak tanımlanabildiği gibi; incinenin kendi iç dünyasında yaşadığı tek yönlü bir süreç olarak da tanımlanabilmektedir. Çok boyutlu bir yapı olarak affetme, zarar verici bir eyleme karşı gösterilen bir tepki ya da bir kişilik özelliği olarak ele alınabilmektedir. Bu araştırma kapsamında ise affetme;

hem içsel bir süreç hem de kişiler arası ilişkilerde yaşanan zarar verici eylemler karşısında gösterilen bir tepki olarak ele alınmaktadır.

Literatürde bazı kavramların affetme kavramı ile karıştırıldığı ya da affetme kavramının yerine kullanıldığı görülmektedir. Affetme kavramının tam anlamıyla anlaşılabilmesi için affetmenin ne olmadığına açıklanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Ahlaki açıdan yanlış görülmesine rağmen çeşitli nedenlerle kişinin eylemlerinden sorumlu ve suçlu tutulmaması olarak açıklanan *mazur görme* kavramı, affetme ile aynı anlama gelmemektedir. Mazur görmenin aksine, affetmede suçlu kişi yapmış olduğu eylemin sorumluluğundan özgür bırakılmamaktadır (Murphy ve Hampton, 1990).

Bireyin başlangıçta yanlış olarak nitelendirdiği; ancak sonrasında yaptığı değerlendirmelerle, söz konusu eylemin o an yapılabilecek en doğru eylem olduğuna karar verdiği *haklı çıkarma* kavramı da affetme ile eş değer değildir. Haklı çıkarmada, yapılan eylemle ilgili kızgınlık ve öfke doğuracak herhangi bir suç ya da sorumluluk durumu var olmadığından affetmeyi gerektirecek herhangi bir durum da bulunmamaktadır (Murphy ve Hampton, 1990).

Araştırmacılar *göz yumma* kavramının da affetmeden farklı olduğuna dikkat çekmektedir (Enright ve ark., 1992). Göz yumma, ahlaki olmayan bir eylemin birey üzerindeki olumsuz etkisinin reddedilmesi anlamına gelmektedir. Göz yummada, affetmenin aksine; hatalı eylem, inkâr ve bastırma yoluyla görmezden gelinmekte; herhangi bir suç durumunun varlığı kabul edilmediği için öfke ve kızgınlık yaşanmamakta ve dolayısıyla hatalı eylem için herhangi bir telafi ya da özür beklenmeksizin suçlu kişiyle kurulan ilişkiye devam edilmektedir (Scobie ve Scobie, 1998).

Toplumdaki genel inanın aksine affetmek, *unutmak* demek değildir. Unutma, yaşanan olumsuz durumun bilinçten uzaklaştırılmasını ve bu nedenle bireyin kendine rahatsızlık veren sorunu çözüme kavuşturamamasını ifade etmektedir (Fincham, Hall ve Beach, 2005).

Affetme kavramı; davranışsal olarak birlikte hareket eden iki insanın bir araya gelerek sorunu çözme girişimlerinde bulundukları bir yöntem olan *uzlaşma* kavramından da ayrılmaktadır (Enright ve ark., 1992; Fincham ve ark., 2005). Uzlaşmanın aksine affetme, suçlunun pişmanlık eylemlerinden bağımsız şekilde gerçekleşen içsel bir süreçtir (Enright ve ark., 1992). Ancak bazı araştırmacılar affetmeyi, uzlaşmayı arayan bir süreç ya da uzlaşmanın ilk adımı olarak görmektedir (North, 1987; Worthington ve Wade, 1999).

Affetmeyi terapötik süreçte kullanılabilecek etkili bir araç olarak gören Murray (2002), affetmenin terapötik sürece dâhil edilebilmesi için danışanın affetmeyi uzlaşmadan ayırması ve uzlaşma olmadan da affetmenin gerçekleşebileceğini bilmesinin önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Ayrıca affetme, işlenmiş suçu inkâr etmek anlamına gelmemektedir. Murray'a (2002) göre; affetme, acı döngüsünü kırıp sağlıklı bir başlangıç yaratmak için incinen kişinin özgürce ve bilinçli şekilde sunduğu bir hediyedir.

2.2. Affetme Modelleri

2.2.1. Affetmenin Süreç Modeli

Affetmenin süreç modeli; başkasını affetme sürecinin işleyişiyle ilgili bilişsel, duygusal ve davranışsal stratejilerin birleşiminden oluşmaktadır. Bu modele göre affetme süreci; açığa çıkma, karar verme, çalışma ve sonuç olmak üzere dört evre ve affetme sürecinde gerçekleşmesi beklenen 20 birimden oluşmaktadır. Bu 20 birim ileri ya da geri adımlar şeklinde bireysel olarak farklılıklar gösterebilmekte, yani aşamalı olarak ilerlememektedir (Enright ve İnsan Gelişimi Üzerinde Çalışan Grup, 1996). Başkasını affetme sürecinin evreleri Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1
Başkasını Affetme Süreci*

Birim		Kaynak
Açığa Çıkma Evresi		
1	İncinen kişinin kullandığı psikolojik savunmaları incelemesi	Kiel, 1986
2	İncinen kişinin duyduğu öfkeyle yüzleşmesi, öfkeyi beslemekten vazgeçerek, öfkeden kurtulması	Trainer, 1981
3	İncinen kişinin uygun olduğunda utancı kabul etmesi	Patton, 1985
4	İncinen kişinin katarsisi fark etmesi	Droll, 1984
5	İncinen kişinin incinme yaşantısıyla ilgili bilişsel tekrarlarını fark etmesi	Droll, 1984
6	İncinen kişinin kendini, inciten kişiyle karşılaştırabileceğine ilişkin içgörü kazanması	Kiel, 1986
7	İncinen kişinin kendisinin meydana gelen olayla birlikte kalıcı ya da kötü şekilde değişebileceğini fark etmesi	Close, 1970
8	İncinen kişinin adil dünya görüşüne yönelik anlayışının değişmesi	Flanigan, 1987
Karar Verme Evresi		
9	İncinen kişinin düşüncelerinin değişmesi, dönüşmesi ve eski çözüm stratejilerinin çalışmadığı yeni bir anlayışı kazanması	North, 1987
10	İncinen kişinin affetmeyi bir seçenek olarak düşünmeye istekli olması	Enrigh, 2001
11	İncinen kişinin suçluyu affetmek için karar vermesi	Neblett, 1974
Çalışma Evresi		
12	İncinen kişinin rol alma aracılığıyla suçluyu onun kendi bağlamında düşünerek, yaşanan incitici durumu yeniden düzenlemesi	Smith, 1981
13	İncinen kişinin suçluya empati duyması	Cunningham, 1985
14	İncinen kişinin suçluya yönelik ortaya çıkan merhameti fark etmesi	Droll, 1984
15	İncinen kişinin acıyı kabul etmesi ve içine alması	Bergin, 1988
Sonuç Evresi		
16	İncinen kişinin acı çekme ve affetme süreciyle ilgili yeni anlamlar bulması (örn: güçlendiğini hissetmesi)	Frankl, 1959
17	İncinen kişinin geçmişte kendisinin de başkaları tarafından affedilmeye ihtiyaç duyduğunu fark etmesi	Cunningham, 1985
18	İncinen kişinin yalnız olmadığı anlayışını kazanması	Enright, 2001
19	İncinen kişinin meydana gelen olay nedeniyle yaşamında yeni bir amaca sahip olabileceğini fark etmesi	Enright, 2001
20	İncinen kişinin suçluya yönelik azalan olumsuz duygularını, artan olumlu duygularını ve içsel duygusal rahatlamayı fark etmesi	Smedes, 1984

*Baskin ve Enright'ten (2004) aktarılmıştır. Tabloda yer alan kaynaklar olduğu gibi aktarılmıştır, bu araştırmanın kaynakları içerisinde yer almamaktadır.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, Birim 1-8 arası başkasını affetme sürecinin açığa çıkma evresini oluşturmaktadır. Açığa çıkma evresinde, birey yaşanan problem ve onun ardından ortaya çıkan derin incinmeyle ilişkili olarak yaşadığı duygusal acıyı ve incinmeyle birlikte meydana gelen kalıcı değişimi fark etmektedir. Bu evrede kişi incinme ve adaletsizlik yaşantısını keşfetmekte, duyduğu öfkenin boyutunu değerlendirmekte ve kendisi için psikolojik bir tehdit oluşturabilecek olan öfkeyi, barındırmanın yollarını aramaktadır. Birim-1, bireyin incindiğini kabul etmek yerine, bir savunma mekanizması olarak inkâr etmeye başvurması durumudur. Kısa bir süre için uyum sağlamaya yardımcı olan inkâr etme, eninde sonunda yıkılmakta ve kişinin haksızlığı fark etmesi ve öfke duymaya başlamasıyla birlikte Birim-2 gerçekleşmektedir. Birim-3’te küçük düşürülme ve utanç duyguları yaşanmaktadır. Örneğin, enstest mağdurları meydana gelen zevk verici durumdan dolayı kendilerini suçlamakta ve zevk almanın normal olduğunu ve bireyi suça dâhil eden bir yönü olmadığını fark etmeye ihtiyaç duymaktadır. İncinen bireyin yaşadığı acıya çare bulmaya çalıştığı Birim-4’te, bireyin meydana gelen olaya ilişkin duyguları tükenmesine neden olacak derecede yoğun olabilmektedir. Birim-5 ruminasyonların yer aldığı bir bilişsel tekrarlama sürecidir. İncinen bireyin suçlu ile kendini karşılaştırdığı Birim-6’da duyulan acı daha da derinleşmektedir. Birim-7’de zarar verici davranışın meydana getirdiği kalıcı değişim fark edilirken, Birim-8’de dünya büyük ölçüde adaletsiz olarak algılanmaktadır (Baskin ve Enright, 2004; Enright ve İnsan Gelişimi Üzerinde Çalışan Grup, 1996).

Birim 9-11 arası karar verme evresini oluşturmaktadır. Bu evrede incinen birey duygularını yeniden düzenlemek ve problemi çözmek için denemeler yapmakta ve suçluyu affetme kararı vermektedir. Birim-9’da incinen birey kullandığı eski çözüm stratejilerinin işlemediğini fark ederek bir değişim sürecine girerken; Birim-10’da problemin çözüme kavuşma sürecinde affetmenin anlamını keşfetmektedir. Birim-11 ise affetme gerçekleşmeden önceki süreçtir. Bu süreçte affetme tam olarak gerçekleşmemiş olmasına rağmen incinen birey intikam almaya yönelik düşüncelerinden vazgeçmektedir (Enright ve İnsan Gelişimi Üzerinde Çalışan Grup, 1996).

Birim 12-15 arası çalışma evresini oluşturmaktadır. Çalışma evresinde incinen birey olumsuz eylemi yeniden düzenleyerek, farklı şekilde algılamaya

başlamakta ve suçlunun insani yönüne odaklanmaktadır. Birim-13'te empati, Birim-14'te ise başkalarının duygularını hissetme ve duyarlılık ortaya çıkmaktadır. Affetme sürecinin kalbini oluşturan Birim-15'te duyulan acı kabul edilmektedir. Bu süreçte affeden kişi kendisine yapılan şeye rağmen intikam peşinde koşmayarak ve suçluya saygı duyarak ona ahlaki bir armağan vermektedir (Enright ve İnsan Gelişimi Üzerinde Çalışan Grup, 1996).

Birim 16-20 arası sonuç evresini oluşturmaktadır. Birim-16'da incinen birey yaşadığı olumsuz olay ve affetme süreciyle ilgili yeni anlamlar keşfetmektedir. Örneğin kişi güçlendiğini hissedebilir. Birim-17'de geçmişte kendisinin de affedilme ihtiyacı duyduğunu hatırlayan birey, Birim-18'de affetme sürecinde yalnız olmadığı anlayışını kazanmaktadır. Böylece Birim-19 gerçekleşmekte ve birey yaşamda yeni bir amaca sahip olabileceğini fark etmektedir. Birim-20 ise psikolojik iyileşmeyi ifade etmektedir (Enright ve İnsan Gelişimi Üzerinde Çalışan Grup, 1996).

2.2.2. REACH Affetme Modeli

Worthington (2001) psikoeğitimsel ve bilişsel davranışçı teknikleri içeren bir affetme müdahalesi modeli (REACH Forgiveness Intervention Model) önermiştir. Bir suçun affedilme sürecini içeren beş adımdan oluşan bu model REACH olarak adlandırılmaktadır. REACH kelimesindeki her bir harf bu beş adımdan birini ifade etmektedir. Bu adımlar; incinmenin hatırlanması (R-Recall the hurt), suçlu kişi ile empati kurma (E- Empathize with the offender), suçlu kişiye özgeci bir armağan sunma (A-Altruistic gift), suçluyu affetmek için söz verme (C-Commit to forgiveness) ve affetmeyi sürdürmedir (H- Hold on to forgiveness).

İlk adım, bireyin yaşadığı zarar verici olayı hatırlamasını ve bu olaya ilişkin acı veren duygularını açıklamasını içermektedir. İkinci adımda birey, suçlunun bakış açısını ve davranışının nedenlerini keşfederek ona karşı empati duymaya başlamaktadır. Üçüncü adımda, incinen kişi kendisinin de başkaları tarafından affedildiği zamanları hatırlayarak özgeci bir davranışla suçlu kişiye affetmeyi bir armağan olarak sunmaktadır. Dördüncü adımda, incinen kişi suçluyu affetmek için söz vermektedir. Son adımda ise incinen kişi affetmeyi sürdürmeye çabalamaktadır (Goldman ve Wade, 2012; Wade ve Meyer, 2009; Worthington, 2001).

2.2.3. Hargrave'nin Affetme Modeli

Modelini aile içi ilişkilerde affetmeye dayalı olarak geliştiren Hargrave'ye göre; aile içinde acı ve incinmeye neden olan faktör; bağlamsal aile terapisine göre, ilişkisel etikte denge sağlanamamasının sonucu olarak ortaya çıkan güven eksikliğinin doğurduğu yıkıcı haklardır (destructive rights). Aile içinde zarar gören kişi, zarar veren kişiye karşı kontrolsüz öfke ve kin duyguları beslemekte ve güvenilir bir ilişkiyi hak etmediği düşüncesiyle suçluluk duyarak utanç hissetmektedir. Gelecekte benzer şekilde bir zarar görme riskini en aza indirebilmek için aşırı kontrollü davranabilmekte ya da ilişkilerde incinmenin kaçınılmaz olduğu inancıyla birlikte kaos yaşamaktadır (Hargrave 1994a, 1994b, Akt. Hargrave ve Sells, 1997).

Hargrave'nin modelinde affetme süreci, *aklama* ve *affetme* olmak üzere iki temel faktörden oluşmaktadır. İçsel bir süreç olan aklamada; kurban rolündeki aile üyesi, zarar veren diğer aile üyesine karşı empati geliştirerek, meydana gelen olumsuz eylem hakkında iç görüş kazanmaktadır. Kişiler arası bir süreç olan affetme ise aile içinde sevgi ve güvenin yeniden kurulabilmesi için kurban ve suçlunun birbirleriyle etkileşime geçmesini içermektedir (Hargrave ve Sells, 1997).

Aklama, içgörü ve anlayışla kazanılmaktadır. İçgörü, bireyin yıkıcı örüntüleri fark etmesine ve değiştirmesine olanak tanımaktadır (Sells ve Hargrave, 1998). İçgörü yeteneği gelişmiş olan insan yaşadığı acıyla ilgili yüksek farkındalığa sahiptir ve bu zararlı etkileşimden nasıl kurtulacağını bilir. Anlayış, suçlunun sorumluluğunu ortadan kaldırmaksızın içinde bulunduğu konumu, sınırlılıklarını, çabalarını ve niyetini dikkate almayı içermektedir. Anlayış yeteneğinden yoksun olan insan, yaşanan olaydan sorumlu olan kişiyi belirlemede makul olmayan suçlamalar yapma eğilimindedir. Anlayışın gelişmesiyle birlikte kurban, suçlunun yanılabilirliğini kabul etmektedir (Hargrave ve Sells, 1997).

Affetme, bazı spesifik eylemler gerektirmekte ve bu yönüyle de aklamadan farklılık göstermektedir. Affetme süreci, telafi için fırsatlar verme ve affetmenin açık eylemlerinin gerçekleşmesiyle başarılı bir sonuca ulaşmaktadır. Telafi için fırsatlar verme; kurbanın, ilişkide yıkılan güveni yeniden kurması ve duygusal bağı yeniden inşa etmesi için suçluya izin vermesini ifade etmektedir. Affetmenin açık eylemleri;

kurban ve suçlunun ilişkide meydana gelen ihlal durumunu açıkça tartışmasını ve gelecekte yeni, güvenilir bir ilişki için anlaşmaya varmasını içermektedir (Hargrave,1994a, Akt. Hargrave ve Sells, 1997).

Aklama ve affetme farklı ilişkilerde farklı zamanlarda meydana gelebilmekte ve modelde yer alan dört boyut aşamalı olarak ilerlememektedir (Hargrave ve Sells, 1997). Bu boyutlar dalgalı şekilde birbirleriyle etkileşim gösterebilmektedir (Sells ve Hargrave, 1998).

2.2.4. Aile İlişkileri İçinde Empati, Alçakgönüllülük ve Affetmenin İfadelendirilmesi Modeli

Bireysel davranışlardan çok ilişkisel etkileşimlerle ilgilenen Worthington (1998) modelini aile ilişkileri içinde açıklamıştır. Worthington (1998) affetmenin gerçekleşmesi için fiziksel, ahlaki ve psikolojik sınırların aşılmasından doğan bir incinme yaşantısının gerektiğini belirtmektedir. Anne-çocuk etkileşiminde, eş ya da kardeşler arasındaki etkileşimlerde ihlal edilen sınırlar nedeniyle evlilik ve aile bütünlüğü bozulmaktadır. İncinme yaşantısı karşısında bireyler genellikle kaçınma ya da saldırma yoluna giderek kendilerini korumaya çalışmaktadır. Ancak incinme sonrasında kaçınma, problemleri çözme isteğinin var olmadığını; saldırganlık ise intikam alma isteğinin varlığını göstermekte ve bu durum da bireyin ilişkiye değer vermediğinin bir işareti olarak yorumlanmaktadır.

Model; empati, alçakgönüllülük ve affetmenin ifadelendirilmesi olmak üzere üç öge içermektedir. Modelin özünü empati oluşturmaktadır. Affetme, suçluya karşı empati gelişimiyle başlamakta ve empati olmaksızın affetmenin meydana gelmesi mümkün görülmemektedir. Ancak, affetmenin gerçekleşmesi için tek başına empati de yeterli olmamaktadır. Birey, suçluyla empati kurmayı başarmış olmasına rağmen, halen onun günahkar ya da ihmalkar olduğunu düşünebilmektedir (Worthington, 1998).

“Bana ne yaptın” yerine “benim de incittiğim kişiler oldu” demeyi ifade eden alçakgönüllülük; bireyin, kendisinin de zaman zaman yanlışlar yaptığını ve tüm insanların hata yapabildiğini anlamasına yardım etmektedir (Worthington ve Wade, 1999). Son öge olan affetmenin ifadelendirilmesi ise bireyin affettiğini açık

davranışlarla göstermesidir. İncinen kişi duygusal olarak affettiğini hissedebilir; ancak bireyin ağlamak, ilişkiyi yeniden düzenlemeye çalışmak ya da terapistine affettiğini söylemek şeklindeki açık davranışlarla affettiğini göstermesi affetmeyi daha da güçlü kılmaktadır (Worthington, 1998).

2.2.5. Psikodinamik Model

Affetmenin içsel temelleri belli olmayan, davranışsal, kişiler arası bir eylem olarak görülmesi, ilişkiyi sürdürebilmek adına öfkeyi bastırma ya da bir çeşit mazoşist tepki gibi görülen, yanağına vurana öteki yanağını çevirme davranışını vurgulaması ve uzun yıllar dinsel boyutta ele alınmış olması nedeniyle psikanalistler uzun yıllar affetme konusuna yeterince odaklanmamışlardır (Hortwitz, 2005).

Affetme konusu üzerine bütün analitik düşüncelerde merkez, nesne ilişkileri kuramıdır. Nesne ilişkileri kuramına göre, paranoid-şizoid pozisyon olarak adlandırılan yaşamın ilk altı aylık sürecinde bebek, ihtiyaçlarını karşılayan anneyi “iyi anne”; ihtiyaçlarını karşılamada başarısız olan anneyi ise “kötü anne” olarak algılamaktadır. Kötü anne kaygı uyandırırken, iyi anne içselleştirilmekte ve idealleştirilmektedir. Altı aylık olduğunda anneyi iyi ve kötü yönleri ile bir bütün olarak algılayabilen bebek depresif pozisyona geçmektedir (Murdock, 2012). Bebeğin annenin zıt yönlerini bir bütün olarak görme çabaları, hem acı veren engellemeleri için anneyi affetmeyi öğrenmesini hem de anneye karşı işlediği suçlar için affedilmeyi istemesini içermektedir. Anneyi bir bütün olarak algılama, bebeğin annenin onarıcı davranışları ve yardımseverlik yönüyle özdeşleşmesine yol açmakta ve böylece, bebek insanları sadece iyi ya da sadece kötü olarak görmek yerine, onların iyi ve kötü yönlerini bir bütünlük çerçevesinde görmeyi öğrenmektedir (Goldfarb, 2005).

Affetme özelliğinin kazanılmasında psikoseksüel gelişim dönemlerinin de katkısı olduğu düşünülmektedir. Anal dönemde dışkısını keşfeden ve güzel niteliklere sahip olmadığı için dışkısını terk etmesi gerektiğini öğrenen çocuk; affetme için gerekli olan, öfke ve intikam duygularının gitmesine izin verme yeteneğini kazanmaktadır. Ödipal döneme gelindiğinde çocuk ebeveynlerini kendisine yönelik cinsel ihanetleri nedeniyle affederken, ebeveynler de aralarına

girdiği için çocuğu affetmektedir. Bu sürecin de affetme özelliğinin gelişmesine katkı sağladığı düşünülmektedir (Akhtar, 2002).

Psikanalitik terapi sürecinde, bireyin yaşamının erken dönemlerinde, ebeveynleri ve kardeşleriyle ilişkilerinde meydana gelen incinme yaşantılarını hafifletmeye odaklanılmakta ve bireyin daha büyük bir anlayış ve empati kazanmasına yardımcı olunarak, çocukluk travmalarının iyileştirilmesi amaçlanmaktadır (Hortwitz, 2005).

2.2.6. Bütünleştirilmiş Affetme Modeli

Scobie ve Scobie (1998) insanların maruz kaldıkları zarar verici bir olaya tepki vermeden önce, olayın doğasıyla ilgili bir değerlendirme yaparak, olaya nasıl tepki gösterecekleri konusunda bir karar vermek durumunda olduklarını belirtmektedir. İnsanların meydana gelen bir olayın doğasına ilişkin değerlendirmeleri olumlu, olumsuz, nötr ya da belirsiz şeklinde olabilmektedir. Tablo 2’de görüldüğü gibi, Bütünleştirilmiş Affetme Modeli’nde olumsuz olarak değerlendirilen zarar verici olaylar dört düzeyde ele alınmaktadır.

Tablo 2
Zarar Verici Olayların Dört Düzeyi

	Faktörler	Sonuçlar
Düzy 1: Özyr-otomatik olaylar Önemsiz kazalar	Az zarar verir. Kasıtsızdır. Etkisi çabuk geçer.	Önemsiz
Düzy 2: Özyr-bağımlı Suçlunun üzgün olduğı Olaylar	Biraz zarar verir. Kasıtsızdır. Kısa süreli etkileri vardır.	Önemsiz
Düzy 3: Affetme 1 Anlaşmazlıklar	Ciddi zararlar verir. Kasıtlıdır. Etkisi değışen zaman aralığında devam eder.	İlişkisel
Düzy 4: Affetme 2 Yaşam olayları	Çok ciddi zararlar verir. Kasıtlıdır. Etkisi uzun sürelidir.	Travmatik

Zarar verici olayların birinci düzeyi *özür-otomatik* olarak adlandırılmaktadır. Bu düzeyde söz konusu olaylar yanlışlıkla insanlara çarpmak, ayağa basmak, kahveyi dökmek gibi eylemleri yani, başka bir kişinin alanına kazayla girilmesi durumlarını içermektedir. İstmeden gerçekleşen bu tür olaylar ilişkide ciddi bir bozulmaya ve içsel ya da dışsal bir zararın meydana gelmesine yol açmazlar. Bu tür olaylar zarar verenin özür dilemesi ve incinenin özrü otomatik olarak kabul etmesi şeklindeki sosyal rutinler ile kolaylıkla çözümlenebilir.

Zarar verici olayların ikinci düzeyi *özür-bağımlı*dır. Bu düzeyde bir kazadan ziyade, tarafların daha fazla etkileşimde bulunmalarını gerektiren hadiseler yer almaktadır. Zararın çok az olduğu bu düzeye bir örnek olarak, dökülen kahvenin sıcak olması durumu verilebilir. Bu düzeyde incinen kişi, öncelikle, zarar veren bireyin eylemi, niyeti ve bunların sonuçları üzerine bir değerlendirme yapmakta ve bu değerlendirmeye bağlı olarak olaya nasıl tepki vereceğini seçmektedir. Eğer olay, bir kaza olarak algılanır ve zarar veren bireyin özrünün yeterli olduğu düşünülürse, özür kabul edilir ve konu kapatılır. Ancak incinen kişi olayı kasıtlı olarak algılasa, zarar verenin dilediği özrü kabul etmez ve çatışma daha ileri bir düzeye taşınır. Bu düzeyde incinen kişinin özrü kabul edip etmemesinde, özrünün samimi olarak algılanıp algılanmaması ya da aynı olayın bir süre önce tekrarlanmış olması da etkili olmaktadır. Sorunun çözülmesi incinen kişinin eylemin kasıtsız, özrünün samimi ve yapılan açıklamaların yeterli olduğuna inanmasına bağlıdır. Çatışmayı engelleyici prososyal birer eylem olarak görülebilen özür-otomatik ve özür-bağımlı düzeyleri ciddi bir affetme sürecini gerektirmemektedir.

Zarar verici olayların diğer iki düzeyi, anlaşmazlıkların olduğu ve ilişkinin çoktan zarar gördüğünün algılandığı durumlarla başa çıkmada kullanılan affetme mekanizmasından oluşmaktadır. Prososyal davranışın bir bölümü olarak affetme, zarar gören ilişkiyi yeniden düzenlemek için bir strateji sağlamaktadır.

Zarar verici olayların üçüncü düzeyi olan *affetme-1*, çatışmaların ve bölünmelerin olduğu ilişkileri içermektedir. Bu düzeyde zarar verici olay çok daha ciddi ve psikolojik olarak zayıflatıcıdır. Birey, zarar verici olayı, başkaları tarafından kendisine gösterilmesi gerektiğine inandığı saygının gösterilmediğinin bir işareti

olarak yorumlayarak, öz-değerine yapılan bir saldırı olarak algılamakta ve bu saldırıya karşı kendini savunma zorunluluğu hissetmektedir.

Zarar verici olayların dördüncü düzeyi olan *affetme-2*'de, psikolojik zararın şiddeti üçüncü düzeyden daha fazladır. Dördüncü düzey, bireyin kendine bakış açısını değiştirerek, benlik saygısına zarar veren olayları içermektedir. Çok daha ciddi psikolojik rahatsızlıkların meydana gelebildiği bu düzeyde birey, iyileşmek için tedaviye ihtiyaç duyabilmektedir.

Bütünleştirilmiş *affetme* modeli, olayın zararının değerlendirilmesinde niyet kavramının oldukça önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Birinci ve ikinci düzey olaylarda, eylemin kasıtsız olarak yapıldığı düşünüldüğünde sorun kolaylıkla çözülürken; eylemin kasıtlı olduğu algılandığında çatışma büyümektedir. Üçüncü ve dördüncü düzeylerde ise niyet çok daha fazla önem kazanmaktadır.

Bütünleştirilmiş *affetme* modelinin vurguladığı bir başka faktör de “zaman”dır. Birinci düzeyde olaylar çok kısa bir sürede meydana geldiğinden çabucak unutulmaktadır. Zararın şiddetinin çok daha büyük olması nedeniyle, incinen kişinin zarar veren bireyin özrünü kabul etmediği ikinci düzey olaylarda; zaman, olumsuz duyguların azalmasında yeterli olmaktadır. Üçüncü ve dördüncü düzeylerde ise incinen kişinin sahip olduğu olumsuz duygulardan kurtulması için çok daha fazla zamana ihtiyaç duyulmaktadır.

Kurbanın, olayın olumsuz olduğunu belirlemesi ve olayın önemini niyetlilik ve psikolojik zarar açısından değerlendirmesinin ardından olaya nasıl tepki vereceğini seçme süreci gelmektedir. Zararın az olduğu olaylarla başa çıkmak genellikle kolay olmaktadır. Başlangıçta yüksek olabilen duygusal tepkiler, olayın üzerinden zaman geçmesiyle birlikte azaltmakta ve olay hatırlansa bile olumsuz duygular üretilmemektedir. Ancak, bireyin zarar gördüğü, fiziksel, duygusal ya da psikolojik olarak acı çektiği olaylarda, kurbanın olumsuz durumla başa çıkabilmesinde özürler yeterli olmamaktadır. Bu durumda kurbanın zarar verici olaya ve zarar veren bireye karşı nasıl tepki göstereceği konusunda bir karar vermesi gerekmektedir.

Scobie ve Scobie'ye (1998) göre, kurbanın zarar verici olay ve zarar veren bireye karşı gösterebileceği bir tepki stratejisi grubu bulunmaktadır. Tablo 3'te görüldüğü gibi bu stratejiler; inkâr etme, olayı yeniden yorumlama, benlik kavramını yeniden yorumlama, cezalandırma arayışı, intikam arayışı, sahte affetme ve affetme olarak adlandırılmaktadır.

Tablo 3
İncinen Bireyin Kullandığı Tepki Stratejileri

Tepki stratejisi	Açıklaması
İnkâr etme	Birey olay meydana gelmemiş, zarar görmemiş gibi davranır.
Olayı yeniden yorumlama	Birey meydana gelen olayın önemini ve anlamını azaltır.
Benlik kavramını yeniden yorumlama	Birey kendisinin böyle olayları yaşayabilecek türde bir insan olduğu düşüncesini kabul eder.
Cezalandırma arayışı	Birey suçluyu cezalandırır, böylece suçlu acı çeker.
İntikam arayışı	Birey suçluyu zarara uğratar.
Sahte affetme	Birey olayı unutmamasına rağmen suçluyla uzlaşma yoluna gider
Affetme	Affetme evreleri

İnkâr etme, ilerleyen süreçte fiziksel belirtilerle ortaya çıkan ve olumsuz duygularla sonuçlanan bir tepki stratejisidir. Olayı yeniden yorumlamada, kurban, zarar veren davranışı daha kabul edilebilir olarak algılayacağı bir hale getirmektedir. Benlik kavramını yeniden yorumlama, bireyin kendisine duyduğu saygıyı kaybetmesine neden olarak bireye zarar vermektedir. İnkâr etme, olayı yeniden yorumlama ve benlik kavramını yeniden yorumlama, meydana gelen zarar verici olayın birey tarafından pasif olarak kabul edildiği tepki stratejileridir. Bazı bireyler ise zarar veren kişiyi cezalandırma ya da zarar veren kişiden intikam almaya yönelik aktif tepki stratejilerini kullanarak, zarar veren kişinin benzer ya da daha büyük bir acı çekmesini sağlamaya çalışmaktadır. Olumlu sonuçlar ortaya çıkaran, bir affetme durumu varmış gibi görünen sahte affetme stratejisinde ise, incinen birey gerçekte

olaya göz yummakta; ama asla unutmamaktadır. Bu tepki stratejilerinin hiçbirisi problemlerin çözülmesine ve yaraların iyileşmesine yardımcı olmamaktadır. Problemlerin sağlıklı şekilde çözülmesi ve olayın etkisinden kurtularak iyileşme, ancak affetme stratejisi aracılığıyla gerçekleşmektedir.

2.2.7. Affetmenin Sosyal, Psikolojik Belirleyicileri Modeli

McCullough ve arkadaşları (1998) affetmeyi güdüsel bir sistem olarak ele aldıkları bir model önermişlerdir. Model, güdüsel sisteme karşılık gelen iki olumsuz duyguyu içermektedir. İlk duygu olan incinme duygusu, bireyin saldırıyı algılaması ve kaçınma davranışı sergilemesini ifade etmektedir. Bu duyguya denk gelen güdü, suçlu ile yeniden temas kurmaktan kaçınmadır. İkinci duygu olan öfke ise bireyin suçludan intikam alma ya da ona zarar gelmesi yönündeki isteğini içermektedir. İkinci duyguya denk gelen güdü ise intikam almaktır. Bu iki güdüsel sistem affetmenin karşısında yer almaktadır.

McCullough ve arkadaşlarına (1998) göre affetmenin dört belirleyicisi vardır. Bunlar (1) sosyal-bilişsel belirleyiciler, (2) suçla ilgili belirleyiciler, (3) ilişkisel belirleyiciler ve (4) kişilikle ilgili belirleyiciler olmak üzere dört kavramsal kategori içinde ele alınmaktadır. Zarar veren kişi ve görülen zararlar ilgili düşünce ve duygularla ilişkili olan sosyal bilişsel değişkenler affetmenin en yakın belirleyicileridir. Bu belirleyiciler duyuşsal empati, ruminasyon ve yüklemelerdir. Zarar verici olayın ciddiyeti, suçlunun özür dileyip dilememesi ve suçlunun affedilme yönündeki isteği affetmenin suçla ilgili belirleyicileridir. Affetmenin ilişkisel belirleyicileri, taraflar arasındaki ilişkinin niteliğini, tarafların birbirlerine olan yakınlığını, bağlılığını ve ilişkiden aldıkları doyumu içermektedir. Affetmenin kişilikle ilgili belirleyicileri ise uyumlu olma, intikamcılık, öfkeyle başa çıkma tarzları gibi bazı kişilik özelliklerini içermektedir. Bu kişilik özelliklerine sahip olmak bireyin affedici davranıp davranmayacağını belirlemektedir.

2.3. Affetmenin Gelişimi

Affetmenin bilişsel gelişimi üzerine ilk açıklamaları yapan Piaget'e göre affetme kavramı; adalet kavramı ile ters düşmekte ve matematiksel bir karşılıklılık

anlayışından çok daha fazlasını ifade etmektedir. Affetme “diğer insanlara sana davranılmasını istediğin gibi davran” anlayışındaki gibi ideal bir karşılıklılık anlayışını içermektedir. Affetme anlayışının tam olarak kazanılması; affetme davranışının, sonsuz karşılıklılık (infinite reciprocity) gösteren bir davranış olması durumunda gerçekleşmektedir. Buradaki sonsuz karşılıklılık kavramı, geçmişte affedilmiş olması ve gelecekte de affedilen olabilmesi için kişinin affetmesini ifade eden karmaşık bir kavramdır. Kavramın karmaşık olması nedeniyle Piaget affetme davranışının son çocukluktan önce anlaşılamayacağını belirtmektedir (Mullet ve Girard, 2001).

Enright ve arkadaşları Kohlberg’in ahlaki akıl yürütmenin gelişimi kuramına paralel olarak affetmeyle ilgili akıl yürütmenin gelişimsel modelini önermişlerdir. Altı evreden oluşan bu modeldeki her bir evre Kohlberg’in ahlak gelişimi modelindeki bir evreye tekabül etmektedir. Bu evreler; (1) intikamcı affetme, (2) telafi edici affetme, (3) beklentisel affetme, (4) yasal beklentisel affetme, (5) sosyal harmoni olarak affetme ve (6) aşk olarak affetmedir (Enright ve İnsan Gelişimi Üzerinde Çalışan Grup, 1991).

İntikamcı affetme evresindeki birey, önce suçlu kişiyi cezalandırmaya ve suçlu kişinin de benzer bir acıyı yaşamasına odaklanmakta, affetme suçlu kişinin benzer bir acıyı yaşamasından sonra gerçekleşmektedir. Telafi edici affetme evresinde, suçlunun affedilmesi için davranışının olumsuz etkilerini telafi etmesi gerekmektedir. Ayrıca bu evrede incinen kişi, yaşadığı suçluluk duygusundan kurtulmak için de affetme kararı verebilmektedir. Beklentisel affetme evresinde odak nokta çevreden gelen tepkilerdir. Bu evredeki incinen kişi, çevresindeki insanlar affetmesini söylediği ve beklediği için affetmektedir. Benzer şekilde, yasal beklentisel affetme evresinde de kişi, toplumun beklentilerinden ve inancının gerekliliklerinden dolayı affetmektedir. Sosyal harmoni olarak affetme evresi, affetme davranışının ardından gerçekleşmesi beklenen bir koşulu içermektedir. Bu evrede kişi affetmenin toplumda meydana gelen sürtüşme ve çatışmaları azaltacağına inanmaktadır. Aşk olarak affetme evresi ise, affetmenin koşulsuz olarak sunulmasını içermektedir. Bu evrede kurban, suçlu kişiyi sadece insan olduğu için affetmeye değer bulmakta ve affetmenin gerçekleşmesi için suçlunun herhangi bir pişmanlık duyması ya da telafi edici davranışlar sergilemesi gerekmekte, affetme koşulsuz

olarak gerçekleşmektedir (Denham, Neal, Wilson, Pickering ve Boyatzis, 2005; Enright ve İnsan Gelişimi Üzerinde Çalışan Grup, 1991; Mullet ve Girard, 2001).

Kişiler arası affetmenin psikolojisi üzerine ilk deneysel çalışmayı yürüten Trainer (1981) boşanmış ve ayrı katılımcılarda üç karakteristik affetme örüntüsünün var olduğunu bulmuştur. (1) Rol beklentisi nedeniyle affetmede, kişi davranışsal olarak affettiğini göstermekte; ancak içsel olarak affetmemektedir. Kişi affettiğini söylese de kızgınlık, anksiyete, korku gibi olumsuz duygular varlığını sürdürmektedir. (2) Çıkarıcı affetmede, bir zorlamanın sonucunda meydana gelen dışsal bir affetme durumu söz konusudur. Kişi affetmenin açık davranışsal eylemlerini gösterir; ancak bunlara düşmanlık ve lütuf ettiğiyle ilgili duygular eşlik eder. (3) İçsel affetmede ise, suçlunun affedilen konumunda bulunması nedeniyle, incinen kişinin sahip olduğu üstünlüğü sonlandırma vardır. Kişinin iç dünyasındaki kızgınlık duyguları yardımseverlik ve iyi niyet ile yer değiştirir ve affetmenin açık davranışsal eylemleri samimi bir şekilde sergilenir. Bu örüntüde affeden aktif ve samimidir, duygularını bastırmaz (Akt. Park ve Enright 1997).

Park ve Enright'a (1997) göre, Trainer'ın ortaya koyduğu bu tipoloji, gelişimsel özellikler içermektedir. Örneğin, içsel affetme hem duygusal hem de davranışsal belirtilerin bir sentezini içerirken; rol beklentisi nedeniyle affetme ve çıkarıcı affetmede kişinin içinde çelişki ve çatışmalar bulunmaktadır. Enright ve arkadaşlarının ileri sürdüğü affetmenin ahlaki gelişimsel modeli ile Trainer'ın affetmenin tipolojisi çalışmasını sentezleyen Park ve Enright (1997) affetme anlayışının gelişimsel ilerleyişini Tablo 4'te görüldüğü gibi yapılandırmıştır.

Tablo 4
Affetmenin Gelişimi

Örüntü	
İntikamcı affetme	<i>Stratejiler:</i> Kişi suçludan intikam almanın yollarını düşünür. Açıkça saldırganlık düşünülür. <i>Belirtiler:</i> Sözler ya da jest ve mimikler gibi dışsal belirtiler kişinin affettiğinin göstergeleridir; içsel düşmanlık sürebilir ve açıkça ifade edilebilir. <i>Koşullar:</i> Affetme mümkün olmadan önce fiziksel ya da psikolojik intikam ya da telafi gerçekleşmelidir.
Dışsal affetme	<i>Stratejiler:</i> Kişi öfkesi devam ederken pasif başa çıkma stratejilerini kullanır. <i>Belirtiler:</i> Affetmenin göstergeleri dışsal belirtilerdir; kişi devam eden içsel hayal kırıklığının farkında olmasına rağmen onu bastırır. <i>Koşullar:</i> Affetmenin ortaya çıkması için kişinin sosyal gruplardan affetmesi için baskı görmesi yeterli olur.
İçsel affetme	<i>Stratejiler:</i> Kişi aktif olarak diğerlerinin motivasyonlarını ve düşüncelerini anlamaya çalışır ve olayı kendisi ve diğerlerinin bakış açısı ışığında yeniden yorumlar. <i>Belirtiler:</i> Affetme temel olarak içsel rahatlama ve mümkünse uzlaşma üreten iyilik ilkesinin içsel bir etkisidir. <i>Koşullar:</i> Affetme iyilik ya da sevgi ilkesinden kaynaklı olarak koşulsuz bir biçimde meydana gelir.

Tablo 4’te görüldüğü gibi gelişimsel ilerleme; insanların affetmeyi kullanma stratejileri üzerindeki akıl yürütme örüntülerini, affetmenin dışsal ve içsel belirtilerini ve affetmenin hangi koşullar altında sunulduğunu içermektedir. Ayrıca gelişimsel ilerleme, sosyal bakış açısı alma ve ahlaki gelişim tanımlamalarını da izlemektedir. Gelişimsel ilerlemede somut düşünme biçimlerinden soyut düşünme biçimlerine ve affetmenin dışsal göstergelerinden içsel göstergelerine doğru bir hareket vardır. Gelişimsel ilerlemeyle birlikte bilişsel esneklikte artış meydana gelmektedir. Başlarda dış dünyanın ilkelerinin bir gerekliliği olarak gerçekleşen affetme, gelişimsel ilerlemeyle birlikte, bireyin iç dünyasının ilkelerinin uygulanmasının sonucunda gerçekleşmektedir (Park ve Enright, 1997).

Ortaokulda ve üniversitede okuyan ergenlerde, yaşanan adaletsiz bir çatışmanın ardından, kişiler arası affetmenin gelişimsel örüntülerini inceleyen Park ve Enright’ın (1997) bulgularına göre, affetme anlayışının kazanılması yaş ile ilgili bir konudur. Ergenlerin affetme anlayışları yaşa göre farklılık göstermektedir.

Ortaokul yaşlarındaki ergenlerde daha çok intikamcı affetme anlayışı gözlemlenmekte, üniversite yaşlarına doğru ilerledikçe dışsal ve içsel affetme anlayışına doğru bir gelişim meydana gelmektedir. Ortaokul öğrencileri intikamcı affetme ile dışsal affetme arasındaki bir geçiş döneminde yer almaktadır. Üniversite öğrencileri ise iyilik ilkesini temel alarak içsel affetme anlayışı göstermektedir.

2.4. Affetmede Kişilik Özellikleri ve Psikopatoloji

Araştırmacılar bazı insanların affetmeyi neden daha kolay buldukları ve bazılarının da affetmekte neden zorlandığı konusuna yoğun bir ilgi göstermiş (Taysi, 2007) ve affetme ile ilişkili kişilik özelliklerini ve affetmenin psikopatolojik yönlerini belirlemeye yönelik çalışmalar gerçekleştirmişlerdir.

Affetme eylemini ve affedici kişilik özelliğini birbirinden ayıran araştırmacılar, affedici kişilik özelliğini “*zaman ve durumlar arasında değişmeyen, zarar verici olayları affetmeye yönelik eğilim*” şeklinde tanımlamaktadır (Berry, Worthington, Parrott, O’Connor ve Wade, 2001: 1278).

Genellikle Beş Faktör Kişilik modeline dayalı olarak yürütülen, affetme ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan çalışmaların sonuçlarına göre; yüksek nörotizm düzeyine sahip olan bireyler affetmede zorluk yaşarken; uyumlu olma özelliği yüksek olan bireylerin affetme eğilimi yüksek olmaktadır (Berry ve ark, 2001; Berry, Worthington, O’Connor, Parrot ve Wade, 2005; Brose, Rye, Lutz Zois ve Ross, 2005; Brown, 2003; Ross ve ark., 2004; Walker ve Gorsuch, 2002). Affedici kişiliğin zıttı olan intikamcılık; nevrotik olmayla olumlu, uyumlu olma özelliği ile olumsuz yönde ilişki göstermektedir (McCullough, Bellah, Kilpatrick ve Johnson, 2001). Ayrıca nevrotik savunma stillerini (yapma bozma, sahte özgecilik, idealleştirme, karşıt tepki geliştirme) kullanan bireylerin affetme eğilimi daha düşük olmaktadır (Maltby ve Day, 2004).

Genel olarak affetmenin dışadönüklük ile olumlu yönde ilişkili olduğu tespit edilmiş olmakla birlikte (Berry ve ark. 2005; Brose ve ark., 2005; Maltby ve ark., 2001; Ross ve ark, 2004), affetme ve dışadönüklüğün ilişkisiz olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Brown, 2003; Walker ve Gorsuch, 2002). Benzer şekilde bazı çalışmalar affetmenin vicdan sahibi olma ile ilişkili olmadığını

gösterirken (Brose ve ark., 2005; Brown, 2003; Ross ve ark., 2004; Walker ve Gorsuch, 2002), bir çalışmada affetme ile vicdan sahibi olma arasında olumlu yönde ilişki olduğu saptanmıştır (Berry ve ark., 2005).

Araştırmacılar dindarlığın da affetmeyi etkileyebilecek bir kişilik özelliği olabileceğini düşünmektedir. Bulgular affetme eğilimi ve dindarlık arasında ilişki olduğuna işaret etmektedir (Brose ve ark., 2005; Edwards ve ark., 2002; Konstam, Holmes ve Levine, 2003; Lawler-Row ve Piferi, 2006). Ancak McCullough ve Worthington'a (1999) göre, dindarlık ve affetme arasındaki ilişki düşünüldüğü kadar güçlü değildir. Onlara göre dindar bireyler, affetmeyi dinde önem verildiği için değerli bulmakta ve affedici olduklarını düşünmekte; ancak söz konusu belirli bir suç ya da incitici bir davranışta bulunan kişi olduğunda, kendilerini daha az dindar olarak tanımlayan bireylerden daha fazla affetme davranışı sergilememektedirler.

Akhtar (2002) başkalarını affetme ve affedilmeyi istemede psikopatolojik durumların var olabileceğine dikkat çekmektedir. Bu psikopatolojik durumlardan ilki başkalarını affetmede yetersizliktir. Bu kişilerin, önüne geçemedikleri bir öfke duygusu ve intikam arayışı vardır, intikam istekleri kroniktir. Bir diğer psikopatolojik durum, kızgınlığın sağlıklı şekilde yaşanmasına imkân tanımayan çok çabuk affetmedir. Aşırı affetme, kendilerine eziyet eden kişilere bağımlı olan mazoşistlerde görülmektedir. Sahte affetmede ise kişi olumsuz duygularının üstesinden gelmeden affettiğini belirtmektedir. Affedilmeyi aşırı isteme, bilinçdışındaki ahlaki olarak kötü olma duygusunu bastırmak için kullanılmaktadır. Affedilmeyi kabullenemeyen bireyler sürekli suçluluk duyguları yaşamaktadır. Affedilme isteğinde yetersizlik ise pişmanlık duygusu ve empatiden yoksun sosyopat ve narsisistlerde görülmektedir.

Affetme kapasitesine sahip olmayan bireyler başkalarıyla ilgili duygulardan yoksun olmaları nedeniyle, yalnızlık duyguları ve hatta depresyon yaşayabilmektedir. Bir suçluyu affetmeyen birey sadece suçluyla olan ilişkisinde değil, aynı zamanda başkalarıyla olan ilişkilerinde de pozitif etkileşimlerden uzaklaşmaktadır. Bu nedenle affedicilikten yoksunluk, psikolojik iyi oluşun göstergeleri olan bağlılık ve pozitif etkileşimle olumsuz ilişki içindedir (Karremans, Van Lange ve Holland, 2005).

Yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular, affetmede psikopatolojik durumların varlığına ilişkin görüşleri desteklemektedir. Sastre ve arkadaşlarının (2005) bulgularına göre, paranoid kişilik bozukluğu, intikam alma isteği ve affetmede isteksizlik ile olumlu yönde yüksek düzeyde ilişki göstermektedir. Lawler-Row ve Piferi'nin (2006) bulgularına göre, affetme düzeyi yüksek olan yetişkinler, düşük düzeyde depresyon ve stres yaşarken; yüksek düzeyde öznel ve psikolojik iyi oluş yaşamaktadır. Ayrıca başkalarını ya da kendini affetmede başarısızlık depresyon ve anksiyete ile ilişkilidir (Avery, 2008; Maltby ve ark., 2001; Ross ve ark. 2004; Tse ve Cheng, 2006).

Narsisizm de affetmeyi etkileyebilecek bir kişilik özelliği olarak ele alınmaktadır. Narsisist kişi yüksek intikam alma isteğine; ancak düşük affetme eğilimine sahiptir (Brown, 2004). Kendi iyi olma halini öncelikli olarak değerlendiren narsisist kişi, kendisini veya durumsal faktörleri daha çok affederken; başkalarını daha az affetme eğilimi göstermektedir (Strelan, 2007).

Ayrıca, ruminasyon eğilimi (Barber, Maltby ve Macaskill, 2005; McCullough ve ark., 2001), sürekli öfke (Berry ve ark., 2001; 2005; Brown, 2003), benlik saygısı (Asıcı, 2013; Eaton, Struthers, Shomrony ve Santelli, 2007) ve öz-duyarlık (Asıcı, 2013) da affetmeyle ilişkili kişilik özellikleri olarak görülmektedir.

2.5. Affetmeyi Kolaylaştıran ve Zorlaştıran Faktörler

Literatürde bazı faktörlerin affetmeyi kolaylaştırdığı, bazı faktörlerin ise affetmeyi zorlaştırdığı belirtilmektedir. Affetmeyi kolaylaştıran faktörlerden birisi özür dilemedir. Özür dileme, suçlunun kurbanı verdiği zararı kabul ettiğinin, olayın sorumluluğunu üstlendiğinin ve pişmanlık duyduğunun göstergesidir. Bir suçun ardından gelen özür, kurbanı olayı doğru yorumladığı, kendisinin haklı taraf olduğu ve öfkelenmekte haklı olduğu mesajını vermektedir. Böylece kurban, benliğine karşı yöneltilmiş söz konusu zarar verici eylemi daha az tehditkar olarak algılamaya başlamakta ve intikam isteği azalarak, affetme isteği ortaya çıkabilmektedir (Eaton ve ark., 2007).

Affetmeyi kolaylaştıran bir diğer faktör empatidir. Kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyarak, onun neler hissettiğini anlama becerisi olarak

tanımlanan empati, affetme modellerinin önemli bir aşamasını oluşturmaktadır (Berry ve ark, 2005; Konstam, Chernoff ve Deveney, 2001, Konstam ve ark., 2003; McCullough, 2001, Toussaint ve Webb, 2005). Araştırma bulguları empati ve başkasını affetme arasında olumlu yönde ilişkinin var olduğunu göstermektedir (Macaskill, Maltby ve Day, 2002; Toussaint ve Webb, 2005). Ayrıca empati, suçludan gelen bir özrün, affetmeyi hızlandırmasında da aracı bir rol oynamaktadır. Suçlunun kurbandan özür dilediği durumlarda, kurbanın suçluyla empati kurması affetmenin gerçekleşmesini hızlandırmaktadır (McCullough, 2001).

Genellikle beklenmedik şekilde gelen, tekrarlayan ve uyum sağlayıcı olmayan davranışlar üreten duygu yüklü bir biliş olarak tanımlanan ruminasyon, affetmeyi zorlaştıran bir faktör olarak görülmektedir. Affetmemeye yönelik tutum ve davranışların, meydana gelen zarar verici olay hakkındaki olumsuz ruminasyonlardan kaynaklandığı ileri sürülmektedir (Berry ve ark., 2005). McCullough'a (2000) göre, ruminasyonun varlığı affetmeyi zorlaştırmakta ve zarar verici olay hakkındaki ruminasyonları bastırma çabaları da intikam ve kaçış motivasyonlarını tetiklemektedir. İntikam arama yönündeki motivasyonlar, zarar verici olay hakkındaki tekrarlayan düşüncelerden kaynaklanmaktadır. İntikamcı insanlar durumu eşitlemek ya da suçluya bir ders vermek için kendilerine acı veren incinme ve adaletsizlik yaşantıları hakkında sürekli olarak ruminasyon yapmaktadır (McCullough ve ark., 2001).

2.6. Affetme Müdahaleleri

Affetmenin kişiler arası ilişkilerde yaşanan olumsuz durumlarla sağlıklı olarak başa çıkabilme ve insanın psikolojik sağlığı üzerindeki olumlu etkilerinin fark edilmesiyle birlikte, araştırmacılar bireysel danışma, grup danışmanlığı, aile danışmanlığı ve okul temelli rehberlik uygulamaları kapsamında bireylerin affetme eğilimlerini arttırmaya yönelik deneysel çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmalarda genel olarak affetmenin süreç modeli ve REACH affetme modeli temel alınmakla birlikte; farklı kuramsal temellere dayalı çalışmaların yapıldığı da görülmektedir. Affetme kavramını temel alan bu deneysel çalışmaların affetme eğilimini artırma üzerindeki etkisinin yanı sıra farklı değişkenler üzerinde etkili olup

olmadığı da incelenmektedir. Aşağıda ergenlerle gerçekleştirilen affetme müdahalelerinden örnekler yer almaktadır.

Hepp-Dax (1996) affetme kavramını, kişiler arası problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ve kişiler arası çatışmaların yönetiminde bir alternatif olarak ele almıştır. Çalışmada affetmenin süreç modeline dayalı olarak geliştirilen affetme programının öğrencilerin affetme davranışı, sosyal becerileri, problem davranışları, benlik saygısı ve anksiyete düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ayrıca çalışma kapsamında affetme programı ile eş zamanlı olarak ekoloji programı da uygulanarak öğrencilerde meydana gelen değişimlerin temel nedeninin affetme programı olup olmadığı da test edilmiştir. Beşinci sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, cinsiyetin de etkisini görebilmek amacıyla, sadece kız ya da sadece erkek öğrencilerden oluşan iki deney, iki kontrol olmak üzere toplam dört grup oluşturulmuştur. Tüm grupların öntest ölçümlerinin yapılmasından sonra, deney gruplarına affetme programı ve eş zamanlı olarak kontrol gruplarına da ekoloji programı uygulanmıştır. Sontest ölçümlerinin yapılmasından sonra kontrol ve deney gruplarının yeri değiştirilerek yine deney grubuna affetme, kontrol grubuna da ekoloji programı uygulanmış ve bu uygulamanın ardından sontest ölçümleri ikinci kez gerçekleştirilmiştir. Ayrıca çalışmada öğrencilerdeki değişimlere ilişkin olarak öğretmenlerin değerlendirmelerine de yer verilmiştir. İlk uygulama sonucunda affetme programını alan öğrencilerin affetme ölçeği toplam puanları ve affetme ölçeğinin pozitif duygu, davranış ve biliş alt boyutlarına ait puanlarında ekoloji programını alan öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artış olduğu saptanmıştır. Ancak affetme ölçeğinin negatif duygu, davranış ve biliş alt boyutlarına ait puanlar açısından gruplar arasında fark bulunamamıştır. Deney ve kontrol gruplarının yeri değiştirilerek yapılan uygulama sonrasındaki ölçümlerde ise gruplar arasında affetme açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre elde edilen veriler, ekoloji programını alan öğrencilerin sosyal becerilerinde affetme programını alan öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artış olduğunu; ancak kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin problem davranışlar açısından farklılaşmadığını göstermiştir. Benlik saygısı ve anksiyete düzeyi açısından da gruplar arasında

anlamli farklılıklar saptanamamıştır. Ancak yedi ay sonra yapılan izleme ölçümlerinde öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinde artış olduğu görülmüştür.

Freedman ve Knupp (2003) affetmenin süreç modeline dayalı olarak hazırlanan eğitimsel bir affetme müdahalesinin ebeveynleri boşanan ergenler üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Müdahalede ergenlerin boşanma nedeniyle yaşadıkları incinme için ebeveynlerini affetmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca affetme eğitiminin ergenlerin benlik saygısı, umut, anksiyete ve depresyon düzeyi üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Ön-sontest kontrol gruplu deneysel desene göre tasarlanan çalışmada, müdahaleye katılmaya gönüllü olan beş ergen deney grubu olarak, müdahaleye dâhil olmak istemeyip ölçekleri doldurmayı kabul eden beş ergen ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu öğrencileri ile sekiz haftalık affetme eğitimi gerçekleştirilirken, kontrol grubu öğrencileriyle herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Sekiz haftalık affetme eğitiminin ardından, deney ve kontrol grubunda yer alan ergenlerin ebeveynlerini affetmeye yönelik tutumlarında, benlik saygısı ve depresyon düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Ancak deney grubuna katılan ergenlerin ebeveynlerini affetmeye yönelik tutumlarına ilişkin öntest ve sontest ölçümleri karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte, müdahale sonrasında deney grubunun olumlu yönde değişimler gösterdiği tespit edilmiştir. Sontest ölçümlerinde deney grubunda yer alan ergenlerin geleceklerine ve gelecekteki ilişkilerine yönelik umut düzeylerinin kontrol grubunda yer alan ergenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Anksiyete açısından incelendiğinde ise, sontest ölçümlerinde deney grubunun sürekli anksiyete düzeylerinde kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azalma olduğu; ancak durumluk anksiyete açısından gruplar arasında herhangi bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Hui ve Ho (2004) eğitim ortamında bir gelişimsel rehberlik çalışması olarak affetmenin süreç modeline dayanan bir affetme programı uygulamışlardır. Ortaokulda gerçekleştirilen çalışmada iki sınıf deney, iki sınıf da kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney gruplarına affetme programı, kontrol gruplarına ise çevreyi koruma programı uygulanmıştır. Çalışmada programların, affetme, benlik saygısı ve umut düzeyi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ayrıca, deney gruplarından nitel veriler de toplanarak öğrencilerin affetme kavramına ilişkin algıları ve affetme

programına ilişkin değerlendirmeleri de incelenmiştir. Bulgular affetme programına katılan öğrencilerin affetmeye ilişkin isteklerinde bir artış olduğunu, suçluya yönelik olumsuz duygu, düşünce ve davranışlarında azalma, olumlu duygu, düşünce ve davranışlarında ise artış meydana geldiğini göstermiştir. Öğrenciler genel olarak affetme programını olumlu şekilde değerlendirmiş ve programın affetme konusunda bilgi kazanmalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Program sonrasında öğrencilerin affetme kavramına ilişkin yanlış algılarının değiştiği gözlemlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin ön-sontest ölçümleri karşılaştırıldığında benlik saygısı ve umut düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Benzer şekilde deney ve kontrol gruplarının benlik saygısı ve umut düzeyi sontest ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Sing Chau (2004) çalışmasında affetmenin süreç modeline dayalı olarak hazırlanan affetme eğitim programının 11-12 yaşlarındaki ilköğretim öğrencilerinin affetme anlayışları, affetmeye yönelik isteklilikleri, suçluya karşı tutumları ile depresyon, benlik saygısı ve umut düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada ayrıca nitel veriler de toplanarak affetme programına katılan öğrencilerin programa ilişkin algıları da incelenmiştir. Ön-sontest kontrol gruplu deneysel desene göre tasarlanan çalışmada deney grubuna affetme eğitim programı, kontrol grubuna ise kendini geliştirme programı uygulanmıştır. Elde edilen nicel ve nitel bulgulara göre, uygulamanın ardından kontrol grubu ile karşılaştırıldığında deney grubu öğrencileri suçluyu affetme isteği ve suçluya yönelik olumlu tutumlara sahip olma açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla gelişme göstermiştir. Ayrıca, kontrol grubu ile karşılaştırıldığında uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin depresyon düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük, benlik saygısı ve umut düzeylerinin ise daha yüksek olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin affetme programına ilişkin algılarının olumlu olduğu belirlenmiştir. Müdahale sonrasında deney grubu öğrencilerinin affetmenin ne olduğu ve ne olmadığıyla ilgili daha iyi bir anlayışa sahip oldukları, affetmenin kişisel ve sosyal yararlarının daha çok farkında oldukları ve affetmeyi sevginin koşulsuz bir eylemi olarak görmeye daha çok eğilimli oldukları gözlemlenmiştir.

Luskin, Ginzburg ve Thoresen (2005) gençlerin affetmeye teşvik edilmesi ve affetme ile ilişkili olan öfke duygularının azaltılmasında farklı bir yaklaşım olarak,

akılcı duygusal terapi ve olumlu duygu temelli yeniden odaklanma tekniklerini içeren bir grup müdahalesi gerçekleştirmişlerdir. Altı hafta süren grup müdahalesinin amacı doğrultusunda; affetme üç ögenin birleşimi olarak tanımlanmıştır. Bunlar (1) kişisel incinmenin azalması, (2) acı veren duygusal yaşantılar için suçluyu suçlama miktarının azaltılması ve (3) çözümlenmemiş kişiler arası incinmelerin fiziksel ve duygusal iyi oluş üzerindeki etkisine ilişkin anlayışın arttırılmasıdır. Bulgular, müdahale sonrasında deney grubu katılımcılarının incinme düzeylerinde ve öfke tepkilerinde azalma, umut, affetmeyle ilgili öz-yeterlilik ve manevi gelişimlerinde ise artış olduğunu göstermiştir.

Tang (2006) ortaokuldaki kız öğrencilerle yürüttüğü çalışmada gelişimsel bir rehberlik programı olarak affetme eğitiminin, öğrencilerin affetme anlayışı, affetmeye yönelik isteklilikleri, suçluya ve bir değer olarak affetmenin önemine yönelik tutumları ve umut düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Ön-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desende tasarlanan çalışmada affetmenin süreç modelini temel alan Hristiyan değerlerinin uygulandığı manevi yönelimli ve affetmeyle ilgili geleneksel Konfüçyüs değerlerinin uygulanmasını temel alan kültürel yönelimli olmak üzere iki ayrı yaklaşımın kullanıldığı iki farklı grup eğitimi gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubu ise okuldaki standart programını uygulamaya devam etmiştir. Bulgulara göre; affetme kavramı, affetme tutumu ve umut açısından grupların sontest ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak, olumsuz duygunun yokluğu açısından kültürel yönelimli grubun daha yüksek sontest puanlarına sahip olduğu saptanmıştır. Grupların ön-sontest ölçümleri karşılaştırıldığında; kültürel yönelimli grubun suçluya yönelik affetme tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Değerler sıralamasında affetmeye hangi sırada yer verildiğiyle ilgili olarak, eğitim sonrasında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Holter, Magnuson, Knutson, Knutson Enright ve Enright (2008) “Affedici Çocuk” projesi kapsamında, artan yoksulluk ve şiddet nedeniyle ruh sağlığı ve başarılı gelişimlerinin tehlikede olduğu düşünülen Milwaukee şehir merkezindeki 5-12 yaşlarındaki ilkökul çocuklarının aşırı öfke ve depresyon düzeyi üzerinde affetme eğitiminin etkisini incelemişlerdir. Ön-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desende tasarlanan proje kapsamında üç ayrı çalışma gerçekleştirilmiştir. Birinci sınıf

öğrencileriyle gerçekleştirilen ilk çalışmada (1) affetmenin öğelerine giriş (affetmenin doğasında var olan değer, sevecenlik, saygı, cömertlik ve yardımseverlik), (2) affetmenin öğelerinin keşfedilmesi ve (3) gerçek yaşamda affetmenin öğelerinin uygulanması olmak üzere üç ana öge içeren Affetme Serüveni (Adventure of Forgiveness) müfredatı kullanılmıştır. Bulgulara göre, affetme eğitimine katılan deney grubu öğrencilerinin öfke düzeyinde kontrol grubu öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azalma olmuştur. Üçüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen ikinci çalışmada gelişimsel olarak öğrencilere uygun olan hikâyeler aracılığıyla (1) affetmenin tanımı ve özünde var olan değerlerin incelenmesi, (2) affetmede yardımseverlik ve duyarlılığın rolünün keşfedilmesi ve (3) incitici ya da adaletsiz olan bir kişiyi affetme uygulamasının yapılmasını içeren Affetmenin Verdiği Keyif (The Joy of Forgiveness) müfredatı kullanılmıştır. Bulgular, hem deney grubunda hem de kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öfke düzeyinde azalma olduğunu göstermiştir. Beşinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen üçüncü çalışmada ise (1) affetmenin tanımı ve nasıl ele alınıp genişletileceği, (2) affetmeyi ifade etmek için uygun senaryo ve modeller ve (3) affetmenin okul ve aile topluluklarında yaygınlaştırılmasını içeren Affetme Yolculuğu (Journey toward Forgiveness) müfredatı kullanılmıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre, deney grubunda yer alan öğrencilerin öfke düzeyinde kontrol grubu öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azalma meydana gelmiştir. Hiç bir çalışmada affetme eğitiminin depresyon üzerinde etkili olduğu saptanmamıştır.

Gambaro, Enright, Baskin ve Klatt (2008) okul temelli affetme danışmasının yüksek düzeyde sürekli öfkeye sahip gençlerin psikososyal işlevleri ve akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmada affetme programının etkisi; daha az yapılandırılmış olan, birey merkezli, affetmenin tartışılmadığı, katılımcıların suçluya karşı gösterdikleri psikolojik tepkileri inceledikleri bir program ile karşılaştırılmıştır. Bulgular, affetme danışmasının yüksek düzeyde sürekli öfkeye sahip gençlerin psikososyal işlevleri ve akademik başarılarını geliştirmede etkili bir araç olduğunu göstermiştir. Danışmadan sonra gençlerin kendi benliklerine, okul, öğretmen ve diğer kişiler arası ilişkilerine ilişkin algılarında iyileşmeler meydana gelmiştir. Ayrıca affetme danışmasının affetme, özgüven, akademik başarı, öğretmen ve ebeveynlere yönelik olumlu tutumları arttırarak okulla ilişkili problemlerin

azalmasında, birey merkezli yaklaşımdan daha etkili sonuçlar ortaya çıkardığı görülmüştür.

Goldman ve Wade (2012) çalışmalarında REACH affetme modeline dayalı olarak hazırlanan affetme müdahalesi ile öfkeyi azaltma programının etkilerini karşılaştırmıştır. Geçmişte incinmiş olan ve olumsuz yaşantılarının üstesinden gelmeye çalışan üniversite öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, uygulama sonrasında affetme müdahalesine katılan öğrencilerin ruminasyon eğilimlerinin, düşmanlık düzeylerinin ve psikolojik semptomlarının, öfkeyi azaltma ve bekleme listesi grubundaki öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azaldığı, empati düzeylerinin ise arttığı saptanmıştır. Affetme müdahalesine katılan öğrencilerin intikam düzeylerinin bekleme listesindeki öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azalma gösterdiği; ancak öfkeyi azaltma grubu ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Bugay ve Demir (2012) üniversite öğrencilerinin kendisini ve başkalarını affetme özelliğini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanan bir grupla psikolojik danışma programının etkililiğini incelemiştir. Çalışmaya katılan on altı öğrencinin yarısıyla oluşturulan deney grubu öğrencilerine affetmenin süreç modeline dayanan beş haftalık “Affetmeyi Geliştirme Grubu” çalışması uygulanmıştır. Katılımcıların diğer yarısından oluşan kontrol grubuyla ise ölçümler arasında herhangi bir çalışma yürütülmemiştir. Bulgular deney grubu katılımcılarının çalışma sonrasında başkalarını affetme ve genel affetme eğiliminde bir artış olduğunu göstermektedir. Ayrıca deney ve kontrol grubunun kendini affetme öntest ve sontest puanları arasında da anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur.

Ji (2013), Çin kültürel değerleri ile affetmenin süreç modelini bütünleştirip, on oturumluk bir affetme programı geliştirerek, affetme programının Çinli üniversite öğrencilerinin affetmeye ilişkin tutumları, algıları ve psikolojik iyi oluşları üzerindeki etkisini incelemiştir. Ön, son ve izleme testlerini içeren kontrol gruplu yarı deneysel desende gerçekleştirilen çalışmanın bulgularına göre, kontrol grubu öğrencileri ile karşılaştırıldığında affetme programına katılan öğrencilerin affetmeye ilişkin duygu, davranış ve düşüncelerinde olumlu değişimler meydana geldiği ve programın etkisinin üç ay sonraki süreçte de devam ettiği görülmüştür. Ancak empati

ve benlik saygısı açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Park, Enright, Essex, Zahn-Waxler ve Klatt (2013) kurban olarak tanımlanan ve saldırgan davranışlara sahip olan ergen kadınların, psikolojik ve sosyal uyum düzeyleri üzerinde affetme müdahalesi, alternatif bir tedavi programı ve herhangi bir uygulamanın yer almadığı kontrol koşullarının etkisini incelemişlerdir. Bulgulara göre, affetme müdahalesine katılan ergenlerin affetme eğilimi, empati düzeyi ve akademik başarısı artarken; öfke düzeyi, düşmanca yüklemeler yapma ve suç işleme eğilimi azalmıştır. Affetme müdahalesindeki öğrencilerde gözlemlenen olumlu gelişmeler diğer gruplara katılan öğrencilerde gözlemlenmemiştir.

Tang (2014) Hong Kong'ta yaşayan 16-18 yaşlarındaki Çinli gençlerle gerçekleştirdiği çalışmada, affetmenin süreç modeli temel alınarak sınıf rehberliği formatında hazırlanan affetme eğitimi ile Çin'in Konfüçyüs değerlerini temel alan bir başka eğitimin etkililiğini incelemiştir. Bulgular her iki eğitimin de katılımcıların affetmeye ilişkin tutumları üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu göstermiştir. Ancak suçluya karşı duygu ve davranış, karar olarak ve duygusal olarak affetme ile affetme öz-yeterliliği açısından affetmenin süreç modeline dayanan eğitim grubunda bulunan katılımcıların daha çok gelişim gösterdiği saptanmıştır. Benlik saygısı, umut ve öfke açısından gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Genel olarak, affetmenin süreç modeline dayanan programın katılımcıların affetmeye duygusal olarak hazırlanmasında ve affetmeye yönelik tutumlar geliştirmesinde, Çin-değerler programının ise katılımcıların affetmenin bir değer olduğu anlayışını kazanmasında daha güçlü bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Enright, Rhody, Litts ve Klatt (2014) üç tip bakış açısı alma yaklaşımının farklı gruplardaki katılımcılarda affetmeyi üretme, ön yargıyı, öfkeyi ve duygusal tepkiselliği azaltma üzerindeki etkisini değerlendirmişlerdir. Çalışmada Allport'un iletişime geçme hipotezi temel alınarak yenilikçi bir mektup arkadaşlığı deseni kullanılmıştır. Bunun için farklı gruplardaki öğrenciler birbirleriyle iletişime geçmek üzere eşleştirilmiştir. Bir başka gruptaki öğrenciler ise kendi gruplarındaki akranları ile eşleştirilmiştir. Bir grup öğrenci de bireysel günlük egzersizini tamamlamıştır. Araştırmacılar kendilerinden farklı yaşam deneyimlerine ve bakış açılarına sahip

akranlarıyla iletişim kuran öğrencilerin affetme hakkında daha fazla şey öğreneceğini ileri sürmüş; ancak bulgular gruplar arasında fark olmadığını göstermiştir. Üç grup da Enright'ın çocuklar için affetme envanteri, affetmeye isteklilik ölçeği ve önyargı ölçeği üzerinde anlamlı gelişmeler göstermiştir. Ayrıca çalışmada affetme eğitiminin sosyal ve kültürel olarak farklı gruplardaki etkisi de incelenmiştir. Bu amaçla ön testten izleme testine meydana gelen değişimler incelendiğinde, Afrikalı Amerikan katılımcıların affetme düzeyinde, Avrupalı Amerikan öğrencilerin ise hem affetme hem de ön yargı düzeyinde anlamlı değişimlerin olduğu saptanmıştır. Ancak affetme eğitiminin her iki grup katılımcının da psikolojik iyi oluşunda anlamlı etkiler ortaya çıkarmadığı görülmüştür.

Ghamari Givi, Mohebbi ve Sadeghi (2014) Tahran Islah ve Rehabilitasyon Merkezi'ndeki genç erkeklerle yapılan affetme terapisinin saldırganlığı azaltma ve affetmeyi artırma üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Ön-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desene göre tasarlanan çalışmada, deney grubuna on oturumluk affetme terapisi uygulanırken; kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Affetmenin süreç modeline dayalı olarak gerçekleştirilen affetme terapisi sonucunda deney grubu katılımcılarının saldırganlık düzeylerinin azaldığı ve affetme eğilimlerinin arttığı saptanmıştır.

Hilbert (2015) ön ergenlerin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada affetmenin süreç modeline dayalı olarak geliştirilen dört oturumluk affetme eğitiminin etkisini incelemiştir. Bulgular affetme eğitiminin ön ergenler için genel olarak yararlı sonuçlar ortaya çıkardığını göstermiştir. Eğitim sonrasında öğrencilerin affetmenin ne olduğu ve ne olmadığı konusundaki anlayışlarında gelişme meydana gelmiştir. Ayrıca eğitime katılan ergenlerin suçlu bir kişiye karşı duydukları öfkede azalma, suçlu kişiyi affetme isteklerinde ise artma eğilimi olduğu tespit edilmiştir.

Lavafpour Nouri, Zaharakar, Omara, Fatideh, Pourshojaei ve Fatideh (2015) affetme eğitim programının lisede okuyan kız öğrencilerin depresyon, anksiyete ve stres düzeyi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bulgular eğitim sonrasında katılımcıların depresyon, stres ve anksiyete düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azalma olduğunu göstermiştir.

Kim (2016) çalışmasında affetme müdahalesinin ergenlerin zorba davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada başkalarına zorbalık uygulayan ergenlerin, affetme aracılığıyla kendi incinme yaşantılarının etkisinden kurtulmalarına ve daha az öfkeli olmalarına yardım etmek amaçlanmıştır. Küçük grup çalışması formatında, birer saatlik, sekiz oturumdan oluşan programda, temel olarak ergenlerin zorbalık uyguladıkları kişiler de dâhil olmak üzere tüm insanların değerli olduklarını fark etmeleri için teşvik edilmesine odaklanılmıştır. Bulgular, programdan sonra ergenlerin affetme ve öfke düzeyleri, okula karşı tutum ve okul performanslarında herhangi bir değişimin olmadığını göstermiştir. Ancak uygulama sonrasında ergenlerin davranışlarını değerlendiren öğretmen raporları ergenlerin zorbalık davranışlarının azaldığını göstermiştir.

Taysi ve Vural (2016) yoksul bir çevrede yaşayan dördüncü sınıf öğrencilerinin katılımıyla, sınıf ortamında uygulanan affetme eğitiminin; öğrencilerin affetme, umut ve öfke düzeyi üzerindeki etkisini test etmişlerdir. Affetme eğitiminde affetmenin süreç modeline dayanan, 9-11 yaşlarındaki çocuklar için ahlaki değerleri temel olarak hazırlanan, on haftalık Affetme Sevinci programı kullanılmıştır. Ön, son ve izleme ölçümlerinin yapıldığı araştırmanın bulgularına göre, son test ölçümünde deney grubundaki öğrencilerin affetme ve umut düzeylerinin arttığı, öfke düzeylerinin de azaldığı saptanmıştır. İzleme ölçümünde ise deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Özgür ve Eldeklioğlu (2017) çalışmalarında REACH affetme modeline dayalı olarak hazırlanan grup müdahalesinin lise öğrencilerinin affetme ve ruminasyon düzeylerine etkisini incelemişlerdir. Ön-son test kontrol gruplu deneysel desene göre tasarlanan çalışmada, deney grubu öğrencilerine beş haftalık affetme grup çalışması uygulanırken; kontrol grubu öğrencilerine ölçümler arasında herhangi uygulama yapılmamıştır. Sonuçlar son test ölçümünde deney grubu öğrencilerinin affetme düzeylerinin kontrol grubu öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttığını; ruminasyon düzeylerinin ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azaldığını göstermiştir.

Freedman (2018) Midwestern şehrindeki alternatif bir okulda okuyan risk altındaki 15-19 yaş aralığındaki ergenlerin katılımı ile eğitsel bir affetme müdahalesi

gerçekleştirmiştir. Çalışmada iletişim sınıfı ve affetme sınıfı olmak üzere iki ayrı grup oluşturulmuştur. Her iki gruba da yedi hafta boyunca devam eden otuzbir oturumluk (yaklaşık 23 saat) eğitim verilmiştir. Affetme sınıfında öğrencilerin kendilerini derin şekilde inciten kişiyi affetmelerini sağlamak amaçlanırken; iletişim sınıfında öğrencilerin etkili iletişim ve çatışma çözümünü öğrenmeleri amaçlanmıştır. Affetme sınıfına verilen eğitim affetmenin süreç modeline dayalı olarak hazırlanmış ve programda (1) incinme ve öfkeye odaklanma, (2) affetmeye giriş ve affetmek için söz verme, (3) yeniden çerçeveleme, (4) empati ve duyarlılık ve (5) acıyı içine çekme temalarına yer verilmiştir. İletişim sınıfına verilen eğitimde ise çatışma ve çatışma türlerine giriş, çatışma stilleri ve sonuçları, sözel olmayan iletişim becerileri, etkili dinleme becerileri, problem çözme ve karar alma konularına yer verilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, eğitim sonrasında affetme sınıfındaki öğrencilerin affetme eğilimi ve umut puanlarının iletişim sınıfındaki öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttığı, anksiyete ve depresyon puanlarının ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azaldığı saptanmıştır. Benlik saygısı açısından ise gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunamamıştır. Ayrıca eğitimin öğrencilerin affetme anlayışları üzerindeki etkisini değerlendirmek için yapılan bireysel görüşmeler sonucunda, affetme eğitiminin ergenlerin affetme hakkında bilgi edinmelerine, öfkeden kurtulmalarına, suçlunun bakış açısını anlamalarına, duygularını daha doğrudan ifade etmelerine, affetmek için özür dilemenin gerekli olmadığını fark etmelerine ve öfkeye alternatif olarak affetmeyi düşünmelerine yardımcı olduğu saptanmıştır.

2.7. Affetme İle İlgili Araştırmalar

2.7.1. Affetme İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Literatür incelendiğinde, affetmenin psikolojik bir kavram olarak Türkiye’de yaklaşık on yıldır araştırmacıların ilgisini çektiği ve konuyla ilgili araştırmalar yapılmaya başlandığı görülmektedir.

Yıldırım (2009) affetme kavramını bağışlama olarak ele almış ve bağlanma stilleri ile bağışlama arasındaki ilişkide sorumluluk yüklemelerinin aracı rolünü incelemiştir. Hâlihazırda romantik bir ilişki içinde olan iki yüz on iki katılımcıyla

gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarına göre, bağlanma stilleri ve sorumluluk yüklemeleri; bağışlama ve bağışlama ölçeğinin alt boyutları olan öç alma, kaçınma ve iyilikseverliğin yordayıcısıdır. Ayrıca sorumluluk yüklemeleri bağlanma stilleri ve bağışlama arasındaki ilişkiye kısmen aracılık etmektedir. Güvenli bağlanma stilinde daha az sorumluluk yüklemesi yapıldığı ve daha çok bağışlama davranışı sergilendiği görülmektedir. Korkulu bağlanma stiline sahip bireyler daha çok sorumluluk yüklemesi yapmakta ve daha az bağışlama davranışı göstermektedir. Kaygılı bağlanma stili ise bağışlamayı sorumluluk yüklemeler aracılığıyla kısmen yordamaktadır.

Benzer şekilde Alpay (2009) da affetme kavramını bağışlama olarak ele almıştır. Çalışmasında evlilik ilişkisi içinde bağışlama kavramını; benlik saygısı, empatik eğilim, romantik kıskançlık ve bağlanma değişkenleri açısından incelemiştir. Sonuçlara göre; benlik saygısı, empatik eğilim düzeyi, incinme algısı ve kıskançlığa verilen tepkiler bağışlama davranışını yordamaktadır.

Bugay (2010) doktora tez çalışmasında kendini affetme sürecinde sosyo-bilişsel, duygusal ve davranışsal değişkenler arasındaki yapısal ilişkiyi ve bu yapıların kendini affetmeye olan katkısını incelemiştir. Çalışmada kendini affetmenin sosyo-bilişsel değişkenleri olarak kontrol odağı, ruminasyon ve başkalarınca belirlenen mükemmeliyetçilik; duygusal değişkenleri olarak utanç ve suçluluk; davranışsal değişkenleri olarak da telafi edici davranışlar ele alınmıştır. Bulgulara göre, ruminasyon hem doğrudan hem de suçluluk ve utanç aracılığıyla kişinin kendisini affetmesini engellemektedir. Başkaları tarafından belirlenen mükemmeliyetçilik ile kendini affetme arasında olumsuz yönde ilişki bulunmaktadır. Dışsal kontrol odağı yüksek olan bireyler, düşük düzeyde utanç ve suçluluk yaşadıklarından dolayı kendini affetme eğilimleri yüksek olmaktadır. Ayrıca telafi edici davranışlar ile kendini affetme arasında olumlu ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Bugay ve Demir (2011) hataya ilişkin özelliklerin başkalarını affetmeyi ne düzeyde yordadığını araştırmıştır. 376 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın bulgularına göre, hayata ilişkin özellikler affetmeyi etkilemektedir. Üniversite öğrencileri en çok aileye ilişkin konularda yapılan hataları affetmede zorluk yaşamaktadır. Hatanın büyüklüğü, hatayı kimin yaptığı, hatanın yol açtığı

sonuçlar, hatadaki sorumluluk ve hata için özür dilenmesi, başkalarını affetmeyi etkileyen faktörler olarak belirlenmiştir.

Sarı (2014), affetmenin kendini gerçekleştirme üzerindeki etkisini incelediği çalışmada, affetmenin kendini gerçekleştirmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu saptamıştır. Affetmenin kendini, başkasını ve durumu affetme boyutlarının kendini gerçekleştirme üzerindeki yordayıcı rolü incelendiğinde; kendini, başkasını ve durumu affetme değişkenlerinin kendini gerçekleştirmedeki değişimin %15'ini açıkladığı; kendini ve durumu affetmenin kendini gerçekleştirme üzerindeki etkilerinin anlamlı olmasına rağmen; başkasını affetmenin anlamlı bir etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Uysal ve Satıcı'nın (2014) affetme ile intikam alma arasındaki ilişkide öznel mutluluğun aracı rolünü inceledikleri çalışmada, affetmenin intikam alma ile olumsuz yönde; öznel mutluluk ile de olumlu yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır. Bulgulara göre, öznel mutluluk affetmenin anlamlı bir yordayıcısıdır. Öznel mutluluk düzeyi arttığında, affetme ile intikam alma arasındaki ilişki azalmaktadır, bir diğer deyişle öznel mutluluk affetme ile intikam alma arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir.

Satıcı, Uysal ve Akın (2014) çalışmalarında affetme, intikam alma ve minnettarlık arasındaki ilişkileri ele almıştır. Bulgulara göre, affetme ile minnettarlık arasında pozitif yönde; affetme ile intikam alma arasında ise negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki vardır. Affetme arttığında, intikam almaya yönelik duygular azalmakta ve minnettarlık, affetme ile intikam alma arasındaki bu negatif yönlü ilişkide aracı rolünü oynamaktadır.

Sarıçam ve Biçer (2015) çalışmalarında ahlaki değer ve öz-anlayışın affedicilik üzerindeki açıklayıcı rolünü incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre ahlaki değer, öz-anlayış ve affedicilik arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yönde ilişkiler vardır. Ahlaki değer ve öz-anlayış, affedicilikteki değişimin %56'sını açıklamaktadır.

Canatan, Sarıçam ve Biçer (2015) çalışmalarında affedici olma ile anlamlı bir yaşam sahibi olma arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yönde

ilişki olduğunu saptamışlardır. Araştırmada affediciliğin yaşla birlikte arttığı ve kadınların erkeklerden daha affedici olduğu da belirlenmiştir.

İkiz, Mete-Otlu ve Asıcı (2015) psikolojik danışman adaylarının affetmeye ilişkin inançlarını inceledikleri çalışmada, danışman adaylarının affetmeyi çoğunlukla bir karar/ tepki ya da erdem olarak algıladıklarını ve kişiler arası ilişkilerde affedici olmalarının, suçlunun yaptığı hatayı fark etmesi ve özür dilemesi gibi koşulların gerçekleşmesine bağlı olduğunu tespit etmişlerdir.

Yalçın ve Malkoç (2015) çalışmalarında umut ve affetmenin yaşamda anlam sahibi olma ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiye aracılık edip etmediğini incelemiştir. Bulgulara göre, affetmenin kendini, başkasını ve durumu affetme alt boyutları ile yaşam doyumu ve olumlu duygulanım arasında pozitif, olumsuz duygulanım arasında ise negatif yönde ilişkiler vardır. Umut ve affetme, yaşamda anlam sahibi olma ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir. Buna göre, umut ve affetme düzeyi arttığında yaşamda anlam sahibi olma ile öznel iyi oluş arasındaki ilişki düzeyi de artmaktadır.

Kaya ve Peker (2016) üniversite öğrencilerinin affetme ve mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkide duygusal zekânın aracı rolünü inceledikleri çalışmada, affetme ile mükemmeliyetçilik arasında olumsuz yönde; affetme ile duygusal zekâ arasında ise olumlu yönde ilişki olduğunu ve mükemmeliyetçiliğin affetme üzerindeki olumsuz etkisinin duygusal zekâ aracılığıyla kısmen ortadan kalktığını saptamıştır.

Koç, İskender, Çolak ve Düşünceli (2016), belirsizliğe tahammülsüzlük ve öfke kontrolünün affedicilik ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiye aracılık etkisini incelemişlerdir. Bulgulara göre, affedicilik eğilimi arttıkça psikolojik iyi oluş ve öfke kontrol düzeyi artarken; belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyi azalmaktadır. Ayrıca belirsizliğe tahammülsüzlük, affedicilik ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi etkilemezken; öfke kontrolü, affedicilik ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi etkilemektedir.

Ayten ve Ferhan (2016) Türk ve Ürdünlü üniversite öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmada affetme, dindarlık ve yaşam doyumu ilişkisini ele

almıştır. Bulgular affetmenin cinsiyete göre farklılaşmadığını; Türk öğrencilerin Ürdünlü öğrencilere göre daha affedici olduklarını; dindarlık ve yaşam doyumunun affetmeyi istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yönde yordadığını göstermiştir.

Güloğlu, Kararımak ve Emiral (2016) çalışmalarında çocukluk çağı travmatik yaşantılarının affetme üzerindeki etkisini ele almışlardır. Bulgular çocukluk çağı travmatik yaşantılarına maruz kalan üniversite öğrencilerinin kendisini, başkasını ve durumu affetme düzeylerinin çocukluk çağında travmaya maruz kalmayan öğrencilerinkine göre daha düşük olduğunu göstermiştir.

Topbaşoğlu (2016) çalışmasında, sürekli öfke ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide affetmenin aracı rolünü incelemişlerdir. Bulgulara göre, genel affetme ve başkasını affetme sürekli öfkenin yaşam doyumu üzerindeki etkisini azaltmada bir tampon işlevi görmektedir. Bununla birlikte sürekli öfkenin yaşam doyumu üzerindeki etkisi kendini ve durumu affetmeye bağlı olarak değişmemektedir.

Vural Batık, Yılmaz Bingöl, Fırıncı Kodaz ve Hoşoğlu (2017) üniversite öğrencilerinde affetme ve öznel mutluluk arasındaki ilişkiyi ele aldıkları çalışmada, affetme ile öznel mutluluk arasında istatistiksel olarak anlamlı; ancak düşük düzeyde bir ilişkinin var olduğunu ve affetmenin öznel mutluluğun %3'ü açıkladığını saptamışlardır.

Asıcı ve Uygur (2017) çalışmalarında affetmenin üniversite öğrencilerinin algılanan stres düzeyi üzerindeki yordayıcı rolünü incelemişlerdir. Bulgulara göre, kendini, başkasını ve durumu affetme üniversite öğrencilerinin algıladıkları stres düzeyindeki değişimin %28.1'ini açıklamaktadır. Kendini ve durumu affetme regresyon modeline istatistiksel olarak anlamlı katkı sağlarken; başkasını affetmenin katkısı anlamlı düzeyde değildir.

Çolak, Koç, Eker ve Düşünceli (2017) ortaöğretim öğrencilerine yönelik olarak Affetme Esnekliği Ölçeği'ni geliştirmişlerdir. Bulgular affetmeyi tanıma, affetmeyi içselleştirme ve gerçek affetmeyi uygulama alt boyutlarını içeren ölçeğin ortaöğretim öğrencileri için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Camadan ve Yazıcı (2017) üniversite öğrencilerinin saldırganlık eğilimlerinin mükemmeliyetçilik, affetme ve stresle başa çıkma değişkenleriyle ilişkisini inceledikleri çalışmalarında saldırganlık eğiliminin affetme ile olumsuz yönde, mükemmeliyetçilik, olumsuz başa çıkma ve edilgen başa çıkma ile olumlu yönde ilişkili olduğunu saptamışlardır.

Balcı Çelik ve Öztürk Serter (2017) çalışmalarında romantik ilişkileri olan üniversite öğrencilerinde affetmenin iyi oluş üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bulgulara göre, affetme ile öznel iyi oluş arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde pozitif yönde ilişki vardır. Kendini, başkasını ve durumu affetme öznel iyi oluştaki değişimin %13'ünü açıklamaktadır.

Asıcı (2018) çalışmasında, duygusal zekâ özelliğinin üniversite öğrencilerinin affetme düzeyini yordayıcı rolünü incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, duygusal zekâ özelliğinin iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik alt boyutları üniversite öğrencilerinin affetme düzeyindeki değişimin %27'sini açıklamaktadır. İyi oluş ve öz kontrol üniversite öğrencilerinin affetme düzeyinin artmasına istatistiksel olarak anlamlı düzeyde katkı sağlarken; duygusallık ve sosyalliğin üniversite öğrencilerinin affetme düzeyi üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

2.7.2. Affetme İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Konstam ve arkadaşları (2001) utanç, öfke, suçluluk ve empatinin affetme üzerindeki rolünü araştırmıştır. Bulgulara göre; affetme ile uyum sağlayıcı suçluluk eğilimi arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki vardır; ancak affetme ile utanma eğilimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yüksek empatik ilgi ve bakış açısı puanına ve düşük öfke puanına sahip olan bireylerin affetme puanı yüksek olmaktadır.

Konstam ve arkadaşları (2003) çalışmalarında empati, benmerkezcilik ve baş etmeyi, affetmenin psikolojik öğeleri olarak ele almıştır. Bulgulara göre duygu odaklı baş etme ve empati, affetmeyi olumlu şekilde etkilemektedir. Ayrıca benmerkezcilik ile affetmemenin ilişkili olduğu; ancak benmerkezcilik ve affetme arasında istatistiksel anlamda ilişki olmadığı saptanmıştır.

Lawler-Row ve Piferi'nin (2006) çalışmalarında bir kişilik özelliği olarak ele aldıkları affetmenin, yetişkinlerin öznel iyi oluş ve sağlıkları üzerindeki etkisi incelenmektedir. Bulgulara göre, affedici bireylerin depresyon ve stres düzeylerinin düşük, öznel ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin ise yüksek olduğu saptanmıştır.

Bono ve arkadaşları (2007) iki ayrı boylamsal çalışma yürüterek affetme, psikolojik iyi oluş, suçluya duyulan yakınlık ve bağlılık ile suçludan gelen özür ve telafi edici davranışların ilişkisini incelemiştir. Her iki çalışmada da son yedi gün içerisinde önemli bir kişiler arası sorun yaşamış olan bireyler arasından seçilen katılımcılara ait bulgular, affetme ve iyi oluş arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Suçlunun özür dilemesi, telafi edici davranışlar sergilemesi ve sorun öncesinde suçluya duyulan yakınlık bu ilişkiyi güçlendirmektedir.

Avery (2008) çalışmasında bir grup değişkenin (kendini affetme, diğerlerini affetme, empati ve dindarlık) sağlık üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bulgular, kişiler arası affetmenin akıl sağlığı üzerinde etkili olmasına rağmen; fizyolojik sağlık üzerinde etkili olmadığını göstermiştir. Kişiler arası affetme düzeyi yüksek olan bireyler, kişiler arası affetme düzeyi düşük olan bireylere göre daha iyi sosyal işlev ve akıl sağlığı göstermiştir; ancak fiziksel sağlık açısından iki grup arasında herhangi bir farklılık görülmemiştir. Kendini affetme düzeyi yüksek olan bireylerin zihinsel, sosyal ve duygusal olarak daha sağlıklı oldukları ve günlük enerjilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kendini affetme düzeyi düşük olan bireylerin ise sağlıklarının daha kötü olduğu ve güçlü bedensel ağrılara sahip oldukları saptanmıştır.

Webb, Colburn, Heisler, Call ve Chickering (2008) çalışmalarında affetme ile psikolojik sağlığın çeşitli göstergeleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada affetmenin depresif semptomlar ile olumsuz yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Suçluluk eğilimi yüksek olan bireylerin affetme yeteneği artış gösterirken, utanma eğilimi yüksek olan bireylerin affetme yeteneğinde azalma görülmüştür. Utanma eğilimi yüksek olan bireyler, özellikle kendini affetme konusunda zorlanmıştır. Son olarak, çocukluk döneminde psikolojik yönden kötü davranışlara maruz kalmış olan bireylerin affetme yeteneği geliştirmelerinin düşük bir olasılık gösterdiği belirlenmiştir.

Shekhar, Jamwal ve Sharma (2016) araştırmalarında mutluluk ve affetme arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. Bulgulara göre, affetme ile mutluluk arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde pozitif yönde ilişki vardır. Ayrıca, erkeklerin kendini affetme, genel affetme ve mutluluk düzeyi kadınlardan daha yüksektir

Akhtar, Dolan ve Barlow (2017) nitel bir araştırma organize ederek, affetmenin iyi oluş üzerindeki etkisini ve affetme-iyi oluş ilişkisini etkileyen faktörleri incelemişlerdir. Araştırmaya, ebeveyn sevgisinden yoksun bırakılma, romantik ilişkilerde incinme ve iş ilişkilerinde ihmal edilme gibi incinme yaşantılarının ardından affetme deneyimi yaşayan onbir yetişkin katılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin sonucunda; katılımcıların affetmeyi iyi oluşa katkı sağlayan, affetmemeyi ise akıl sağlığını olumsuz yönde etkileyen ve gelişimi engelleyen bir faktör olarak algıladıkları belirlenmiştir. Bulgulara göre, affetme olumsuz duyguların azalmasına, olumlu duyguların artmasına, diğer insanlarla olumlu ilişkilerin geliştirilebilmesine, kişisel olarak gelişmeye ve kendini güçlü hissetmeye olanak tanıyarak bireyin iyi oluş duygusunu arttırmaktadır.

Barcaccia, Schneider, Pallini ve Baiocco (2017) alışmalarında affetmeyi, zorbalığa maruz kalmanın ergenler üzerindeki olumsuz etkilerine aracılık eden bir değişken olarak ele almışlardır. Araştırmanın bulgularına göre; affetme, kurbanın zorbadan intikam almaya ya da kaçmaya yönelik olumsuz motivasyonlarının azalmasına ve psikolojik iyi oluş halinin artmasına yardımcı olmaktadır.

Aqeel, Rohail, Ahsan, Ahmed ve Saad (2017) Pakistanlı katillerde intikam ve saldırganlık arasındaki ilişkide affetmenin rolünü incelemişlerdir. Bulgular affetme ile intikam ve saldırganlık arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde negatif, intikam ile saldırganlık arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde pozitif yönde ilişki olduğunu ve affetmenin intikam ile saldırganlık arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini göstermiştir.

Edgar-Smith ve Palmer (2017) alışmalarında 7 ile 12. sınıf aralığındaki öğrencilerin affetmeye ilişkin kavramsal anlayışlarını incelemişlerdir. Bulgulara göre, öğrencilerin çoğu affetmeyi tanımlamanın zor olduğuna dikkat çekmiştir. Öğrenciler affetmeyi olumsuz durumdan kurtularak yaşama devam etme, olayı unutma, suçlunun özür dilemesi ve davranışını değiştirmesi sonucunda gelen bir

süreç, duygularda, düşüncelerde ve davranışlarda değişim, bakış açısı alma ve uzlaşma olarak tanımladıkları belirlenmiştir.

Quintana-Orts ve Rey (2018) çalışmalarında ergenlerde siber zorbalık ve affetme arasındaki ilişkileri ele almışlardır. Bulgulara göre, siber zorbalığa maruz kalmak siber zorba olmanın anlamlı bir yordayıcısıdır. Affetme ile siber zorbalık arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olumsuz yönde ilişki vardır. Siber zorbalığa maruz kalmış, affetme düzeyi yüksek olan ergenlerin siber zorba olma olasılıkları affetme düzeyi düşük olan ergenlere göre daha azdır.

Akhtar ve Barlow (2018) meta-analiz çalışmalarında, affetmenin süreç modeline dayalı affetme terapilerinin mental iyi oluşun geliştirilmesinde etkili olduğunu ve travmatik yaşantılar nedeniyle çeşitli problemler yaşayan bireyler ve popülasyonların genel psikolojik iyi oluşunun arttırılmasında affetme müdahalelerinin önemli bir rolü olduğunu saptamışlardır.

Gerlsma ve Lugtmeyer (2018) çalışmalarında farklı suç türlerine maruz kalmanın ergenlerin affetme ve intikam alma davranışları üzerindeki belirleyici rolünü incelemiştir. Bulgulara göre, suç türü intikam alma, kaçınma ve yardım etme motivasyonlarını etkilemektedir. Fiziksel şiddet ve mülke zarar verme ile ilgili suçlara maruz kalmak intikam alma motivasyonunu arttırırken; cinsel şiddet suçlarına maruz kalmak kaçınma motivasyonunu arttırmaktadır. Tehdit etme, fiziksel şiddet ve hırsızlık suçlarına maruz kalmak yardım etme motivasyonunu olumsuz etkilerken; dışlanmak yardım etme motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir.

2.8. Saldırganlık Kavramı

Dünya tarihi kadar eski bir olgu olan saldırganlık; ikili ilişkilerde bireylerin birbirlerine aşağılayıcı sözler söylemesinden binlerce insanın savaşlarda katledilmesine kadar uzanabilmekte ve insan yaşamını olumsuz yönde etkileyen bir davranış biçimi olarak görülmektedir (Tuzgöl, 2000). En basit haliyle başkalarını inciten her türlü davranış olarak açıklanan (Sears, Peplau ve Taylor, 2007) saldırganlık; hemen herkes tarafından bilinmekle birlikte, sınırları geniş ve tanımlanması oldukça güç bir kavramdır (Donat-Bacıoğlu ve Özdemir, 2012).

Bilgin'e (2005) göre, saldırganlık diğetine zarar vermek amacıyla bir kişi ya da grup tarafından gerçekleştirilen bir davranıştır. Saldırganlık, başkalarına bedensel ve ruhsal açıdan zarar verme amacıyla yapılan kızgınlık, öfke ve nefret dolu yıkıcı davranışları içermektedir (Abay ve Tuğlu, 2000). Bir davranışın saldırgan olarak tanımlanıp tanımlanmayacağını belirlemede niyet faktörü önemli rol oynamakta (Bilgin, 2005; Kağıtçıbaşı, 2005), zarar verici olan; ancak kasıtlı olarak yapılmayan davranışlar saldırganlık olarak adlandırılmamaktadır (Anderson ve Bushman, 2002).

Güncel Türkçe Sözlük'te (2018) *“bireyin kendi düşünce ve davranışlarını dıştaki direnmelere karşı, zorla karşısındakine benimsetme çabası”* olarak tanımlanan saldırganlık bir davranış bozukluğu olarak da ele alınabilmekte ve başka bir canlıya, onun haklarına ve toplumsal kurallara karşı yöneltilen yasa dışı ve yıkıcı eylemleri içermektedir (Bakırcıoğlu, 2013).

Archer ve Coyne (2005) insanın saldırgan davranışına ilişkin tanımların genel olarak başkalarına zarar verme niyetini içerdiğini belirtmektedir. Baron ve Richardson (1994) ise saldırganlığı tanımlarken davranışta bulunan kişinin zarar verme amacının yanı sıra kurbanın kaçmaya yönelik motivasyonunu da dikkate almak gerektiğini vurgulamaktadır. Buna göre saldırganlıkta, başka bir canlıya zarar vermek ya da onu incitmek amaçlanmakta ve söz konusu canlı, saldırgan davranıştan kaçmaya motive olmaktadır (Akt: Geen, 2001). Kesimli'ye (2013) göre, saldırganlığı tanımlarken davranıştaki amacın ya da davranışın, toplumda genel kabul görmüş sosyal normlara uygun olup olmadığına dikkat etmek gerekmektedir. Ayrıca saldırgan davranış ile saldırganlık duygusu arasında da ayırım yapmak önemlidir.

Saldırganlık, öfke ve şiddet kavramlarıyla yakından ilişkili görölmekle birlikte; kavramların birbiriyle eş anlama gelmediği de vurgulanmaktadır (Balkaya ve şahin, 2003; Donat-Bacıoğlu ve Özdemir, 2012; Haskan ve Yıldırım, 2012; Kaymak Özmen, 2004; Kiraz, 2015). Kaymak Özmen'e (2004) göre, öfke ve saldırganlık kavramlarının birbiriyle karıştırılmasının ve eş anlamlı olarak algılanmasının nedeni genellikle bir arada kullanılmalarıdır. Gerçekte iki kavram birbirinden farklıdır. Oldukça yoğun olumsuz bir duygu olarak bilinen öfke; engellenme, saldırıya uğrama, tehdit edilme, yoksun bırakılma, kısıtlanma vb. gibi durumlarda hissedilmekte ve genellikle neden olan şeye ya da kişiye yönelik

saldırgan davranışlarla sonuçlanabilmektedir (Budak, 2000; Akt: Kaymak Özmen, 2004). Bu açıklamadan yola çıkılarak öfkenin saldırganlığı ortaya çıkaran temel duygu olduğu söylenebilir. Öfke, bireyin günlük hayatta engellenmelerle karşılaşması durumunda ortaya çıkarken; saldırganlık öfkenin kontrol edilemediği durumlarda ortaya çıkmaktadır (Kesen, Deniz ve Durmuşoğlu, 2007).

Anderson ve Bushman'a (2002) göre, saldırganlık ve şiddet kavramları her ne kadar birbirlerinin yerine kullanılabilir gibi görünse de, iki kavram birbirinden ayrılmaktadır. Onlara göre, tüm şiddet eylemleri saldırganlığı içerse de her saldırgan davranışı şiddet olarak adlandırmak doğru değildir. Şiddetin sonucunda meydana gelen zararın boyutu saldırgan davranışa göre çok daha büyük olmaktadır. Şiddet, saldırganlığın fiziksel yönleri ağır basan ve zarar verme oranı yüksek olan bir boyutudur (Haskan ve Yıldırım, 2012).

Sonuç olarak, hangi şekilde tanımlandığından bağımsız olarak, saldırganlığın; *“kişinin kendisine ya da başkasına zarar veren, onaylanmayan olumsuz bir davranış”* biçimini ifade ettiği söylenebilir (Dervent, Arslanoğlu ve Şenel, 2010:524).

2.9. Saldırganlık Türleri

Araştırmacılar saldırganlığı çok boyutlu bir yapı olarak ele almakta ve saldırganlık türlerine ilişkin farklı sınıflandırmalar yapmaktadır. Örneğin, Moeller (2001) saldırganlığın *fiziksel* ve *sözel* olmak üzere iki temel türünün var olduğunu belirtmektedir. Fiziksel saldırganlık bir kişi, hayvan ya da nesneye kasıtlı olarak fiziksel zarar vermek amacıyla yapılan davranışları içermektedir. Fiziksel saldırganlığa örnek olarak vurma, tekmeleme, itme, bıçaklama ya da silahla yaralama verilebilir. Sözel saldırganlık ise, bir başkasına zarar vermek için sözlü ifadeleri kullanmayı içermektedir. Tehdit etme, tehdit notları yazma, lakap takma, dedikodu yapma ve sataşma sözel saldırganlığın örneklerindendir.

Buss (1961) saldırganlığın üç boyutlu bir yapı olduğunu belirtmektedir. İlk boyut *fiziksel* ya da *sözel* saldırganlıktır. Vurmak, itmek, çekiştirmek, ısırarak, baskı yapmak gibi davranışlar fiziksel saldırganlık olarak kabul edilirken; psikolojik olarak karşıdaki kişiyi incitme amaçlı kullanılan sözlü ifadeler, sözel saldırganlık olarak

kabul edilmektedir. İkinci boyut *aktif* ya da *pasif* saldırganlıktır. Aktif saldırganlık, amaca yönelik olarak gerçekleştirilen ve karşıdaki kişinin canını yakmayı amaçlayan davranışları içerirken; pasif saldırganlık karşıdaki kişinin amacını gerçekleştirmesine engel olmaya yönelik davranışları içermektedir. Üçüncü boyut ise, *doğrudan* ya da *dolaylı* saldırganlıktır. Doğrudan saldırganlıkta karşıdaki kişiyi öfkelenlendirmeye neden olacak uyaranlar doğrudan o kişiye yöneltilmektedir. Dolaylı saldırganlıkta ise karşıdaki kişiye karmaşık yollarla zarar vermeye çalışılmaktadır (Akt. Donat-Bacıoğlu ve Özdemir, 2012).

Bir diğer sınıflandırmaya göre, saldırganlığın *düşmanca* ve *araçsal* olmak üzere iki türü vardır. Düşmanca saldırganlık, algılanan bir tehlikeye karşı gösterilen bir tepki, öfke duygusunun bir sonucu olarak ortaya çıkan, dürtüsel, düşüncesiz, zarar vermeyi amaçlayan bir davranış biçimidir. Araçsal saldırganlık ise, saldırgan davranışın, birine zarar vermekten ziyade belirli bir hedefe ulaşmak amacıyla kullanılmasını ifade etmektedir (Anderson ve Bushman, 2002). Terör eylemleri ve savaşların araçsal saldırganlığa, çoğu zaman tartışmalardan kaynaklanan cinayetler ise düşmanca saldırganlığa örnek olarak verilebilir (Myers, 2015). Bushman ve Anderson (2001) düşmanca ve araçsal saldırganlığın üç yönüyle birbirinden farklılaştığını belirtmektedir. Bunlar: (1) Düşmanca saldırganlıkta, saldırgan davranışın temel hedefi zarar vermek iken; araçsal saldırganlıkta saldırgan davranış, temel hedefe ulaşmak için kullanılan bir araçtır. Örneğin kişi bir adamı parasını çalma temel amacıyla öldürebilir. (2) Düşmanca saldırganlık öfke duygusunu içermesine rağmen, araçsal saldırganlıkta öfke duygusu yoktur. (3) Düşmanca saldırganlık; dürtüsel, planlanmamış ve sıcak davranış; araçsal saldırganlık ise önceden planlanmış, soğuk davranış anlatmakta ve davranışın potansiyel yararlarını ve maliyetlerini hesaplamayı gerektirmektedir.

Saldırganlık, davranışın altında yatan motivasyona ya da işleve göre *reaktif* ve *proaktif* saldırganlık olarak sınıflandırılmaktadır. Engellenme-saldırganlık kuramını temel alan reaktif saldırganlık; kişinin algıladığı ya da gerçekten de var olan bir tehdide karşı gösterdiği, ani öfke patlamalarını içeren duygusal, savunucu ve hiddetli tepkileri tanımlamaktadır. Sosyal öğrenme kuramını temel alan proaktif saldırganlık ise, herhangi bir provokasyon ya da tehdit durumu olmamasına rağmen, kasıtlı ve amaçlı olarak gerçekleştirilen ve çevresel pekiştireçlerle kontrol edilen

davranışları içermektedir (Brendgen, Vitaro, Boivin, Dionne ve Perusse, 2006; Hubbard, McAuliffe, Morrow ve Romanı, 2010; Vitaro, Brendgen ve Barker, 2006).

Hakkında söylentiler çıkarıp, dedikodu yaparak ya da onları gruplardan dışlayarak başkalarına zarar vermeyi amaçlayan davranışlar (Archer ve Coyne, 2005) *ilişkisel saldırganlık* (Crick ve Grotpeter, 1995) olarak adlandırılmaktadır. İlişkisel saldırganlık kişiler arası ilişkileri ya da arkadaşlıkları bozmaya yönelik davranışları içermekte, genellikle gizli olarak yapılmakla birlikte zaman zaman açık bir biçimde de sergilenebilmektedir. İlişkisel saldırganlık erken çocukluk döneminde arkadaşlığı bitirmekle tehdit etme, partiye davet etmeme, kişinin anlattıklarını dinlememek için kulaklarını kapatma biçiminde görülürken, orta çocukluk ve ön ergenlik yıllarında kişi hakkında söylentiler çıkarma, dedikodu yapma, başkalarının yanında kişiyi utandırma, sosyal olarak dışlama, arkasından konuşma biçimlerinde gözlemlenmektedir (Archer ve Coyne, 2005).

2.10. Saldırganlık Kuramları

2.10.1. İçgüdü Kuramı

İnsan saldırganlığının nedenlerini açıklayan en eski görüşe göre, saldırganlık insanoğlunun ayrılmaz ve varlığını sürdürebilmesi için gerekli bir parçasıdır (Kağıtçıbaşı, 2005). İnsanların doğuştan saldırgan olduğunu savunan bu görüşün en önemli temsilcilerinden biri Sigmund Freud'dur. Freud'un ileri sürdüğü psikanalitik kurama göre, insan yaşam ve ölüm olmak üzere iki temel içgüdü ile dünyaya gelmekte ve doğuştan getirilen bu iki temel içgüdü insan davranışlarına yön vermektedir. Ölüm içgüdü, yıkıcı içgüdü olarak nitelendirilmekte ve saldırganlık, ölüm içgüdüünün önemli bir türevi olarak görülmektedir (Geçtan, 2005). Ölüm içgüdüünün içe dönük olması intihara yol açarken; dışa dönük olması düşmanlık, saldırganlık ya da kavgacılık durumlarını ortaya çıkarmaktadır (Bilgin, 2005).

İnsan doğasının bir parçası olan saldırganlık hiçbir zaman yok olmamakta ve yıkıcı bir biçimde bireyin kendisine, ya da dışarıya, yani başkalarına yöneltilebilmektedir (Sears ve ark., 2007). Freud'a göre, her insanın bilinçdışında kendi öncesine, yani var olmama durumuna dönmeye yönelik bir ölüm isteği vardır

(Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2011). Kişinin biliçdışındaki bu ölüm isteği genellikle kendine zarar verme şeklinde ortaya çıkmamakta (Burger, 2006) dış dünyadaki nesnelere ya da diğer insanlara saldırma biçiminde kendini göstermektedir (Geçtan, 2005).

Saldırganlığın yararlı bir işleve sahip olduğunu kabul eden psikanalitik anlayışa göre (Kağıtçıbaşı, 2005), bedensel gerilimler oluşturan saldırganlık dürtüsünün dışa vurulması gerekmektedir (Hogg ve Vaughan, 2011). İnsanlar saldırgan davranışlarda bulunamadıklarında, saldırgan enerji birikmekte ve kendine farklı bir çıkış yolu aramaktadır. Davranışlarla ortaya konulamayan saldırgan enerji ruhsal rahatsızlıklar olarak ortaya çıkmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2005).

2.10.2. Etiyoloji Kuramı

Etiyoloji kuramına göre, doğuştan gelen dürtüsel bir davranış olan saldırganlık, türün en güçlü üyelerinin hayatta kalmasına ve gelecek nesillere güçlü ve iyi olan genlerin aktarılmasına imkân tanıyan kalıtsal bir kavga içgüdüsünden kaynaklanmaktadır (Baron, Branscombe ve Byrne, 2009).

Kuramını çeşitli türden hayvanları inceleyerek oluşturan Lorenz'e (2002) göre saldırganlık, içgüdülerin yaşamı korumaya yönelik bir işlevidir. Hayvanlar açısından hayati bir değer taşıyan saldırganlık, kaynakların daha etkili kullanımını sağlamaktadır (Bilgin, 2005). Lorenz saldırganlığın yaşamsal önemini evrim ilkelerine dayalı olarak açıklamaktadır. Buna göre; bir hayvan, türünün diğer üyelerine karşı oldukça saldırgandır. Bu durum organizmaların cinsel seçim, çiftleşme, yiyecek ve yaşam alanı gibi ulaşılabilir kaynakları en etkili şekilde kullanmalarını sağlayacak biçimde dağılmalarına yardımcı olmaktadır. Bir hayvan saldırganlık belirtileri gösterdiğinde diğer hayvan bunu anladığı ve o bölgeyi terk ettiği için, tür içi saldırganlık genellikle şiddetle sonuçlanmamaktadır (Hogg ve Vaughan 2011).

Lorenz (2002) hayvanlara ilişkin gözlemlerinden yola çıkarak, insanların da kalıtsal bir kavga içgüdüsü olduğunu ileri sürmektedir. Ancak insanlarda görülen saldırganlık ile hayvanlarda görülen saldırganlık arasında farklılıklar bulunmaktadır (Hogg ve Vaughan, 2011; Kiraz, 2015). Hayvanlar âleminde kendi türünden bir

hayvana ciddi düzeyde zarar verme ihtimali düşüktür. Ayrıca hayvanlar doğanın işleyişine bağlı olarak belli gerekçelerle ve belli miktarda saldırgan olabilmektedir. Oysa insanlar bir hayvandan daha vahşi olabilmekte ve hatta saldırganlıktan zevk alabilmektedir (Kiraz, 2015).

2.10.3. Biyolojik Kuramlar

İçgüdü kavramının bilimsel sorgulamayı ortadan kaldırdığını ve alt düzey hayvanların davranışlarından insanlarla ilgili bir genelleme yapmanın doğru olmadığını öne süren sosyal bilimciler, saldırganlığı içgüdüsel bir davranış olarak ele alan kuramsal görüşleri reddetmekte ve içgüdü kavramını kabul etmeden de saldırganlığa ilişkin biyolojik bir kuramın ortaya konulabileceğini ileri sürmektedirler (Bilgin, 2005).

Biyolojik kuramların odaklandığı konulardan birisi saldırganlığın beynin belirli bölgeleri ile ilişki olup olmadığıdır. Beynin saldırgan davranışla ilişki olan bölgelerinden birinin solunum, kalp atışı ve vücut sıcaklığı gibi otonom süreçleri, hormonları ve pek çok duygusal ve motivasyonel işlemi kontrol eden hipotalamus olduğu ileri sürülmektedir. Hipotalamus, insanı da içeren pek çok canlı türünde saldırma, savunma ve dövüşme gibi saldırgan davranışları etkilemektedir (Scherer, Abeles ve Fischer, 1975). Beynin saldırgan davranışla ilişkili olan bir diğer bölgesi limbik sistemdir (Geen, 2001). Limbik sistemin bir parçası olan amigdala alanı hem hayvanlarda hem de insanlarda saldırgan davranışların ortaya çıkmasında etkili olabilmektedir (Abay ve Tuğlu, 2000; Scherer ve ark., 1975). Duyguların kontrolünden sorumlu beyin bölgesi olarak bilinen amigdala (Myers, 2015) uyarıldığında uysal organizmalar şiddete bürünebilmekte, saldırgan organizmaların ise uysallaştığı görülebilmektedir (Aronson, Wilson ve Akert, 2012). Ayrıca amigdala hacmi küçük olan bireyler daha fazla saldırgan davranışlar sergilemektedir (Pardini, Raine, Erickson ve Loeber, 2014).

Biyolojik yaklaşımların odaklandığı konulardan bir diğeri hormonlardır (Bilgin, 2005). Araştırmalar erkeklik hormonu olarak bilinen testosteron seviyesinin artmasının saldırgan davranışın ortaya çıkmasında önemli bir etkisi olabildiğini göstermektedir (Abay ve Tuğlu, 2000; Aronson ve ark., 2012; Myers, 2015).

Testosteronun özellikle fiziksel saldırganlık üzerinde etkili olduğu ileri sürülmektedir (Sears ve ark., 2007). Saldırganlıkla ilişkili görülen bir diğer hormon kortizoldür (Abay ve Tuğlu, 2000; Krahe, 2013). Korkusuzluk, risk alma ve cezaya duyarsızlıkla ilişkili olan düşük kortizol seviyesi saldırgan davranışın bir yordayıcısı olarak görülmektedir (Krahe, 2013).

Araştırmacılar saldırganlığın genetik kökenlerinin olabileceği konusu üzerinde de durmaktadır. Yapılan araştırmalar kromozomlardaki belirli anormallikler ile saldırganlık eğilimi arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Normalde kızlar XX, erkekler ise XY kromozomuna sahipken, bazı bireyler fazladan bir cinsiyet kromozomuna sahip olabilmektedir. XXY ya da XYY sendromu olarak bilinen bu durumun saldırgan davranış ile ilişkili olduğu; bu sendromun saldırganlığa kalıtsal bir yatkınlık oluşturduğu düşünülmektedir. Ancak araştırmalar kromozom sendromları ile saldırganlık arasında bir ilişkinin var olduğunu ileri sürmek için kanıtların yeterince ikna edici olmadığını ortaya koymaktadır (Scherer ve ark., 1975).

Belirli biyokimyasal maddelerin de saldırganlık üzerinde etkisi vardır. Örneğin serotonin olarak adlandırılan biyokimyasal madde saldırganlığı ketleyici bir özellik taşımaktadır. Serotonin seviyesinin azalması saldırgan davranışın artmasına neden olabilmektedir (Abay ve Tuğlu, 2000; Aronson ve ark., 2012; Myers, 2015; Sears ve ark., 2007). Kanın kimyası da saldırgan davranışı tetikleyebilmektedir (Myers, 2015). Kan glikoz değerleri ile öfke ve saldırganlık arasında ilişki bulunmaktadır. Suç işleyen ve davranım bozukluğu gösteren kişilerde kan glikoz değerleri daha düşük olmaktadır (Oral, Ebrinç, Burdurlu ve Çelebi, 1992).

2.10.4. Engellenme-Saldırganlık Hipotezi

Yale Üniversitesi'nden bir grup psikologun öne sürdüğü engellenme-saldırganlık hipotezine göre, saldırganlık her zaman bir engellenmenin ürünü olarak ortaya çıkmaktadır (Dollard, Doob, Miller, Mowrer ve Sears, 1939). Her engellenmenin saldırganlığa yol açtığını ve her saldırgan davranışın hemen öncesinde meydana gelen bir engellenmeden kaynaklandığını ileri süren (Dollard ve ark., 1939) bu yaklaşıma göre; engellenme, bireyin bir amaca ulaşmasının geciktirilmesini ya da önlenmesini ifade etmektedir (Sears ve ark., 2007).

Ortaya atıldığı ilk yıllarda dikkatleri üzerine çeken orijinal engellenme saldırganlık hipotezi, saldırganlığın ne olduğuna ilişkin bir tanım yapmaması, hangi tür engellenme koşullarının saldırganlığa yol açacağını öngörememesi (Hogg ve Vaughan, 2011), çok mekanik olması ve bilişsel ve karakteristik süreçleri kabul etmemesi nedeniyle eleştirilmektedir (Fox ve Spector, 1999). Berkowitz'e (1989) göre, saldırganlığın bir engellenme sonucunda ortaya çıktığına inanmak, saldırganlığın insanların öğrenebileceği araçsal bir davranış olabileceği gerçeğini göz ardı etmek demektir. İnsanlar bazen engellendikleri için değil, saldırmanın kendilerine çeşitli yararlar sağlayacağını düşündükleri için saldırgan davranışlar sergilemektedir. Ayrıca her saldırgan davranışın engellenmeden kaynaklandığını düşünmek, araçsal ve düşmanca saldırganlık arasında ayırım yapmayı da mümkün kılmamaktadır.

Berkowitz'e (1993) göre, insanlar günlük yaşamda karşılaştıkları her engellenme karşısında saldırgan tepkiler göstermezler. Engellenme genellikle öfke duygusu uyandırmakla birlikte, öfke duygusunu ortaya çıkarmayan durumlar da vardır. Ayrıca öfkenin artması her zaman saldırganlıkla sonuçlanmamaktadır (Sears, ve ark., 2007). Saldırganlık engellenme karşısında gösterilebilecek tepkilerden yalnızca biridir. Engellenme; saldırganlık yerine geri çekilme ya da üzülme gibi tepkileri de ortaya çıkarabilmektedir (Krahe, 2013).

Engellenmenin saldırganlıkla sonuçlanıp sonuçlanmayacağını etkileyen pek çok dışsal faktör bulunmaktadır. Bunlardan birisi, kişinin hedefe ya da istediği nesneye ne kadar yakın olduğudur. Hedef ne kadar yakın olursa bireyin elinden kaçan doyum beklentisi de o kadar büyük olmakta ve bu beklentinin büyüklüğüne bağlı olarak da saldırganlık olasılığı artmaktadır (Aronson ve ark., 2012). Bir diğer faktör engellenmenin keyfi olup olmamasıdır. Engellenmenin kaza sonucu meydana gelen bir durum olarak değerlendirildiği, kasıtlı olarak yapılmadığının düşünüldüğü durumlarda saldırgan davranış olasılığı azalmaktadır (Sears ve ark., 2007). Saldırgan davranışın sonucunda cezalandırılma korkusu ve engellenmeye neden olan kişiye ulaşamama da saldırganlığı engelleyebilecek dışsal faktörler olarak görülmektedir. Bu dışsal faktörler bireyin saldırgan tepkisinin yön değiştirmesine neden olabilmektedir (Krahe, 2013). Saldırganlık her zaman doğrudan engellenmenin

kaynağına yöneltilmemekte, yön değiştirerek daha ulaşılabilir olan bir hedefe de yansıtılabilmektedir (Bilgin, 2005).

2.10.5. Sosyal Öğrenme Kuramı

Çoğu psikolog insanlarda saldırganlığın yalnızca doğuştan gelen faktörlere indirgenmesinin doğru olmadığını, saldırgan davranışın türü ve miktarı üzerinde öğrenmenin önemli bir etkisinin olduğunu savunmaktadır (Cüceloğlu, 2004). Berkowitz'e (1989) göre, insanlarda görülen saldırgan davranışlar ile hayvanlarda görülen saldırgan davranışlar birbirinden farklılık göstermektedir. İnsanların saldırgan davranışlarında öğrenmenin rolü büyüktür.

Albert Bandura'nın ileri sürdüğü sosyal öğrenme kuramı; davranışların doğrudan yaşantılar sonucunda öğrenildiğini ileri süren geleneksel öğrenme kuramlarının aksine, davranışın diğer insanların davranışlarını ve davranışlarının sonuçlarını gözlemleme yoluyla da öğrenilebileceğini iddia etmektedir (Bandura, 1977). Bandura'ya göre saldırgan davranış doğrudan ya da dolaylı yaşantılar aracılığıyla öğrenilmektedir. Saldırgan davranışlar toplumsallaşma sürecinde diğer insanların saldırgan davranışlarını gözlemleyerek ve taklit ederek öğrenilebilmektedir (Bandura, 1978).

Bandura'ya (1977) göre çocuklar saldırganlığı çevrelerinde gördükleri davranışları model alarak öğrenmektedir. Çocuğun gözlemleyerek öğrendiği saldırgan davranışlar çevrenin pekiştirmesi ya da cezalandırmasının sonucunda artmakta ya da azalmaktadır. Ebeveynlerin çocuğun davranışını onaylaması, övmesi ve çocuğun saldırgan davranışı aracılığıyla istediğini elde etmesi saldırgan davranışın artmasına yol açmaktadır. Ayrıca dolaylı pekiştirme ve dolaylı ceza yaşantıları da çocuğun saldırgan davranışları üzerinde etkili olmaktadır. Çocuğun davranışını model aldığı kişinin ödüllendirildiğini gözlemlediği dolaylı pekiştirme, çocuğun saldırgan davranışlar sergileme olasılığını artırırken; modelin davranışı nedeniyle cezalandırıldığının gözlemlendiği dolaylı ceza, çocuğun saldırgan davranma olasılığını ortadan kaldırmaktadır.

Özetle; saldırgan davranışların; sosyalleşme sürecinde doğrudan ödüllendirilme ya da başkalarının eylemleri nedeniyle ödüllendirildiklerini

gözlemlemenin sonucunda öğrenildiği (Hogg ve Vaughan, 2011) ve daha önceki saldırgan davranış deneyimlerine, geçmişteki saldırgan davranışın başarısına, saldırgan davranışın ödüllendirilme ya da cezalandırılma ihtimaline ve durumdaki bilişsel, sosyal ve çevresel faktörlere bağlı olarak arttığı ya da ortadan kalktığı söylenebilir (Baron ve ark., 2009; Hogg ve Vaughan, 2011).

2.11. Saldırganlıkla İlgili Araştırmalar

2.11.1. Saldırganlıkla İlgili Yurt İçinde Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Ağlamaz (2006), yüksek lisans tez çalışmasında lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin kendini açma düzeylerine, okul türüne, cinsiyete, sınıf düzeyine, anne-babanın öğrenim düzeyine ve ailenin aylık gelirine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre; kendini açma düzeyi düşük olan, meslek lisesinde öğrenim gören, anne ve babasının eğitim düzeyi ve ailesinin gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin saldırganlık düzeyi diğer öğrencilerden daha yüksektir. Cinsiyete ve sınıf düzeyine göre ise öğrencilerin saldırganlık düzeyi farklılık göstermemektedir.

Kesen ve arkadaşlarının (2007) yetiştirme yurdunda yaşayan ergenlerin saldırganlık ve öfke düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmanın sonuçlarına göre; sürekli öfke düzeyi ve öfke ifade tarzının saldırganlıkla ilişkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırmanın bulguları, yaş değişkeninin yetiştirme yurdunda yaşayan ergenlerin öfke düzeyleri, öfke ifade tarzları ve saldırganlık düzeyleri ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Buna göre ergenlerin yaşı büyüdükçe “genel saldırganlık” ve saldırganlığın alt boyutlarından, “atak”, “dolaylı”, “sinirli” ve “negatif” saldırganlık düzeyleri ile sürekli öfke ve öfkeyi dışa yöneltme düzeyleri artmaktadır. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuca göre ise, ergenlerin yurttan kalma süresi ile saldırganlık ve öfke düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

Başaran (2008) lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerini incelediği çalışmada, öğrencilerin saldırganlık düzeyinin orta derecede olduğunu, erkek öğrencilerin saldırganlık düzeyinin kızlardan daha yüksek olduğunu, sınıf düzeyi

yükseldikçe öğrencilerin saldırganlık düzeyinin arttığını ve meslek lisesi öğrencilerinin saldırganlık düzeyinin anadolu lisesi ve genel lise öğrencilerinden daha yüksek olduğunu saptamıştır. Çalışmada ayrıca, annenin eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin saldırganlık düzeyinin yükseldiği; ancak babanın eğitim düzeyine göre öğrencilerin saldırganlık düzeyinin farklılaşmadığı bulunmuştur. Bulgulara göre, anne ve babanın birliktelik durumu ve öğrencilerin algıladıkları anne baba tutumu öğrencilerin saldırganlık düzeyini etkilerken, kardeş sayısı ve doğum sırası saldırganlık düzeyi üzerinde etkili değildir. Son olarak bulgular, öğrencilerin kişiler arası duyarlık ile öfke ve düşmanlık düzeyleri arttıkça saldırganlık düzeylerinin de arttığını göstermektedir.

Yılmaz (2008) endüstri meslek lisesi öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çok boyutlu olarak incelenmesi başlıklı çalışmasında, anadolu teknik lisesi öğrencilerinin yıkıcı saldırganlık düzeyinin endüstri meslek lisesi öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Kız öğrencilerin edilgen saldırganlık puan ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunun görüldüğü çalışmada, saldırganlık düzeyinin yaşa ve sınıfa göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ailesel faktörler açısından incelendiğinde; ailede yaşayan kişi ve kardeş sayısının, ebeveynlerin öz ya da üvey olma durumunun, ebeveynlerin eğitim ve meslek durumunun saldırganlık üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır. Çalışmada ayrıca sosyo ekonomik düzeyini kötü olarak tanımlayan öğrencilerin sosyo ekonomik düzeyini iyi olarak tanımlayan öğrencilere göre daha fazla yıkıcı saldırganlık gösterdiği belirlenmiştir.

Gökbüzoğlu (2008) çalışmasında ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi ele almaktadır. Bulgulara göre, ergenlerin saldırganlık düzeyi ile problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler vardır. Bu durum, problem çözme yeteneğine güven ve yaklaşma-kaçınma becerilerini yetersiz olarak algılayan ergenlerin saldırgan davranışlarının arttığını göstermektedir. Çalışmada ayrıca, cinsiyete, ebeveynlerin eğitim düzeyine, algılanan anne-baba tutumuna göre ergenlerin saldırganlık düzeyinin farklılaşmadığı; ancak yaşla birlikte saldırgan davranışlarda artış olduğu saptanmıştır.

Kumru Sarıca (2008) araştırmasında sosyal beceri programının ergenlerin saldırganlık düzeyi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, sosyal beceri programına katılan öğrencilerin saldırganlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir azalma meydana gelirken; kontrol ve plasebo grubunda yer alan öğrencilerin son ölçümlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Filiz (2009) çalışmasında lise öğrencilerinin empatik eğilimleri ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırmanın bulgularına göre, lise öğrencilerinin empatik eğilim düzeyi ile saldırganlık düzeyleri arasında sözel saldırganlık dışında negatif yönde bir ilişki vardır. Buna göre, empatik eğilim düzeyi azaldıkça saldırganlık düzeyi yükselmektedir. Çalışmanın diğer bulgularına göre, erkek öğrencilerin saldırganlık düzeyi kız öğrencilerden ve meslek lisesinde okuyan öğrencilerin saldırganlık düzeyi anadolu lisesi ve genel lisede okuyan öğrencilerden daha yüksektir. Ailesel değişkenler açısından incelendiğinde, kardeş sayısı, kaçınıcı kardeş olduğu ve anne babanın birliktelik durumuna göre saldırganlık düzeyinin farklılaşmadığı saptanmıştır. Ancak geniş ailelerde yaşayan öğrencilerin dolaylı saldırganlık puanları daha yüksektir. Ayrıca mükemmeliyetçi tutuma sahip ailede yaşayan öğrenciler daha öfkeli ve saldırgan olmaktadır.

Psikolojik ihtiyaçları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerini inceleyen Şahin ve Korkut Owen'in (2009) bulgularına göre; erkeklerin, annelerini aşırı koruyucu olarak algılayanların, babasının tutumunu ilgisiz olarak algılayanların, ailesinde şiddet uygulananların, aktif serbest zaman etkinliklerini tercih edenlerin ve kişiler arası ilişki ile yeterlik ihtiyacını alt düzeyde hissedenlerin saldırganlık düzeyi diğer gruplardaki öğrencilerden daha yüksektir.

Karataş ve Gökçakan (2009) psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan grup uygulamalarının ergenlerin saldırganlık düzeyi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bulgulara göre, psikodrama teknikleri kullanılarak gerçekleştirilen grup uygulamaları ergenlerin saldırganlık düzeyinin azalmasında etkili olmaktadır.

Gündoğdu (2010) dokuzuncu sınıf öğrencilerinin çatışma çözme, öfke ve saldırganlık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmada, çatışma çözme ile saldırganlık arasında negatif yönde, öfke ve saldırganlık arasında ise

pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkilerin var olduğunu saptamıştır. Araştırmanın bulgularına göre, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Erkek öğrencilerin fiziksel saldırganlık puan ortalamaları kız öğrencilerinkinden daha yüksektir. Ayrıca öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin ailelerinin ekonomik durumuna göre farklılaştığı saptanmıştır. Buna göre, ailesinin maddi gelirini yüksek olarak belirten öğrencilerin saldırganlık düzeyi diğer öğrencilerinkinden daha yüksektir.

Kılıçarslan ve Atıcı (2010) ilk ergenlik dönemindeki öğrencilerin akılcı olmayan inançları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, akıldışı inançlar ile saldırganlık arasında anlamlı ilişkiler olduğunu saptamışlardır. Buna göre, akıldışı inançların rahatlık, başarı ve saygı talebi alt boyutları saldırganlık düzeyini anlamlı şekilde yordamaktadır. Çalışmada ayrıca, anne-babanın eğitim düzeyine, ailenin gelir düzeyine ve kardeş sayısına göre öğrencilerin saldırganlık düzeyinin farklılaşmadığı; ancak cinsiyete göre öğrencilerin saldırganlık düzeyinin farklılaştığı saptanmıştır. Bulgulara göre, erkeklerin saldırganlık düzeyi kızlarınkinden daha yüksektir.

Donat-Bacıoğlu (2011) çocuk ve ergenlerde şiddet ve saldırganlığı önleme programının ergenlerin saldırgan davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Uygulanan deneysel işlem sonucunda elde edilen bulgulara göre; deney ve kontrol gruplarındaki ergenlerin ön ve son test saldırganlık ölçümlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar vardır. Fiziksel saldırganlık ve sözel saldırganlık açısından ön-son test puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı iken öfke, düşmanlık ve dolaylı saldırganlık puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna göre; çocuk ve ergenlerde şiddet ve saldırganlığı önleme programının ergenlerin fiziksel ve sözel saldırganlık düzeyini azalttığı söylenebilir.

Sağkal (2011) yüksek lisans tez çalışmasında, barış eğitimi programının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleri üzerindeki etkisini ele almıştır. Araştırmanın bulgularına göre, barış eğitimi programı öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinin azalmasına ve empati düzeylerinin artmasına katkı sağlamıştır. Barış eğitimi uygulandıktan sonra

öğrencilerin şiddet ve barış kavramlarına ilişkin farkındalık kazandıkları, kişiler arası iletişim ve anlaşmazlık çözüm becerilerinin ve arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle ve aileleriyle ilişkilerinin geliştiği saptanmıştır. Ayrıca barış eğitiminin sınıf ve okul atmosferini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Yıldırım'ın (2012) şiddetsizlik eğitim programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve şiddetsizliğe ilişkin görüşleri üzerindeki etkisini incelediği yüksek lisans tez çalışmasının bulgularına göre, şiddetsizlik eğitim programı öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinin azalması ve empati düzeylerinin artmasında etkili olmuştur. Ayrıca, uygulama sonunda şiddetsizlik eğitim programına katılan öğrencilerin şiddete, şiddetin nedenlerine ve olumsuz etkilerine, şiddetsizlik kavramının ne olduğuna ve anlaşmazlıklarını şiddet kullanmadan yapıcı yöntemlerle çözme becerilerine ilişkin farkındalık kazandıkları tespit edilmiştir.

Aracı (2012) çalışmasında erken ergenlik dönemindeki bireylerde anne-baba ve arkadaşlara bağlanma ile saldırganlık düzeyi arasındaki ilişkileri incelemiştir. Bulgulara göre, ergenlerde anne-baba ve arkadaşlara bağlanma ile saldırganlık düzeyi arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki vardır. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, anneye bağlanma, arkadaşlara bağlanma ve baba eğitim düzeyinin artması ergenlerin saldırganlık düzeyinin azalmasına katkı sağlamaktadır. Çalışmada ayrıca, erkek öğrencilerin saldırganlık düzeyinin kızlardan daha yüksek olduğu; anne-babanın eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin saldırganlık düzeyinin azaldığı ve özel okul öğrencilerinin saldırganlık düzeyinin devlet okulunda okuyan öğrencilerden daha düşük olduğu bulunmuştur. Yaş ve sınıf düzeyine göre ise ergenlerin saldırganlık düzeyi farklılık göstermemektedir.

Kılınç ve Murat (2012) genel lisede okuyan dokuzuncu sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerini inceledikleri çalışmada; öğrencilerin sürekli kaygı ile saldırganlık düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Araştırmanın diğer bulgularına göre, erkek öğrencilerin saldırganlık düzeyleri kız öğrencilerden daha yüksektir. Anne ve babalarının hatalı davranışları konuşarak çözmeye çalıştığını belirten öğrencilerin saldırganlık düzeyi, anne ve babalarının hatalı davranışlara azarlama ve döverek

cezalandırma şeklinde tepki verdiğini belirten öğrencilere göre daha düşüktür. Ayrıca anne ve babanın okul yaşantısını takip etmek amacıyla öğretmenlerle iletişime geçme ve öğrencinin sosyal kültürel faaliyetlere katılma sıklığı arttıkça saldırganlık düzeyi azalmaktadır.

Türk (2013) çalışmasında akran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin çatışma çözme, saldırganlık ve empati düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, uygulama sonrasında akran arabuluculuk eğitimine katılan deney grubu öğrencilerinin çatışma çözme ve empati düzeyleri bu eğitime katılmayan kontrol grubundaki öğrencilere göre artış; saldırganlık düzeyleri ise azalma göstermiştir.

Avcı ve Kelleci (2015) çalışmalarında lise öğrencilerinin öfke ve saldırganlık düzeyleri ile ruhsal belirtileri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmada öğrencilerin sürekli öfke, öfke ifade tarzları (öfke içte ve öfke dışta) ile saldırganlık düzeyleri ve ruhsal belirtileri arasında pozitif yönde, öfke kontrolü ile saldırganlık ve ruhsal belirtileri arasında ise negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca cinsiyet, yaş ve ekonomik düzeye göre ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğu saptanmıştır

2.11.2. Saldırganlıkla İlgili Yurt Dışında Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Gleason, Jensen-Campbell ve Richardson (2004) beş faktör kişilik modelinin boyutlardan biri olan uyumluluğun ergenlik döneminde görülen saldırganlıkla ilişkisini ortaya koymak amacıyla iki çalışma gerçekleştirmişlerdir. Uyumluluk ile doğrudan ve dolaylı saldırganlık arasındaki ilişkileri değerlendiren ilk çalışmanın bulgularına göre, uyumluluk düzeyi arttıkça doğrudan ve dolaylı saldırganlık düzeyi azalmaktadır. Ayrıca, uyumluluk ile saldırganlık arasındaki negatif yönlü ilişki doğrudan saldırganlık türü için daha güçlü görünmektedir. Uyumluluk ile saldırganlıkla ilgili sosyal bilişleri ve saldırganlığa ilişkin akran raporları arasındaki ilişkiyi inceleyen ikinci çalışmanın bulgularına göre ise, uyumluluk saldırganlığa ilişkin akran raporları ile negatif yönde ilişki göstermektedir.

Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt ve Caspi (2005) araştırmalarında global benlik saygısı ile saldırganlık, antisosyal davranış ve suçluluk arasındaki

ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre, saldırganlık, antisosyal davranış ve suçluluk, düşük benlik saygısı ile yüksek düzeyde ilişki göstermektedir.

Shechtman ve Ifargan (2009) sınıf müdahalesi ve küçük grup danışması biçiminde uygulanan iki tür okul temelli müdahalenin saldırganlığı azaltma üzerindeki etkisini incelemiştir. On üç farklı okulda yürütülen çalışmada belirli bir yaş grubundaki öğrenciler psikoeğitimsel sınıf müdahalesi, küçük grup danışmanlığı ve kontrol olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Bulgular, sınıf müdahalesine ve küçük grup danışmanlığına katılan öğrencilerin saldırganlık düzeyinde hiçbir müdahalede bulunulmayan kontrol grubu öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azalma meydana geldiğini göstermektedir.

Laporte, Jiang, Pepler ve Chamberland (2011) aile içi şiddet kurbanı olma ve saldırganlığın, ergenlerin romantik ilişkilerindeki şiddet davranışları için potansiyel bir risk faktörü olup olmadığını incelemişlerdir. Bulgulara göre, ergenler çocukluktaki aile içi şiddete maruz kalma deneyimlerini şimdiki yakın ilişkilerine farklı biçimlerde yansıtmaktadır. Ebeveynlerinin herhangi birinden şiddet gören kız ergenlerin saldırgan davranışlar gösterme riski bulunmazken; çocuklukta özellikle de babasından şiddet gören erkek ergenler, kız arkadaşlarına saldırganca davranma açısından yüksek düzeyde risk taşımaktadır. Ayrıca, çocuklukta şiddet gören kız ergenlerin yeniden şiddet kurbanı olma ihtimalleri oldukça yüksektir.

Calvete ve Orue (2010) çalışmalarında ergenlikteki şiddeti haklı çıkarma, narsisizm ve kötüye kullanma bilişsel şemalarının proaktif ve reaktif saldırganlıkla ilişkili olup olmadığını ve söz konusu ilişkiye sosyal bilgiyi işlemenin aracılık edip etmediğini test etmişlerdir. Bulgulara göre, proaktif saldırganlık ile şiddeti haklı çıkarma ve narsisizm arasında ve reaktif saldırganlık ile kötüye kullanma şeması arasında ilişki vardır. Ayrıca sosyal bilgiyi işleme, bilişsel şemalar ile reaktif saldırganlık arasındaki ilişkiye aracılık ederken, bilişsel şemalar ile proaktif saldırganlık arasındaki ilişkide etkili değildir.

Fernández-Fuertes ve Fuertes (2010) İspanyol ergenlerin romantik ilişkilerini inceledikleri çalışmada, kızların erkeklerden daha fazla sözel, duygusal ya da fiziksel saldırganlık davranışları bildirdiğini, romantik ilişkilerde en çok sözel/duygusal saldırganlığın kullanıldığını ve partnerden hoşnut olmamanın eşler arasındaki

tartışmaların en önemli tetikleyicisi olduğunu; ancak kıskançlığın da saldırgan davranışları açıklamada rol oynadığını saptamışlardır. Bulgulara göre, ilişkide gerçekleştirilen saldırganlık türü aynı tür saldırganlığa maruz kalma ile yüksek düzeyde ilişkilidir.

Willoughby, Adachi ve Good (2011) boylamsal bir çalışma gerçekleştirerek, şiddet içerikli video oyunları ile ergenlerdeki saldırgan davranışlar arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada dokuzuncu sınıftan on ikinci sınıfa kadar her yıl öğrencilerin şiddet içerikli video oyunları oynama durumları ve saldırgan davranışlarına ilişkin bilgiler toplanmıştır. Bulgular sürdürülebilir şiddet içerikli video oyunları oynamanın ergenlerin saldırgan davranışlarını arttırdığını göstermiştir.

Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal ve Balluerka (2013) duygusal zeka modelini temel alan iki yıllık bir müdahalenin ergenlerin saldırganlık ve empati düzeyi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bulgulara göre, duygusal zekâ modelini temel alan müdahaleye katılan öğrenciler kontrol grubunda yer alan öğrencilerden daha düşük fiziksel ve sözel saldırganlık, öfke ve düşmanlık bildirmişlerdir. Bu sonuç, duygusal zeka modelini temel alan müdahalenin ergenlerin araçsal ve duygusal saldırganlık düzeylerinin azalmasında ve empati düzeylerinin artmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Mayeux (2014) çalışmasında ergenlikte sosyal baskınlık yöneliminin popülerlik ve ilişkisel saldırganlık arasındaki ilişkiye aracılık edip etmediğini incelemiştir. Bulgulara göre, kız ergenlerde sosyal baskınlık yönelimi arttıkça ilişkisel saldırganlık da artmaktadır. Popülerlik ve ilişkisel saldırganlık arasında da pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Sosyal baskınlık yönelimi kız ergenler için popülerlik ve ilişkisel saldırganlık arasındaki ilişkiye aracılık ederken, erkekler için böyle bir durum söz konusu değildir.

Naami, Asgari ve Roshani (2014) çalışmalarında affetme ve adaletli/adaletsiz dünya inancının saldırganlığı yordayıp yordamadığını incelemişlerdir. Bulgular, affetmenin üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeyini istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönde yordadığını; ancak adaletli/adaletsiz dünya inançlarının saldırganlığın yordanmasına anlamlı bir katkısının olmadığını göstermiştir.

Lobbestael, Cima ve Lemmens (2015) çalışmalarında reaktif ve proaktif saldırganlığın kişilik bozukluklarıyla ilişkisini incelemişlerdir. Bulgulara göre, paranoid kişilik bozukluğu ile reaktif saldırganlık arasında pozitif yönde; antisosyal kişilik bozukluğu ile de proaktif saldırganlık arasında pozitif yönde ilişki vardır.

Bumgarner, Webb ve Dula (2016) saldırgan davranışları trafikteki sürüş davranışları bağlamında ele aldıkları çalışmada, üniversite öğrencilerinin trafikteki sürüş davranışları ile affetme arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın bulguları affetmenin trafikteki öfkeli ve saldırgan sürüş davranışlarıyla negatif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir.

2.12. Öznel İyi Oluş Kavramı

Olumsuz durumlara aşırı vurgu yaparak, akıl sağlığını psikolojik problemlerin yokluğu olarak tanımlayan geleneksel psikoloji anlayışının aksine; günümüz psikoloji anlayışı, akıl sağlığının olumlu psikolojik işleve sahip olmayı, iyi hissetmeyi ve olaylara olumlu bakmayı içerdiği görüşünü temel almaktadır (Clarke, Marshall, Ryff ve Wheaton, 2001; Ryan ve Deci, 2001; Ryff, 2014; Tuzgöl-Dost, 2006).

Akıl sağlığının olumlu bir yönü olarak görülen “iyi oluş” kavramı günümüz psikoloji anlayışının önemle üzerinde durduğu konulardan biridir. İyi oluş, “hedonic” ve “eudaimonic” olmak üzere iki farklı yaklaşımdan ortaya çıkmış olan, birbiriyle iç içe geçmiş iki türden oluşmaktadır. “Hedonic” yaklaşım, iyi oluşu mutluluk kavramının eş değeri olarak ele almakta, acıdan kaçmaya odaklanmakta ve yaşam doyumu, olumlu ruh halinin varlığı ve olumsuz ruh halinin yokluğu olmak üzere üç öğeden oluşmaktadır. “Eudaimonic” yaklaşıma, göre ise iyi oluş, kişinin gerçek doğasını fark etmesi ve insani potansiyelini gerçekleştirilmesi anlamına gelmektedir. Birbiriyle pozitif yönde ilişkili olan; ancak farklı yapıları ifade eden bu iki türden ilki “öznel iyi oluş”, ikincisi ise “psikolojik iyi oluş” olarak isimlendirilmektedir (Ryan ve Deci, 2001; Ryff ve Singer, 2008). Bu çalışmada mutluluğun eş değeri olarak görülen öznel iyi oluş kavramı ele alınmaktadır.

Aristotle’nin iyilik halinin en yüksek düzeyi olarak tanımladığı mutluluk kavramı, Yunan felsefesinin Altın Çağı’ndan beri filozofların ilgi alanına girmesine

rağmen (Diener, 1994) üzerinde sistematik bir biçimde çalışılmaya başlanması oldukça yakın bir geçmişe sahiptir (Diener, Suh ve Oishi, 1997). Önceleri mutlu insanın demografik özelliklerini tanımlamaya çalışan araştırmacılar günümüzde mutlu olmanın altında yatan süreci tanımlamaya odaklanmaktadır (Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999).

Genel olarak mutluluk, memnuniyet ve olumlu duygulanım gibi kavramlarla ilişkili görülen öznel iyi oluş (Diener, 2009) insanların yaşamlarıyla ilgili değerlendirmelerini anlamaya çalışan psikoloji alanıdır (Diener ve ark., 1997). Öznel iyi oluş, insanların yaşamlarına ilişkin bilişsel ve duygusal değerlendirmelerinden oluşmaktadır (Lucas ve Diener, 2008). Birbiriyle ilişkili olan bilişsel ve duygusal değerlendirmeler (Diener ve ark., 1997) olaylara karşı gösterilen duygusal tepkileri, ruhsal durumu, yaşam doyumunu, içsel potansiyeli kullanabilmekten doğan memnuniyeti, evlilik ve iş yaşamı gibi belirli alanlardan alınan doyumunu içermektedir (Diener, Oishi ve Lucas, 2003). Kısacası, öznel iyi oluşun bireylerin yaşadıkları iyi oluş düzeyini, yaşamlarına ilişkin öznel değerlendirmelerine dayalı olarak tanımlamak için kullanılan şemsiye bir kavram olduğu söylenebilir (Diener, 2006).

İyi bir yaşamın merkezi ögesi olduğu düşünülen (Park, 2004) öznel iyi oluş; olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım ve yaşam doyumunu olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. Yüksek öznel iyi oluş olumlu duyguların varlığı, olumsuz duyguların yokluğu ve yaşamdan alınan yüksek doyumunu ifade etmektedir (Diener, 1984). Olumlu duygulanım bileşeni eğlenme, sevinç, hoşnutluk, gurur, sevgi ve mutluluk gibi duyguları; olumsuz duygulanım bileşeni suçluluk, utanç, üzüntü, kaygı, endişe, öfke, stres, depresyon ve düşmanlık gibi duyguları; yaşam doyumunu bileşeni ise mevcut, geçmiş ve şimdiki yaşamdan duyulan memnuniyeti içermektedir (Diener ve ark. 1999).

Yüksek öznel iyi oluşa sahip olan bireyler, yaşamdan doyum almakta, sıklıkla eğlenmekte ve üzüntü ya da öfke gibi olumsuz duyguları nadiren yaşamaktadır. Aksine düşük öznel iyi oluşa sahip olan insanlar yaşamdan doyum alamamakta, keyif veren deneyimleri çok az yaşamakta, öfke ya da kaygı gibi olumsuz duyguları ise sıklıkla yaşamaktadırlar (Diener ve ark., 1997). Mutsuz insanlar yaşamlarındaki pek çok olayı zarar verici ya da hedeflerini engelleyici olarak tanımlarken; öznel iyi oluş

düzeyi yüksek olan bireylerin yaşam olaylarıyla ilgili olarak olumlu değerlendirmeler yapma eğilimleri daha baskın olmaktadır (Diener, 1994).

Diener'a (2009) göre, öznel iyi oluş kavramına ilişkin literatürdeki tanımları üç grupta incelemek mümkündür. Birinci gruptaki tanımlar iyi oluşu, değer ya da kutsallık gibi dışsal kriterlere bağlı olarak ele almaktadır. Mutluluk öznel bir durum değildir, istenen bazı niteliklere sahip olmayı ifade etmektedir. Birey istenen özelliklere sahip olduğu oranda mutlu olmaktadır. Bu tanıma göre, mutluluğun sosyal normlara göre değişim gösterdiği söylenebilir. İkinci gruptaki tanımlar, insanların yaşamlarını olumlu olarak değerlendirmelerine yol açanın ne olduğuna odaklanmaktadır. Buna göre öznel iyi oluş, yaşam doyumunu içermekte ve iyi yaşamın ne olduğunu belirlemek için katılımcının standartlarına güvenmektedir. Üçüncü gruptaki tanımlar ise hoş giden duygular yaşamayı vurgulamaktadır. Kişi ya çoğunlukla hoş giden duygular yaşamaktadır ya da hoş giden duygular yaşamaya eğilimli olmaktadır.

Kim-Prieto, Diener, Tamir, Scollon ve Diener (2010) öznel iyi oluş kavramının, öznel iyi oluşun ölçülmesine ilişkin yaklaşımlara göre üç başlıkta incelenebileceğini belirtmektedir. İlk yaklaşıma göre, öznel iyi oluş yaşamın ve yaşamın çeşitli alanlarının genel bir değerlendirmesini ifade etmekte, yaşam kalitesi ve yaşam doyumunu gibi genel bir durumla ilgili kişisel yargıları içermektedir. Öznel iyi oluşun, bireylere belirli bir zaman diliminde (geçen hafta ya da ay gibi) ne tür duygular yaşadıkları sorularak ölçüldüğü ikinci yaklaşıma göre, öznel iyi oluş geçmişteki duygusal yaşantıların yeniden hatırlanmasıdır. Bu yaklaşım, doyuma ilişkin genel bir yargıya güvenmek yerine geçmiş duygulara ilişkin hatıralara odaklanmaktadır. Üçüncü yaklaşım ise, öznel iyi oluşu çoklu duygusal deneyimlerin bir birikimi olarak ele almaktadır. Bu yaklaşımda öznel iyi oluş, bireylerin iyi oluşları belirli bir süre içinde çeşitli zamanlarda ölçülerek değerlendirilmektedir.

Öznel iyi oluş yapısının üç özelliği bulunmaktadır. Buna göre öznel iyi oluş; (1) bireysel deneyimlerle ilgili olması nedeniyle öznel bir yapı olma özelliği taşımaktadır, (2) sadece olumsuz duyguların yokluğu anlamına gelmemekte, olumlu duyguların varlığını da ifade etmektedir ve (3) tek bir yaşam olayına ilişkin bir

değerlendirmeden daha ziyade yaşama ilişkin global bir değerlendirmeyi içermektedir (Diener, 2009).

Öznel iyi oluş, durağan ve değişebilen öğelere sahiptir. Bireyin süre giden yaşamına ilişkin değerlendirmelerinin değişmesi olasıdır, bu nedenle öznel iyi oluş düzeyinin değişmesi mümkündür. Bununla birlikte, her bireyin kendi mizacına ve sahip olduğu yaşamın genel özelliklerine bağlı olarak ortalama bir duygu durumu vardır ve kişinin duygu durumunun ortalama düzeye dönmesi olasıdır. Bireyin belirli bir durum karşısındaki anlık duygusu sürekli olarak değişebilse de uzun dönemli iyi oluşu oldukça durağan olabilir. Benzer şekilde yaşam olayları dramatik bir değişim gösterdiğinde kişinin yaşam doyumunun da değişmesi olasıdır; ancak pek çok yaşam olayı zamanla istikrar kazanır ve bu durum da yaşam doyumunun sabit bir düzeye ulaşmasına yol açabilir (Diener, 1994).

2.13. Öznel İyi Oluş Kuramları

Diener, Lucas ve Oishi (2002) öznel iyi oluşu açıklayan kuramların (1) amaç ve gereksinimlerin doyurulmasına odaklanan kuramlar, (2) sürece ya da etkinliğe odaklanan kuramlar ve (3) genetik ya da bireysel yatkınlık kuramları olmak üzere üç grupta ele alınabileceğini vurgulamaktadır. Aşağıda öznel iyi oluşu açıklayan bu kuramlardan bazılarına yer verilmektedir.

2.13.1. Erek Kuramı

Güncel Türkçe Sözlük'te (2018) erek kavramı “*gerçekleştirilmek için tasarlanan ve erişmek istenilen şey, amaç, gaye, maksat, hedef*” olarak tanımlanmaktadır. Erek kuramına göre, bireyin mutlu olması ve kendini iyi hissetmesi yaşamına ilişkin gerçekleştirmek istediği amaçlarla yakından ilişkilidir (Diener ve ark. 1999). Mutluluk bir amaca ya da ihtiyaca ulaşıldığı zaman elde edilmektedir (Diener, 2009; Diener ve Ryan, 2009).

Erek kuramı mutluluğun, acının yok edilmesi ya da biyolojik ve psikolojik ihtiyaçların doyurulması aracılığıyla gerilimin azaltılması sonucunda ortaya çıktığını ileri sürmektedir (Diener ve ark., 2002). Bu yaklaşımı savunan Wilson'a (1960:71)

göre, “*ihtiyaçların doyumu mutluluğa neden olurken, aksine karşılanmayan ihtiyaçların varlığı mutsuzluğa neden olmaktadır*” (Akt. Diener, 2009).

Birtakım amaçları elde etmeye karar vermek bireyin günlük yaşamda planlılık ve anlam duygusunu yaşamasını sağlamaktadır. Amaçlar oluşturmak bireyin günlük yaşamındaki problemlerle başa çıkmasına yardımcı olmakta ve sıkıntılı dönemlerde bile iyi oluşunu korumasını sağlayabilmektedir. Bireyin seçtiği amacın türü, amacın öznel iyi oluş üzerindeki etkisinde fark oluşturmaktadır. Birey makul ve ulaşılabilir bir amaç belirlediğinde öznel iyi oluşu artarken; ulaşmak için gerekli kaynakların var olmadığı amaçlar belirlemek öznel iyi oluş üzerinde olumsuz etkiler oluşturmaktadır (Diener ve ark., 1999). İnsanların amaç ve istekleri farklılık gösterdiği için, onları mutlu eden şeyler de farklılık göstermektedir. Kendi değerlerine uygun amaçlar yönünde hareket etmek mutluluğa neden olmaktadır (Diener ve Diener, 2000, Akt. Saygın, 2008).

Diener (2009) amaçları gerçekleştirmenin mutlu olmayı sağlamasının yanı sıra mutlu olmayı engelleyen durumların da söz konusu olabileceğine dikkat çekmektedir. Örneğin, kısa sürede ulaşılarak mutluluk getirecek bir amaç diğer amaçlara ulaşmayı engelleyerek bireyin uzun dönemli mutluluğunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir. İnsanların amaç ve isteklerinin birbirleriyle çatışması nedeniyle gerçekleşmemesi durumunda da mutluluğu elde etmek mümkün olmamaktadır. Bazen amaçların çok yüksek olması ya da amacı gerçekleştirmek için gereken koşul ve becerilerin yeterli olmaması da amaçlara ulaşmayı engelleyebilmektedir. Ayrıca kişinin bir amacı ya da isteğinin olmaması durumunda da mutluluk elde edilememektedir.

2.13.2. Aşağıdan Yukarıya ve Yukarıdan Aşağıya Kuramları

Öznel iyi oluşu belirli değişkenlerin ürettiği görüşüne dayanan aşağıdan yukarıya kuramının aksine, yukarıdan aşağıya kuramı öznel iyi oluşun belirli alanlarda kazanımlar ürettiği görüşünü temel almaktadır (Headey, Veenhoven ve Wearing, 1991).

Aşağıdan yukarıya kuramına göre, öznel iyi oluş kişinin yaşamındaki olumlu ve olumsuz anların toplamından oluşmaktadır (Diener ve Ryan, 2009). Bireyin

yaşamındaki keyifli bir an mutluluğu üretmekte, mutlu bir yaşam da mutlu anların birikiminden oluşmaktadır (Diener, 2009). Öznel iyi oluş duygusunu üreten şey, yaşamın belirli alanlarında mutlu anlara sahip olmak ve yaşamın belirli alanlarından doyum almaktır. Örneğin evlilik, iş, aile gibi belirli yaşam alanlarında sahip olunan her bir iyi oluş düzeyi, bireyin toplamdaki öznel iyi oluşunu belirlemede rol oynamaktadır (Feist, Bodner, Jacobs, Miles ve Tan, 1995). İnsanlar mutlu bir yaşama sahip olup olmadıklarına ilişkin bir yargıya varmak için yaşamlarındaki haz ve acıların toplamıyla ilgili bazı zihinsel değerlendirmeler yapmaktadır (Tuzgöl Dost, 2004). Yaşamlarındaki mutlu ve olumlu deneyimlerin artması öznel iyi oluşlarının artmasını sağlamaktadır (Diener ve Ryan, 2009).

Yukarıdan aşağıya kuramı ise, insanların yaşam olaylarını belirli bir yönde yaşamaya, olayları olumlu ya da olumsuz olarak yorumlayama yönelik kalıtsal bir yatkınlıkları olduğu ve bu yatkınlığın bireyin dünyayla etkileşimlerine yön verdiği görüşüne dayanmaktadır (Diener, 2009; Diener ve Ryan, 2009). Bu anlayışa göre, yaşam olaylarının kendisi iyi ya da kötü değildir, iyi ya da kötüyü belirleyen bireyin olayı yorumlama biçimidir (Feist ve ark., 1995). İnsanlar yaşamlarının belirli alanlarından aldıkları doyumunu sahip oldukları yatkınlığa bağlı olarak değerlendirmektedir. Daha olumlu bir ruh haline sahip olan kişiler olayları daha çok olumlu olarak yorumlarken; olumsuz ruh haline sahip olan kişiler yaşam olaylarına karşı olumsuz tepkiler verme eğiliminde olmaktadır (Diener ve Ryan, 2009).

Kısacası, aşağıdan yukarıya kuramı dışsal olaylar, koşullar ve demografik değişkenler gibi faktörleri öznel iyi oluşun nedeni olarak görürken; yukarıdan aşağıya kuramı değerler ve amaçlar gibi bireysel faktörlerin iyi oluşu etkileyen dışsal olaylara neden olduğunu kabul etmektedir (Diener ve ark., 1999).

Araştırmacılar aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya kuramlarını test etmeye yönelik çeşitli çalışmalar yapmışlardır. Bu çalışmalardan birini gerçekleştiren Headey ve arkadaşları (1991), öznel iyi oluştaki nedenselliğin yönünü belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmada; evlilik, iş, yaşamın maddi standartları, boş zaman, arkadaşlık ve sağlık olmak üzere altı alandaki doyumun öznel iyi oluş ile ilişkisini incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre, evlilik alanındaki doyum iki yönlü bir nedensellik göstermektedir. Yani mutlu bir evliliğin bireyin yaşam doyumunu

arttırması olası olduğu gibi, mutlu insanların mutlu bir evlilik sürdürmeleri de olası görünmektedir. İş, boş zaman ve yaşam standartları alanları ise yukarıdan aşağıya kuramına uygun bir nedensellik sergilemektedir. Buna göre iş, boş zaman ve yaşam standartları alanındaki mutluluğun nedeni bireyin genel öznel iyi oluş düzeyidir.

Feist ve arkadaşları (1995) fiziksel sağlık, günlük zorluklar, dünyaya ilişkin varsayımlar ve yapıcı düşünmeyi öznel iyi oluşun göstergeleri olarak kabul ederek, aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya kuramları çerçevesinde bu göstergelerin öznel iyi oluş üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Aşağıdan yukarıya modeli test edildiğinde, fiziksel sağlık, günlük zorluklar, dünyaya ilişkin varsayımlar ve yapıcı düşünmenin öznel iyi oluş üzerinde doğrudan etkiye sahip olduğu görülmüştür. Yukarıdan aşağıya modeli test edildiğinde ise; dünyaya ilişkin varsayımlar, yapıcı düşünme, fiziksel sağlık ve günlük zorlukların öznel iyi oluşu doğrudan yordadığı bulunmuştur.

2.13.3. Etkinlik Kuramları

Etkinlik kuramları, etkinliğin sonucunda elde edilen kazanımlara değil etkinlik sürecine odaklanmaktadır. Bu yaklaşıma göre, mutluluğu amaçlara ulaşmak değil, amaçlara ulaşma yolunda yapılan eylemler üretmektedir (Diener ve ark., 2002; Tuzgöl Dost, 2004). Örneğin dağa tırmanma etkinliği zirveye ulaşmaktan daha çok mutluluk verebilmektedir (Diener, 2009).

Etkinlik kuramlarına göre, birey yetenek ve becerilerine uygun etkinlikleri yaparken mutlu olmaktadır (Tuzgöl Dost, 2004). Hobiler, sosyal etkileşimler ya da egzersiz gibi etkinlikler bireyin becerileri ve yetenekleriyle uyduğunda zevk vermektedir. Etkinliğin birey için çok kolay olması durumu sıkıntı ortaya çıkarırken, etkinliğin birey için çok zor olması ise anksiyete üretmektedir (Diener, 2009).

Etkinlik kuramları içerisinde en çok dikkat çekenlerden birisi akış kuramıdır. Akış, bireyin yaptığı etkinlik ile bütünleşmesini ve haz almasını sağlayan yoğun duygu durumu olarak tanımlanmaktadır (Moneta, 2004). Akış, insanların bir etkinliğe başka hiç bir şeyi göremeyecek kadar çok odaklanmalarını ifade etmektedir. Bu süreç birey için son derece zevk verici olmakta, birey o etkinlikte bulunabilmek için büyük bir bedel ödeyebilmektedir. Akış kişilerin huzur içinde olduğu ve

yaptıkları işi yalnızca o işi yapmak adına sürdürdükleri anda erişilen zihinsel bir durumdur. Spor, oyunlar, sanat ve hobiler sürekli akış üreten etkinlikler olarak görülmektedir (Csikszentmihalyi, 2005; Akt. Reisoğlu, 2014).

2.13.4. Uyum Kuramı

Uyum devam eden ya da tekrarlayan uyarıcılara karşı duyarlılığın azalmasını ifade etmektedir (Diener ve ark., 1999). Araştırmacılar uyum sağlamanın insanları uzun süreli duygusal durumun tehlikeli psikolojik ve fizyolojik sonuçlarından koruduğuna inanmaktadır. Uyum sağlama süreci, değişmeyen uyarıcıları dikkat alanının dışında tutmayı sağlayarak çevresel değişimlere daha fazla dikkat göstermeye yardımcı olmaktadır. Çevresel değişimlere daha fazla dikkat gösterebilmek ise avantajlı bir durumdur. Çünkü yeni bir tehdit uzun zamandan beri var olana göre daha tehlikelidir ve bireyin buna karşı daha çok dikkat göstermesi gerekir. Benzer şekilde, uzun zamandan beri var olan bir ödülün ortadan kaybolma ihtimali yeni bir ödüle göre daha düşük olduğu için, bireyin yeni ödüle daha çok dikkat etmesi ve daha güçlü tepki göstermesi avantajlı olacaktır. Ayrıca, uyum sağlama süreci, duygusal tepkileri zaman içinde azaltarak insanların başarıma şansı düşük olan hedeflerden kurtulmalarına izin vermektedir. Bu nedenlerle, uyum sağlama yararlı bir işleve sahiptir ve insanlar yaşam olaylarına belirli miktarda uyum sağlamaktadır (Lucas, 2007).

Uyum kuramına göre; insan, yaşamında meydana gelen olumlu ya da olumsuz olaylara uyum sağlayarak psikolojik denge durumunu korumaya çalışmaktadır (Diener ve ark., 1999). İnsanlar yeni karşılaştıkları olaylara başlangıçta güçlü bir şekilde tepki gösterebilirler de, bu tepki zaman içinde gücünü ve şiddetini kaybetmektedir (Lucas, Clark, Georgellis ve Diener, 2003). İnsanların öznel iyi oluşlarını etkileyebilecek güçlü yaşam olaylarıyla karşılaşmalarının üzerinden biraz zaman geçtikten sonra bu durum alışkanlık haline gelmekte ve olayların etkisi azalmaktadır. Bu nedenle milli piyangodan para kazanmak ya da felç olmak gibi bireyin öznel iyi oluşunu etkileyen olayların etkisi bir süre sonra geçmekte ve birey normal iyi oluş seviyesine dönmektedir (Diener ve ark., 1997). Uyum sağlama süreci sayesinde insan olumsuz bir yaşam olayının ardından uzun süre mutsuz kalmadığı

gibi olumlu bir yaşam olayının ardından da uzun süre mutlu olmamaktadır (Tuzgöl Dost, 2004).

2.13.5. Çok Yönlü Uyuşmazlık Kuramı

Çok yönlü uyumsuzluk kuramına göre, insan deneyimlerini ya da duygularını bazı standartlarla karşılaştırmakta (Durayappah, 2011) ve mutluluk, yapılan bu karşılaştırmalara dayanmaktadır (Tuzgöl Dost, 2004). Bu kuramın öncüsü olan Michalos (1985) insanın kendisini diğer insanlarla ihtiyaçlar, amaçlar, geçmiş yaşantılar, diğer bireyin sahip olduğu koşullar ve yaşamdan alınan doyum gibi pek çok standart açısından karşılaştırdığını belirtmektedir. Bu karşılaştırmalar sonucunda ortaya çıkan, koşullar ile standartlar arasındaki fark bireyin mutluluk düzeyini etkilemektedir (Diener ve Ryan, 2009). Koşullar ile standartlar arasındaki fark büyükse mutluluk düzeyi düşük, fark küçükse mutluluk düzeyi yüksek olmaktadır (Diener ve ark., 1999; Michalos, 1985).

En çok dikkat çeken uyumsuzluk kuramlarından birisi sosyal karşılaştırma kuramıdır. Bu kurama göre, birey kendisini çevresindeki diğer insanlar ile kıyasladığında sahip olduğu koşulların diğer insanlardan daha kötü olduğu düşüncesine kapılırsa mutsuz olmaktadır. Kişinin koşulları diğer insanlardan iyi olduğunda ise mutluluğu artmaktadır. Sosyal karşılaştırma sürecinde birey, yakın çevresindeki kişilerin içinde bulundukları koşullar hakkında bilgi edinmekte ve kendi sahip olduğu koşullar ile diğer insanların sahip olduğu koşullar arasındaki benzerlik ve farklılıkları karşılaştırmaktadır. Bu karşılaştırma sonucunda bireyin diğer insanlardan daha iyi bir konumda olduğunu düşünmesi yaşamdan daha çok doyum almasını ve mutlu olmasını sağlamaktadır (Diener, 1984).

2.14. Öznel İyi Oluşu Etkileyen Faktörler

Araştırmacılar, çeşitli faktörlerin öznel iyi oluş üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik pek çok çalışma gerçekleştirmiştir. Aşağıda bu çalışmalardan çıkan genel sonuçlara yer verilmektedir.

Araştırmacıların merak ettiği konulardan birisi öznel iyi oluşun yaşla ilgili olup olmadığıdır. Yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular incelendiğinde, genel

olarak, yaş artarken öznel iyi oluş düzeyinin azaldığı görülmektedir (Chui ve Wong, 2016; González-Carrasco, Casas, Malo, Vinas ve Dinisman, 2017; Liu, Mei, Tian ve Heubner, 2016; Ronen, Hamama, Rosenbaum ve Mishely-Yarlap, 2016; Tomy ve Cummins, 2011).

Öznel iyi oluş üzerindeki etkisi merak edilen bir diğer faktör cinsiyettir. Cinsiyet ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiler incelendiğinde; araştırma bulgularının farklılaştığı görülmektedir. Bir grup çalışma kız ve erkeklerin öznel iyi oluş düzeyi arasında farklılık olmadığını gösterirken (Akgündüz ve Bardakoğlu, 2012; Çelik, 2008; Ronen ve ark. 2016; Saygın, 2008; Tuzgöl-Dost, 2010); bazı çalışmalarda kızların öznel iyi oluşunun erkeklerden daha düşük olduğu görülmektedir (Bedin ve Sarriera, 2015). Ayrıca, literatürde kızların öznel iyi oluşunun erkeklerden daha yüksek olduğunu gösteren bulgular da mevcuttur (Nigar, 2014; Reisoğlu, 2014). Eryılmaz ve Ercan'ın (2011) bulguları ise cinsiyetin öznel iyi oluş üzerindeki etkisinin yaşa bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir. Buna göre, ergenler ve genç yetişkinlerin öznel iyi oluşu cinsiyete göre farklılık göstermezken; yetişkin erkeklerin öznel iyi oluş düzeyi yetişkin kadınlardan daha yüksektir.

Araştırmacıların ilgilendiği konulardan bir diğeri paranın insanları mutlu edip etmediğidir. Çelik (2008) ekonomik koşullarla öznel iyi oluş arasında sıkı bir ilişki olduğunun düşünülmesine rağmen, durumun düşünüldüğü gibi olmadığını belirtmektedir. Gelir düzeyi ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmaların bulguları ise farklılık göstermektedir. Örneğin, Reisoğlu (2014) üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyinin ailelerinin gelir durumuna göre farklılaşmadığını saptamıştır. Tuzgöl-Dost'un (2010) bulguları ise algılanan ekonomik duruma göre Güney Afrika ve Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerinin farklılaştığını göstermektedir. Ekonomik durumunu yüksek olarak algılayan Güney Afrika'daki üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu diğerlerinden daha yüksektir. Türkiye'deki üniversite öğrencileri açısından ise ekonomik durumunu orta ve yüksek olarak algılayanların ekonomik durumunu düşük olarak algılayanlardan daha yüksek öznel iyi oluş ve yaşam doyumuna sahip olduğu bulunmuştur. Cummins (2000) kişisel kazancın özellikle fakir olan insanlar için öznel iyi oluşu sürdürmenin önemli bir elementi olduğunu belirtmektedir. Diener ve Biswas-Diener'a (2009) göre refah düzeyi yüksek bir toplumda yaşamak mutluluğa

katkı sağlamakta ve eğer birey çok fakir ise yüksek kazanç mutluluk kaynağı olabilmektedir; ancak yüksek miktarda para kazanma isteği öznel iyi oluşun önünde bir engel teşkil etmektedir.

Yaş, cinsiyet, gelir gibi faktörler bireyin iyi oluşu ile ilişkili görünse de iyi oluş üzerindeki etkileri oldukça küçüktür. Bu nedenle araştırmacılar öznel iyi oluşun belirli kişilik özellikleriyle ilişkili olabileceğini düşünerek kişilik özellikleriyle öznel iyi oluş arasındaki ilişkileri belirlemeye odaklanmışlardır (Diener ve ark., 2003).

Lucas ve Diener (2008) pek çok kişilik özelliği gibi mutluluğun da orta derecede kalıtsal ve durağan olduğunu ve mutluluğun belirli kişilik özellikleri ve süreçleri ile ilgili olduğunu belirterek, kişilik özelliklerine yer vermeyen bir iyi oluş kuramının eksik kalacağını vurgulamaktadır. Diener ve arkadaşları (1999) ise kişiliğin, öznel iyi oluşun en güçlü yordayıcısı olduğunu belirtmektedir. Kişilik özellikleri ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkileri ele alan çalışmalar incelendiğinde; öznel iyi oluşun dışa dönüklük (Doğan, 2013; Eryılmaz ve Ercan, 2011; Eryılmaz ve Öğülmüş, 2010; Morris, Burns ve Periard, 2015; Otonari ve ark., 2012), deneyime açıklık (Doğan, 2013; Eryılmaz ve Öğülmüş, 2010) yumuşak başlılık (Doğan, 2013; Eryılmaz ve Ercan, 2011; Eryılmaz ve Öğülmüş, 2010) ve sorumluluk (Doğan, 2013; Eryılmaz ve Ercan, 2011) gibi kişilik özellikleriyle pozitif yönde; duygusal dengesizlik (Eryılmaz ve Ercan, 2011; Eryılmaz ve Öğülmüş, 2010; Morris ve ark., 2015) ve nevrotik (Doğan, 2013; Otonari ve ark., 2012) kişilik özellikleriyle ise negatif yönde ilişkili olduğu görülmektedir.

2.15. Öznel İyi Oluşla İlgili Araştırmalar

2.15.1. Öznel İyi Oluşla İlgili Yurt İçinde Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Cihangir Çankaya (2009) temel psikolojik ihtiyaçların doyumuna ilişkin öz belirleme modelinin Türk kültürüne ne düzeyde uygun olduğunu incelediği çalışmasında, bireylerin aile ve arkadaş çevresinden algıladıkları özerklik desteğinin, onların temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumunu etkilediğini ve temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun da öznel iyi oluşu olumlu yönde etkilediğini bulmuştur.

Eryılmaz ve Ercan'ın (2010) öznel iyi oluş ile algılanan kontrol arasındaki ilişkileri ele aldıkları araştırmanın bulgularına göre, bireyin algıladığı kontrol düzeyi arttıkça yaşam doyumu ve olumlu duyguları artarken; olumsuz duyguları azalmaktadır. Ayrıca algılanan kontrol öznel iyi oluşu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Eryılmaz (2011a) çalışmasında, ergenlerin öznel iyi oluşları ile olumlu gelecek beklentileri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Bulgulara göre, olumlu gelecek beklentisine sahip olan ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir ve olumlu gelecek beklentisi, ergen öznel iyi oluşunun anlamlı bir yordayıcısıdır.

Eryılmaz (2011b), ergenlerin öznel iyi oluşunu, öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ve yaşam amaçlarını belirleme açısından incelediği çalışmada; ergenlerin yaşam amaçları belirleme düzeyi arttıkça öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma düzeylerinin de arttığını saptamıştır. Ayrıca bulgular, yaşam amaçları belirleme ve öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanmanın ergenlerin öznel iyi oluşunu açıkladığını göstermektedir.

Eryılmaz ve Atak (2011), ergen öznel iyi oluşunun öz saygı ve iyimserlik eğilimi ile ilişkisini inceledikleri çalışmada, öz saygı ve iyimserlik eğilimi arttıkça ergenlerin öznel iyi oluşlarının yükseldiğini ve iyimserlik eğiliminin ergen öznel iyi oluşunun anlamlı bir yordayıcısı olduğunu bulmuşlardır.

Aypay ve Eryılmaz (2011), öznel iyi oluş ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkileri lise öğrencileri açısından ele aldıkları çalışmada, okula ilgi kaybı ve aileden kaynaklı tükenmişlik düzeyi arttıkça lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerinin düştüğünü saptamıştır. Ayrıca okula ilgi kaybı ve aileden kaynaklı tükenmişliğin öğrencilerin öznel iyi oluşunu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve negatif yönde yordadığı bulunmuştur.

Eryılmaz (2012) çalışmasında, ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerini çevreyle ilişkiler aracılığıyla nasıl arttırdıklarını incelemiştir. Çalışmanın bulgularına göre hem ergenin çevresinden aldığı tepkiler hem de çevresine verdiği tepkiler öznel iyi oluş üzerinde etkili olmaktadır. Çevresinden önemsenmeye ve değer verilmeye,

sosyal desteğe, yakın ilişkilerde güveni korumaya, beğenilmeye, anlaşılmaya/empatie, sevildiğini görmeye, algılanan kontrolün yükseltilmesine, doğrudan öznel iyi oluşu artırmaya ve özerkliğin desteklenmesine yönelik tepkiler almak ergenin öznel iyi oluşunun artmasını sağlamaktadır. Benzer şekilde ergenin çevresine, doğrudan öznel iyi oluşu artırmaya, sosyal destek sunmaya, olumlu iletişim kurmaya, kontrollü ilişki kurmaya, hediye etmeye, özgeci olmaya, olumlu düşünmeye, yakın ilişkilerde güveni korumaya ve iltifat etmeye yönelik tepkiler vermesi öznel iyi oluşunu arttırmaktadır.

Özdemir'in (2012) ergenlerin öznel iyi oluşları ile benlik kurguları arasındaki ilişkileri incelediği çalışmanın bulgularına göre; ilişkisel ve özerk-ilişkisel benlik kurgusu ergenlerin olumlu duyguları ve yaşam doyumlarını etkilerken; özerk benlik kurgusu ise ergenlerin olumsuz duygularını etkilemektedir. Benlik kurgularını ilişkisellik ve özerk-ilişkisellik açısından tanımlayan ergenler; olumlu duyguları, kendilerini özerk olarak tanımlayan ergenlere göre daha çok; olumsuz duyguları ise daha az yaşamakta ve yaşamdan daha çok doyum almaktadır.

Doğan ve Sapmaz (2012) çalışmalarında kişiler arası ilişki tarzları ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Elde edilen bulgulara göre, öznel iyi oluş ile besleyici ilişki tarzı arasında pozitif yönde; zehirleyici ilişki tarzı arasında ise negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır. Ayrıca besleyici ve zehirleyici ilişki tarzları öznel iyi oluşun anlamlı birer yordayıcısıdır.

Akgündüz ve Bardakoğlu (2012) çalışmalarında meslek lisesine devam eden öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemişlerdir. Bulgulara göre, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyi on ikinci sınıfta okumakta olan öğrencilerden daha düşüktür. Staj durumuna göre incelendiğinde ise, stajına devam eden öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyinin hiç staj yapmamış ve stajını tamamlamış olan öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Doğan ve Eryılmaz (2013) çalışmalarında benlik saygısı ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulgulara göre, benlik saygısı ile öznel iyi oluş arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki vardır. Ayrıca benlik saygısı öznel iyi oluşu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Telef ve Ergün (2013) lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ile öz-yeterlik arasındaki ilişkileri ele aldıkları çalışmalarında; lise öğrencilerinin akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterliklerinin öznel iyi oluşlarının %19'unu açıkladığını saptamışlardır.

Sarı ve Kermen (2015) lise öğrencilerinin barışa yönelik tutumlarını öznel iyi oluş açısından inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin barışa yönelik tutumları ile öznel iyi oluşun alt boyutları olan aile ilişkilerinde doyum, önemli diğer kişilerle ilişkide doyum, yaşam doyum ve olumlu duygular arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkilerin var olduğunu saptamışlardır. Ayrıca öznel iyi oluşun aile ilişkilerinde doyum ve olumlu duygular alt boyutlarının öğrencilerin barışa yönelik tutumlarını açıkladığı bulunmuştur.

Dolunay Cuğ (2015) doktora tez çalışmasında kendini affetme, öz-duyarlılık, öznel yaşam enerjisi, mutluluğa yönelim ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkileri ele almıştır. Araştırmanın bulguları; öznel iyi oluşun en güçlü yordayıcısının öznel yaşam enerjisi olduğunu; kendini affetme, öz-duyarlılık ve öznel yaşam enerjisinin öznel iyi oluş üzerindeki etkisine, mutluluğa yönelimin alt boyutu olan anlam yöneliminin aracılık ettiğini; ancak keyif yöneliminin aracılık etmediğini göstermiştir.

2.15.2. Öznel İyi Oluşla İlgili Yurt Dışında Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Katja, Paivi, Marja-Terttu ve Pekka (2002) çalışmalarında ergenlerin öznel iyi oluşu, okul memnuniyeti ve sağlıklı davranışları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Bulgulara göre, kız ergenlerde okul memnuniyeti, beden memnuniyeti ve iyi sağlık bildiriminin, global doyumun %50'sini açıkladığı saptanmıştır. Erkekler için global doyumun en önemli yordayıcısının düşük düzeyde alkol alma yoğunluğu olduğu bulunmuştur. Kızlar için global hasta oluşun; okul memnuniyeti ile olumsuz yönde; sigara ve alkol kullanımı ile olumlu yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Ben-Zur (2003) ergenlerin öznel iyi oluşlarını etkileyen kişisel ve ebeveynlerle ilgili faktörleri incelemek amacıyla iki çalışma gerçekleştirmiştir. İlk çalışmanın bulgularına göre; algılanan üstünlük ve iyimserlik eğilimi öznel iyi

oluşun olumsuz duygulanım bileşeni ile negatif yönde; olumlu duygulanım bileşeni ile de pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkilidir. Cinsiyete göre incelendiğinde; kızların olumsuz duygulanım düzeyinin erkeklerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. İkinci çalışmanın bulgularına göre, ergenlerin öznel iyi oluşu ile ebeveynlerinin özellikle de babalarının öznel iyi oluşu arasında pozitif yönde ilişkiler vardır.

Joronen ve Åstedt-Kurki (2005) çalışmalarında ergenlerin öznel iyi oluşuna katkı sağlayan ailesel değişkenlerin neler olduğunu incelemiştir. Bulgulara göre; ergenler, rahat bir yuva, duygusal olarak samimi bir atmosfer, açık iletişim, ailesel bağlılık, dış ilişkiler için imkân tanınması ve aile içinde kişisel önem duygusunu öznel iyi oluşa katkı sağlayan faktörler olarak görmektedir. Ailesel düşmanlık, bir aile üyesinin hastalığı ya da ölümü ve aşırı bağımlılık ise hasta oluşu etkileyen faktörler olarak görülmektedir.

Derdikman-Eiron, Indredavik, Bratberg, Taraldsen, Bakken ve Colton (2011) anksiyete ve depresyon semptomları gösteren ve göstermeyen ergenlerin öznel iyi oluş, benlik saygısı ve psikososyal işlevlerindeki cinsiyet farklılıklarını incelemiştir. Bulgulara göre, anksiyete ve depresyon semptomları göstermeyen erkeklerin öznel iyi oluş düzeyi kızlardan daha yüksek iken; anksiyete ve depresyon semptomları gösteren ergenlerin öznel iyi oluşlarında cinsiyete göre farklılık yoktur. Ayrıca, anksiyete ve depresyon semptomları ile düşük öznel iyi oluş, benlik saygısı, sosyal ilişkiler ve okul problemleri arasındaki ilişkiler erkeklerde kadınlardan daha yüksektir.

Kim ve Lee (2011) çalışmalarında Facebook'un öznel iyi oluş üzerindeki etkisini incelemiştir. Bulgulara göre, Facebook'taki arkadaş sayısı öznel iyi oluş ile olumlu yönde bir ilişkiye sahiptir; ancak bu ilişkiye algılanan sosyal destek aracılık etmemektedir. Ayrıca Facebook'taki arkadaş sayısı ile algılanan sosyal destek arasında negatif yönde eğrisel bir ilişki vardır. Facebook'taki olumlu benlik sunumları öznel iyi oluş üzerinde doğrudan olumlu bir etkiye sahiptir. Dürüst benlik sunumları algılanan sosyal destek kanalıyla öznel iyi oluş üzerinde dolaylı bir etkiye sahiptir.

Allemand, Hill, Ghaemmaghami ve Martin (2012) yetişkinlerin öznel iyi oluş ile affedicilik düzeyi arasındaki ilişkiyi ele aldıkları çalışmalarında, öznel iyi oluşun göstergeleri olan olumlu duygulanım, yaşam doyumu ve iyimserlik ile affedicilik arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yönde, olumsuz duygulanım ve kötümserlik ile affedicilik arasında ise negatif yönde ilişki olduğunu saptamışlardır.

Pareek ve Jain (2012) çalışmalarında öznel iyi oluşun yordayıcıları olarak affetme ve özgecilik kavramlarını ele almışlardır. Araştırmanın bulguları, affetme ve özgeciliğin öznel iyi oluş üzerindeki etkisinin cinsiyete bağlı olarak değiştiğini göstermiştir. Kendini ve durumu affetme erkeklerin öznel iyi oluşunun anlamlı birer yordayıcısı iken; başkasını affetme ve özgecilik erkeklerin öznel iyi oluşunu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamamaktadır. Kadınlarda ise affetme, öznel iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısı değilken, özgecilik öznel iyi oluşu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yönde yordamaktadır.

Safaria (2014) çalışmasında minnettarlık ve affetmenin üniversite öğrencilerinin mutluluk düzeyini yordayıcı rolünü incelemiştir. Bulgulara göre, mutluluk ile affetme arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki bulunamamıştır. Mutluluk ile minnettarlık arasında ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu saptanmıştır.

Datu (2014) çalışmasında ergenlerin yaşam doyumu ve öznel mutluluk düzeyi üzerinde affetme ve minnettarlığın etkisi olup olmadığını incelemiştir. Bulgulara göre, ergenlerin yaşam doyumu ve öznel mutluluk düzeyi ile kendini ve durumu affetme arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yönde ilişki varken; başkasını affetme arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Regresyon analizi sonuçları sadece kendini affetmenin ergenlerin öznel iyi oluşunu anlamlı olarak yordadığını göstermiştir.

Bedin ve Sarriera (2015) ebeveynler ile onların ergen çocuklarının öznel iyi oluşunu karşılaştırmalı olarak inceledikleri çalışmada; ergenlerin öznel iyi oluşlarının ebeveynlerden daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Bulgulara göre, kız ergenlerin öznel iyi oluşu erkeklerden daha düşüktür. Benzer şekilde annelerin öznel iyi oluşu da babalardan daha düşük bulunmuştur. Yaşa göre incelediğinde, hem ergenlerin

hem de ebeveynlerin öznel iyi oluşunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte yaş artarken ergenlerin öznel iyi oluşlarında azalma olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmaya daha düşük sosyal sınıftan katılan bireylerin iyi oluşlarının diğer katılımcılardan daha düşük olduğu da saptanmıştır.

Ronen ve arkadaşları (2016) çalışmalarında öz kontrol, sosyal destek ve aile içi krize maruz kalmanın ergenlerin öznel iyi oluşunu yordayıp yordamadığını incelemişlerdir. Bulgulara göre, öz kontrol ve sosyal destek, öznel iyi oluşu anlamlı derecede yordamaktadır. Aile içi krize maruz kalma yüksek olumsuz duygu ya da düşük olumlu duygunun anlamlı bir yordayıcısı olmamasına rağmen, kriz yaşayan ergenler arasında daha iyi öz kontrol becerilerine sahip olmanın yüksek olumlu duygu düzeyini yordadığı bulunmuştur.

Armitage (2016) kendini olumlama kuramına dayalı olarak gerçekleştirilen kısa süreli psikolojik bir müdahalenin iyi oluşu koruma üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bulgulara göre izleme ölçümleri sonucunda kendini olumlama grubunda yer alan katılımcıların iyi oluş düzeylerinin kontrol grubundakilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri çözümleme teknikleri ve uygulanan rehberlik programlarının içeriklerine yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada yer aldığı karma modele dayalı olarak tasarlanmıştır. Karma model; araştırma problemini anlamak için bir çalışma içerisinde nicel ve nitel yöntem, yaklaşım ve kavramların birleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Creswell ve Clark, 2014; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Karma modelin, nicel ve nitel verilerin toplanması, nicel ve nitel verilerin analiz edilmesi ve iki veri setinin anlamlı bir şekilde bir araya getirilerek bütünleştirilmiş bir yorumun geliştirilmesi olmak üzere üç yönü vardır (Clark, Creswell, O'Neil Green ve Shope, 2008).

Tek bir araştırmada hem nicel hem de nitel verilerin toplanmasına, analiz edilmesine ve harmanlanmasına odaklanan karma model, araştırma probleminin anlaşılması konusunda iki yöntemin tek başına kullanılmasından daha avantajlı görünmektedir. Nicel ve nitel yöntemlerin aynı çalışma içerisinde kullanılmasıyla, nicel ve nitel yöntemlerin zayıf yönlerini telafi etme ve avantajlı yönlerini kuvvetlendirme imkânı tanıyan karma model, probleme ilişkin daha derin bir anlayış kazandırmaktadır (Baki ve Gökçek, 2012; Creswell ve Clark, 2014; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004; Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2006).

Araştırmacılar karma modeli kullanmak için birçok gerekçe ortaya koymuştur (Bryman, 2006; Collins, Onwuegbuzie ve Sutton, 2006; Greene, Caracelli ve Graham, 1989). Bu araştırmada karma modelin tercih edilmesinin gerekçelerinden

birisi tamamlayıcılıktır. Tamamlayıcılık, bir yöntemin sonuçları ile diğer yöntemin sonuçlarını detaylandırmayı, geliştirmeyi ve açıklığa kavuşturmayı amaçlamaktadır (Greene ve ark., 1989). Karma modelin seçilmesinin bir diğer gerekçesi ise tedavi bütünlüğüdür. Tedavi bütünlüğü; müdahaleler, programlar ya da tedavilerin uygunluğunun değerlendirilmesi açısından nicel ve nitel yöntemlerin birleştirilmesini gerektirmektedir (Collins ve ark., 2006). Özellikle tam ya da yarı deneysel çalışmaların gerçekleştirildiği psikolojik danışma alanındaki çalışmalar açısından tedavi bütünlüğü önem arz etmektedir (Leech ve Onwuegbuzie, 2010). AOGR'nin etkililiğini belirlemede, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanılmasının, farklı yöntem sonuçlarının birbirini tamamlayarak ve tedavi bütünlüğünün sağlanmasına katkıda bulunarak, araştırma problemine ilişkin daha derin bir anlayış getirmeye yardımcı olacağı düşünüldüğünden dolayı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında gerçekleştirilen bu çalışma karma model olarak tasarlanmıştır.

Karma model içerisinde farklı desenler yer almaktadır. Bu araştırma kapsamında, karma model desenlerinden biri olan açıklayıcı sıralı desen kullanılacaktır. Açıklayıcı sıralı desen akış şeması Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5
Açıklayıcı Sıralı Desen Akış Şeması*

Aşamalar	Süreçler
Nicel verilerin toplanması	Deneysel uygulama öncesi ve sonrasında ölçeklerin uygulanması
Nicel veri analizi	SPSS aracılığıyla ön-sontest puan farklarının değerlendirilmesi
Durum seçimi, görüşme protokolü geliştirme	Bireysel görüşmeler için gönüllü öğrencilerin belirlenmesi Bireysel görüşme sorularının hazırlanması
Nitel veri toplama	Bireysel görüşmelerin gerçekleştirilmesi
Nitel veri analizi	Bireysel görüşme verilerinin içerik analizinin yapılması
Nicel ve nitel sonuçların birleştirilmesi	Nicel ve nitel sonuçların açıklanması ve yorumlanması

*Açıklayıcı sıralı desen akış şeması Creswell ve Clark'tan (2014) uyarlanmıştır.

Açımlayıcı sıralı desen, nicel ve nitel olmak üzere iki ayrı aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın birinci aşamasında nicel, ikinci aşamasında ise nitel veriler toplanarak analiz edilmektedir. Araştırmanın nicel verilerine öncelik verilmekte ve ikinci aşamada elde edilen nitel veriler, birinci aşamada elde edilen nicel verilerin daha derin bir şekilde açıklanmasında destekleyici olarak kullanılmaktadır. Nitel aşama nicel aşama üstüne inşa edilmekte ve veriler, bulguların yorumlanması ve tartışılması aşamalarında bütünleştirilmektedir. Açımlayıcı sıralı desende araştırmacı nitel yöntemi; beklenmedik sonuçlar, uç değerler ya da gruplar arasındaki farklılıklar gibi spesifik nicel bulguları belirleyerek, araştırma problemiyle ilgili ihtiyaç duyulan daha ileri bir keşif için kullanmaktadır (Creswell, 2003; Creswell ve Clark, 2014; Doyle, Brady ve Byrne, 2009; Hanson, Creswell, Plano Clark, Petska ve David Creswell, 2005; Lodico ve ark., 2006).

3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu

Araştırmanın nicel boyutu, ön-sontest kontrol ve plasebo gruplu yarı deneysel desene dayanmaktadır. Deneysel araştırmalar, belirli koşulların davranışlarda, düşüncelerde ya da duygularda değişimlere neden olup olmadığını belirlemede kullanılmaktadır (Leary, 2001). Deneysel desenlerde temel olarak, değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda; araştırmacı bağımsız değişkeni manipüle etmekte ve deneklerin en az iki koşulda bağımlı değişkene ait elde edilen ölçümleri karşılaştırılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Deneysel desende, bireylerin gruplara yansız olarak atanması gerektiği vurgulanmaktadır. Ancak eğitim ortamlarında öğrencileri yansız bir şekilde gruplara atamak zor olduğu için, araştırmacılar hazır bulunan grupların belirli değişkenler üzerinden eşleştirilebildiği ve bu gruplar üzerinden yansız atamanın yapılabildiği yarı deneysel deseni kullanmayı tercih etmektedir (Gay, Mills ve Airasian, 2005). Bu çalışmada, belirli sınıflara devam eden öğrencilerin yansız olarak yeni sınıflara atanmaları mümkün olmadığı için yarı deneysel desenin kullanılması tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin desen Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6
Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Deneysel Desen Süreci

Gruplar	Öntest	İşlem	Sontest
Deney	EAÖ* SÖ** TSÖ*** EÖİÖÖ****	Affetme Odaklı Grup Rehberliği (8 hafta)	EAÖ SÖ TSÖ EÖİÖÖ
Plasebo	EAÖ SÖ TSÖ EÖİÖÖ	Verimli ders çalışma etkinlikleri (8 Hafta)	EAÖ SÖ TSÖ EÖİÖÖ
Kontrol	EAÖ SÖ TSÖ EÖİÖÖ	-----	EAÖ SÖ TSÖ EÖİÖÖ

*EAÖ: Ergenler İçin Affetme Ölçeği

*** TSÖ: Tepki Stratejileri Ölçeği

**SÖ: Saldırganlık Ölçeği

****EÖİÖÖ: Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği

Tablo 6’da görüldüğü gibi, araştırmanın nicel boyutu kapsamında deney grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından geliştirilen sekiz oturumluk (8 hafta/16 saat) Affetme Odaklı Grup Rehberliği etkinlikleri uygulanmıştır. Plasebo grubu öğrencilerine Kaya Zengin (2012) tarafından hazırlanan verimli ders çalışma alışkanlıklarını kazandırmaya yönelik grup rehberliğinden yararlanılarak sekiz hafta boyunca verimli ders çalışma etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerine ise okulda devam eden rehberlik uygulamaları dışında ek bir müdahalede bulunulmamıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkeni, deney grubuna uygulanan Affetme Odaklı Grup Rehberliği’dir. Bağımlı değişkenleri ise öğrencilerin affetme eğilimi, saldırganlık eğilimi, tepki stratejileri ve öznel iyi oluş düzeyleridir.

3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında, deney grubuna katılan öğrencilerin affetmeye ilişkin görüşlerinin, AOGR yaşantısından elde ettikleri kazanımların, bu

yaşantının affetme kavramına bakış açıları, kişiler arası ilişkileri ve kişiler arası anlaşmazlıklara verdikleri tepkiler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerinin daha ayrıntılı ve yakından incelenmesi amacıyla görüşme tekniği kullanılmıştır.

Görüşme; diğer insanların bakış açıları, deneyimleri, tutumları, düşünceleri, niyetleri, yorumları ve zihinsel algıları gibi gözlemlenemeyen durumları anlayabilmek amacıyla gerçekleştirilmektedir (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşmeler, soruların yapılandırılma biçimine göre, tam yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme olmak üzere üç sınıfa ayrılmaktadır. Bu araştırmada, görüşme öncesinde hazırlanan soruların esnek olduğu, görüşülen kişinin algıladığı dünyayı kendi düşünceleriyle anlatmasını sağlayan, açık uçlu sorular içeren yarı yapılandırılmış görüşme türü kullanılmıştır (Merriam, 2013).

Görüşme yapılacak öğrencilerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan aşırı ya da aykırı durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Aşırı ya da aykırı durum örneklemesinde amaç normal durumlara göre daha derinlemesine ve zengin bilgi elde etmektir (Patton, 1987). Bireysel görüşme yapılacak öğrencilerin seçimi için deney grubuna katılan öğrencilerin Ergenler İçin Affetme Ölçeği'nden aldıkları öntest-sontest fark kazanç puanları hesaplanmış ve fark kazanç puanlarına dayalı olarak en çok kazanç ile en az kazanç sağlayan öğrenciler belirlenmiştir. Belirlenen öğrenciler arasından gönüllülük esasına dayalı olarak, en çok kazanç sağlayan 4 kız 4 erkek; en az kazanç sağlayan 4 kız 4 erkek olmak üzere toplam 16 öğrenci ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Bornova Altay Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nin dokuzuncu sınıflarında okumakta olan 65 öğrenci oluşturmuştur. Bu okulun seçiminde, okuldaki öğrencilerin İzmir'e göç yoluyla gelen, düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelmeleri, okulda disiplin olaylarının yoğun yaşanması, öğrenciler arasında saldırgan davranışların sıklıkla görülmesi, okul idaresi, rehberlik ve psikolojik danışma servisi ve okul öğretmenlerinin projeyi destekleme konusunda istekli olmaları etkili olmuştur.

Araştırmanın deney, kontrol ve plasebo gruplarını belirlemek için öncelikle okuldaki bütün dokuzuncu sınıf öğrencilerine (6 Şube) Ergenler İçin Affetme Ölçeği ve Saldırganlık Ölçeği uygulanmıştır. Ardından şubelerin ölçeklerden aldıkları puanların ortalamaları hesaplanmış ve Ergenler İçin Affetme Ölçeği'nden ($\bar{X}_{(A)}=57.09$, $\bar{X}_{(C)}=55.12$ $\bar{X}_{(E)}=56.64$) ve Saldırganlık Ölçeği'nden ($\bar{X}_{(A)} =64.27$, $\bar{X}_{(C)}=62.64$ $\bar{X}_{(E)}=61.16$) aldıkları puanların ortalamaları birbirine yakın olan üç şube seçilmiştir. Belirlenen üç şube arasında çekilen kuranın sonucunda C şubesi deney grubu, A şubesi kontrol grubu ve E Şubesi de plasebo grubu olarak belirlenmiştir.

Hangi şubenin hangi grup olacağının belirlenmesinin ardından, öğrencilerin Ergenler İçin Affetme Ölçeği ve Saldırganlık Ölçeği'nden aldıkları puanlar incelenerek her grup için aynı şubedeki 11 kız ve 11 erkek olmak üzere toplam 22 öğrenci seçilerek çalışma grubu oluşturulmuştur. Ancak deney grubundaki erkek öğrencilerden 1'i deneysel işlem süreci devam ederken okulu bıraktığı için deney grubundaki öğrenci sayısı 21'e düşmüştür. Çalışma grubunun demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 7'de verilmektedir.

Tablo 7
Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

		Deney (C)		Plasebo (A)		Kontrol (E)		Toplam	
		n	%	N	%	n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	11	52.4	11	50	11	50	33	50.8
	Erkek	10	47.6	11	50	11	50	32	49.2
Yaş	14	12	57.1	5	22.7	17	77.3	34	52.3
	15	9	42.9	17	77.3	4	18.2	30	46.2
	16	-	-	-	-	1	4.5	1	1.5
Annenin eğitim düzeyi	Okuma yazma bilmiyor	1	4.8	2	9.1	1	4.5	4	6.2
	Okuma yazma biliyor	2	9.5	1	4.5	-	-	3	4.6
	İlkokul mezunu	9	42.9	6	27.3	7	31.8	22	33.8
	Ortaokul mezunu	4	19.0	7	31.8	11	50	22	33.8
	Lise Mezunu	4	19.0	5	22.7	3	13.6	12	18.5
	Üniversite mezunu	1	4.8	1	4.5	-	-	2	3.1
Babanın eğitim düzeyi	Okuma yazma bilmiyor	-	-	-	-	2	9.1	2	3.1
	İlkokul mezunu	5	23.8	5	22.7	6	27.3	16	24.6
	Ortaokul mezunu	6	28.6	6	27.3	6	27.3	18	27.7
	Lise Mezunu	9	42.9	7	31.8	8	36.4	24	36.9
	Üniversite mezunu	1	4.8	4	18.2	-	-	5	7.7
Annenin mesleği	Ev hanımı	16	76.2	10	45.5	10	45.5	36	55.4
	Emekli	-	-	1	4.5	-	-	1	1.5
	İşçi	2	9.5	7	31.8	11	50	20	30.8
	Memur	1	4.8	1	4.5	1	4.5	3	4.6
	Serbest meslek	2	9.5	3	13.6	-	-	5	7.7
Babanın mesleği	Çalışmıyor/İşsiz	-	-	-	-	1	4.5	1	1.5
	Emekli	3	14.3	1	4.5	1	4.5	5	7.7
	İşçi	10	47.6	11	50	13	59.1	34	52.3
	Memur	-	-	3	13.6	1	4.5	4	6.2
	Serbest meslek	7	33.3	7	31.8	6	27.3	20	30.8
Kardeş sayısı	Tek çocuk	1	4.8	3	13.6	2	9.1	6	9.2
	İki kardeş	7	33.3	7	31.8	11	50	25	38.5
	Üç kardeş	8	38.1	8	36.4	3	13.6	19	29.2
	Dört ve üstü kardeş	5	23.8	4	18.2	6	27.3	15	23.1
Ekonomik durum	Düşük	3	14.3	1	4.5	-	-	4	6.2
	Orta	18	85.7	17	77.3	21	95.5	56	86.2
	Yüksek	-	-	4	18.2	1	4.5	5	7.7
Toplam		21	100	22	100	22	100	65	100

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarının geçerliliği ve güvenirliğine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.3.1. Ergenler İçin Affetme Ölçeği (EAÖ)

Araştırma kapsamında geliştirilen EAÖ ergenlerin kişiler arası ilişkilerde affetme eğilimini ölçmeyi amaçlayan 21 maddelik 5'li Likert tipinde (1-Beni hiç tanımlamıyor, 5-Beni-Tamamen tanımlıyor) bir ölçme aracıdır. EAÖ affetmenin bileşenleri, intikam alma, öfkeyi sürdürme ve empati kurma olmak üzere dört alt boyut içermektedir. Affetmenin bileşenleri alt boyutu bireyin kişiler arası ilişkilerde affedici davranmayı sağlayan özelliklere sahip olma düzeyini; intikam alma alt boyutu, bireyin kişiler arası ilişkilerdeki incinme yaşantılarının ardından intikam alma isteği içinde olma düzeyini; öfkeyi sürdürme alt boyutu bireyin kişiler arası ilişkilerdeki incinme yaşantıları karşısında öfkeli olmayı sürdürme düzeyini; empati kurma alt boyutu ise bireyin kişiler arası ilişkilerdeki incinme yaşantılarına tepki vermeden önce karşısındaki kişiyle empati kurma düzeyini değerlendirmektedir. Her bir alt boyuttan alınan puanların artması, bireyin o alt boyutun değerlendirdiği özelliğe daha çok sahip olduğu anlamına gelmektedir. Ayrıca ölçekten toplam puan da alınabilmektedir. Ölçekten toplam puan alınırken öfkeyi sürdürme ve intikam alma alt boyutlarına ait maddelerin tersten puanlanması gerekmektedir. Ölçekten alınabilecek toplam puanlar 21 ile 105 arasında değişmekte, alınan toplam puanın artması bireyin affetme eğiliminin artması anlamına gelmektedir. Bu çalışmada sadece ölçekten alınan toplam puan kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecine ilişkin bilgiler aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

3.3.1.1.EAÖ'nin Madde Havuzunun Oluşturulması

Madde yazım sürecine başlanmadan önce kapsamlı bir literatür taraması yapılarak literatürdeki affetme tanımları ve affetmeyi açıklayan kuramsal modeller incelenmiş ve affetmenin göstergeleri olan duygusal, bilişsel ve davranışsal öğeler belirlenmiştir (Tablo 8 ve Tablo 9).

Tablo 8

Affetme Tanımlarındaki Duygusal, Bilişsel ve Davranışsal Öğelerin İncelenmesi

Duygusal öğeler	Suçluya karşı duyarlı olma (North, 1987; Rye ve ark. 2000)
	Suçluya merhamet duyma (Rye ve ark., 2000)
	Suçluya duyulan kızgınlık ve öfkeden arınma (North, 1987; Roberts 1995)
	Suçluyla ilgili sevgi dolu bir bakış açısı geliştirme (North, 1987)
	Suçluyla ilgili duyguların değişmesi (McCullough ve ark., 2000)
	Suçluya karşı duyulan kinden vazgeçme (Eaton ve ark., 2006)
	Öfke ve kızgınlık duygularıyla başa çıkma, olumsuz duygulardan kurtulma (Hortwitz, 2005)
	Olumsuz yaşam olaylarına eşlik eden üzüntüyle başa çıkma (Thompson ve ark., 2005)
	Gelişmiş duygu yönetimi becerilerine sahip olma (Roberts, 1995)
Bilişsel öğeler	Suçlunun yaşanan olaya bakış açısını görme ve bunu kendi kişisel deneyiminden ayırt edebilme (Roberts, 1995)
	Suçluyu iyi ve kötü yönleriyle bir bütün olarak algılama (Gartner, 1988; Hortwitz, 2005)
	Bir travma, incinme ya da haksızlık durumunun varlığını algılama (Hortwitz, 2005)
	İncitici davranış hakkındaki takıntılı ruminasyonlardan (düşüncelerin zihinde tekrarlayıcı bir şekilde dönüp durması) kurtulma (Hortwitz, 2005)
	Suçluyla ilgili düşüncelerde değişim (McCullough ve ark., 2000)
	Suçluyu affetmek için bilinçli bir karar verme (Eaton ve ark., 2006; Scobie ve Scobie, 1998)
	Bireyin kendisi, diğer insanlar ve dünyanın nasıl olması gerektiğiyle ilgili beklenti ve varsayımlarını yeni bir dünya görüşüyle sentezlemesi (Thompson ve ark., 2005)
Davranışsal öğeler	Hoşgörü ile karşılama (Güncel Türkçe Sözlük, 2018)
	Suçluya yaklaşımında yardımsever olma (North, 1987; Roberts, 1995)
	Suçluyla mücadele etmekten vazgeçme, suçluyu koşulsuz olarak kabul etme (Enright ve ark., 1992)
	Suçludan intikam almaktan vazgeçme (Enright ve ark., 1992)
	Suçluya karşı olan davranışlarda değişim (McCullough ve ark., 2000)
	Suçluya karşı gösterilen olumsuz tepkileri değiştirme (Thompson ve ark., 2005)

Tablo 9

Affetme Modellerindeki Duygusal, Bilişsel ve Davranışsal Öğelerin İncelenmesi

		Affetme Modelleri
Duygusal Öğeler	Öfkeyle yüzleşme, öfkeyi büyütmemeye, öfkeyi serbest bırakma, suçluyla empati kurma, suçluyla ilgili oluşan merhameti fark etme	Affetmenin Süreç Modeli (Enright ve İnsan Gelişimi Üzerine Çalışan Grup, 1996)
	Suçlu kişiyle empati kurma	REACH Affetme Modeli (Goldman ve Wade, 2012; Wade ve Meyer, 2009)
	Suçluya karşı ortaya çıkan öfke ve kin duyguları, suçluluk ve utanç, suçluyla empati kurma	Hargrave'nin Affetme Modeli (Hargrave ve Sells, 1997)
	Suçluyla empati kurma	Worthington'un Affetme Modeli (Worthington, 1998)
	İncinme ve öfke duygusu, suçluyla empati kurma	Affetmenin Sosyal Psikolojik Belirleyicileri Modeli (McCullough ve ark., 1998)
Bilişsel öğeler	Zarar verici olayla ilgili ruminasyonları fark etme, affetmeyi bir seçenek olarak düşünme, suçluyu affetmeye karar verme, suçluyu onun kendi bağlamında düşünerek yaşanan olayı bilişsel olarak yeniden düzenleme, yalnız olmadığı anlayışının kazanılması, geçmişte kişinin kendisinin de başkalarının affetmesine ihtiyaç duyduğunun farkına varması	Affetmenin Süreç Modeli (Enright ve İnsan Gelişimi Üzerine Çalışan Grup, 1996)
	İncinme yaşantısını hatırlama, suçluyu affetmek için kendi kendine söz verme	REACH Affetme Modeli (Goldman ve Wade, 2012; Wade ve Meyer, 2009)
	Güvenilir bir ilişkiyi hak etmediği düşüncesi, yıkıcı davranışları fark etmeye ve değiştirmeye yardımcı olan içgörünün gelişimi, suçlunun içinde bulunduğu konumu, sınırlılıklarını, çabalarını ve niyetini dikkate alma	Hargrave'nin Affetme Modeli (Hargrave ve Sells, 1997)
	Ruminasyon, yüklemeler (olay ve davranışların sebeplerini açıklamaya yönelik düşünceler)	Affetmenin Sosyal Psikolojik Belirleyicileri Modeli (McCullough ve ark., 1998)
Davranışsal öğeler	Yeni bir incinme durumuna karşı aşırı kontrollü davranma, sevgi ve güveni yeniden kurabilmek için kurbanla etkileşime geçme, ilişkide yıkılan güveni yeniden kurması ve duygusal bağı yeniden inşa etmesi için suçluya izin verme, ilişkide meydana gelen ihlal durumunu suçluyla açıkça, karşılıklı tartışma, suçluyla gelecekte yeni ve güvenilir bir ilişki için anlaşmaya varma	Hargrave'nin Affetme Modeli (Hargrave ve Sells, 1997)
	İncinme yaşantısı sonrası kendini korumak için kaçınma ya da saldırma, affettiğini açık davranışlarla gösterme (ağlamak, ilişkiyi yeniden düzenlemeye çalışmak ya da terapistine affettiğini söylemek gibi)	Worthington'un Affetme Modeli (Worthington, 1998)
	Suçluyla yeniden temas kurmaktan kaçınma, suçludan intikam alma	Affetmenin Sosyal, Psikolojik Belirleyicileri Modeli (McCullough ve ark., 1998)

Tablo 8 ve 9’da görüldüğü gibi; affetme tanımları ve affetme modellerinde vurgulanan affetmenin duygusal, bilişsel ve davranışlar öğeleri incelendiğinde, ortak noktaların olduğu göze çarpmaktadır. Buna göre affetme; duyarlılık, merhamet, şefkat ve hoşgörü gibi bileşenleri; öfke ve kızgınlık gibi olumsuz duyguları terk etmeyi, intikam alma isteğinden vazgeçmeyi ve suçlu ile empati kurmayı içermektedir. Belirlenen bu ortak noktalar doğrultusunda affetmenin duygusal, bilişsel ve davranışsal öğeleri ergenlerin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak birer ölçek maddesi halinde yazılmış ve 37 adet madde içeren bir havuz oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ile Türk Dili ve Edebiyatı alanlarından akademisyenlere gönderilerek, akademisyenlerden yazılan ölçek maddelerinin ölçülmek istenen yapıya uygunluğunu ve dilbilgisi ve anlaşılabilirlik düzeyini değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda 2 madde ölçekten çıkarılmış ve bazı maddelerde de düzeltmeler yapılmıştır. Kalan 35 maddelik ölçek formu Buca’daki bir imam hatip lisesinde dokuzuncu sınıfta okumakta olan 30 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilerden, maddelerin anlaşılıp anlaşılmadığı, ölçekte anlamını bilmedikleri herhangi bir kelime olup olmadığı konularında geri bildirim vermeleri istenmiştir. Uygulamada öğrenciler 1 maddeyi anlayamadıklarını belirttikleri için söz konusu madde de ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 34 maddelik ölçek formu 5’li likert tipi (1-Beni hiç tanımlamıyor, 5-Beni tamamen tanımlıyor) bir derecelendirme ölçeği şeklinde yapılandırılarak, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının gerçekleştirilmesi amacıyla esas uygulamaya geçilmiştir.

3.3.1.2.EAÖ’nin Yapı Geçerliği Çalışmaları

EAÖ’nin yapı geçerliğini incelemek için sekiz farklı devlet lisesinde okumakta olan 1177 öğrenciye 34 maddelik ölçek formu uygulanmıştır. Toplanan veriler tesadüfi olarak ikiye bölünerek açıklayıcı (588 kişi) ve doğrulayıcı (589 kişi) faktör analizi için iki ayrı veri seti oluşturulmuştur. Yapı geçerliği çalışmalarına katılan öğrencilerin okul, cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaşlarına göre dağılımı Tablo’10 da verilmektedir.

Tablo 10
EAÖ'nin Yapı Geçerliği Çalışmasına Katılan Öğrencilerin Demografik
Özelliklerine Göre Dağılımı

		n	%
Cinsiyet	Kız	706	60.0
	Erkek	464	39.4
	Belirtmeyen	7	0.6
Okul	Gürçeşme Anadolu Lisesi	190	16.1
	Buca Mehmet Akif Ersoy Sosyal Bilimler Lisesi	169	14.4
	Buca İnci Özer Tırnaklı Fen Lisesi	169	14.4
	Şirinyer Anadolu Lisesi	162	13.8
	Buca Devlet Malzeme Ofisi Çok Programlı Anadolu Lisesi	154	13.1
	Buca Mevlana Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	134	11.4
	Fatma Aliye Hanım Anadolu İmam Hatip Lisesi	101	8.6
	Buca Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	98	8.3
Sınıf düzeyi	9. sınıf	413	35.1
	10. sınıf	433	36.8
	11. sınıf	331	28.1
Yaş ort: 15.97		Yaş ranjı: 13-22	
Toplam		1177	100

3.3.1.2.1. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)

Açıklayıcı faktör analizine başlanmadan önce 588 öğrenciden elde edilen veri seti eksik ve uç değerler açısından incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda 19 öğrencinin ölçek maddelerine belirli bir seri halinde yanıt verdiği, 13 öğrencinin de üç ve daha fazla sayıda ölçek maddesini boş bıraktığı belirlenmiştir. Literatürde veri setinde yer alan boşlukların %10 (Bell, Kromrey ve Ferron, 2009) ile % 20 (Kalton ve Kaspyzyk, 1986) aralığında olması durumunda aritmetik ortalama ile doldurulabileceği belirtilmektedir. 32 öğrenciden elde edilen veri çıkartıldıktan sonra diğer eksik verilere ortalama değer ataması yapılmıştır.

Tek değişkenli uç değerler ham puanlar standart z değerlerine dönüştürülerek incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2015) standart z değeri -3.29 ile +3.29 sınırları arasında olmayan değişkenlerin uç değerler olduğu belirtilmektedir. Yapılan incelemede tüm z değerlerinin -3.29 ile +3.29 değerleri arasında yer aldığı belirlenmiştir. Çok değişkenli uç değerlerin belirlenmesi için ise Mahalanobis

uzaklığı hesaplanmış ($X^2_{(34)}=63.65$, $p\leq.001$) ve 19 değerin hesaplanan Mahalanobis uzaklığı değerinin üzerinde olduğu belirlenerek bu değerler de veri setinden çıkarılmıştır. Yapılan veri temizliği sonucunda analizler 537 öğrenciden elde edilen veri ile gerçekleştirilmiştir.

Faktör analizine başlanmadan önce 34 maddelik EAÖ'nin maddelerinin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak Cronbach alfa katsayıları ve madde toplam korelasyonu değerleri incelenmiştir. Büyüköztürk (2012) Cronbach alfa katsayısının .70'den yüksek olmasının ölçek puanlarının güvenilirliği için yeterli olduğunu ve madde toplam korelasyonu değeri .20'den düşük olan maddelerin ölçekten çıkarılması gerektiğini belirtmektedir. Yapılan güvenilirlik analizinde 34 maddelik EAÖ için hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının ($\alpha=.86$) yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Madde toplam korelasyonları incelendiğinde ise; üç maddenin (m14, m28 ve m31) düzeltilmiş madde toplam korelasyonu değerlerinin .20'nin altında olduğu görülmüştür. Bu nedenle sırasıyla üç madde de ölçekten çıkarılmıştır.

Madde iç tutarlılığının incelenmesinden sonra faktör analizi işlemlerine geçilmiştir. Faktör analizine başlanmadan önce örneklem büyüklüğü, Kaiser Mayer Olkin (KMO) değeri ve Barlett Küresellik testi aracılığıyla ölçeğin faktör analizi yapmak için uygun özelliklere sahip olup olmadığı incelenmiştir. Ölçeğin faktör analizi için uygunluğunun değerlendirilmesinde aşağıdaki kriterlerin karşılanmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2012; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Erkuş, 2012; Seçer, 2015):

- a) Örneklem büyüklüğü ölçekte yer alan madde sayısının 10 katı kadar olmalıdır.
- b) KMO değeri en az .80-.90 arasında olmalıdır.
- c) Barlett Küresellik testi sonuçlarına göre χ^2 değerine ait anlamlılık değeri .05'ten küçük olmalıdır.

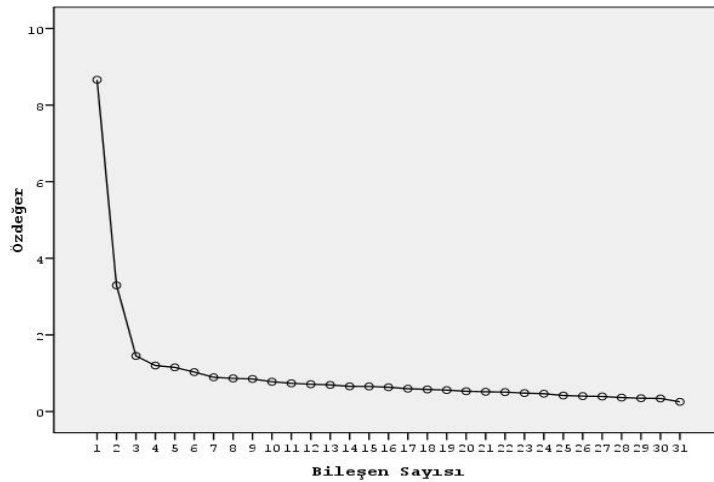
Bu kriterler doğrultusunda; 31 maddelik ölçek için 537 kişilik örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir. Ölçeğin KMO değeri .93 olarak hesaplanmıştır. Bu değer örneklem büyüklüğünün seçilen analiz için uygun olduğunu göstermektedir. Barlett Küresellik testi sonucu da verilerin faktör analizi yapmak için uygun olduğuna işaret etmektedir ($\chi^2=5923.72$; $p<.001$).

Faktör analizi, birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek, kavramsal olarak anlamlı daha az sayıda yeni değişkenler keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistik tekniğidir. Faktör analizinde pek çok farklı teknik kullanılmakla birlikte; temel bileşenler analizi en sık ve yaygın olarak kullanılan istatistiksel tekniktir (Büyüköztürk, 2012). EAÖ'nin faktör yapısının belirlenmesinde de temel bileşenler analizi tekniği kullanılmıştır. Temel bileşenler analizinde faktör sayısının belirlenmesinde aşağıdaki kriterler dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2012; Seçer, 2015):

- a) Her bir faktörün öz değeri en az 1 olmalıdır.
- b) Yamaç eğrisi grafiğinin yatay şekil aldığı noktaya kadar olan faktörler, elde edilecek maksimum faktör sayısıdır.
- c) Her bir faktörün toplam varyansın açıklanmasına katkısı en az %5 olmalıdır.
- d) Açıklanan varyans oranının, tek faktörlü ölçeklerde en az %30 olması beklenirken çok faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın daha fazla olması gerekmektedir.

31 maddelik EAÖ için ilk adımda gerçekleştirilen temel bileşenler analizi sonucunda öz değeri 1'den yüksek olan 6 faktör elde edilmiştir. Ancak Şekil 1'de görüldüğü gibi, yamaç birikinti grafiği belirgin 4 faktörün varlığına işaret etmiştir.

Şekil 1
EAÖ'ne Ait Yamaç Birikinti Grafiği



31 maddelik EAÖ için ilk adımda gerçekleştirilen temel bileşenler analizi sonuçlarına göre, özdeğeri 1'in üstünde olan 6 faktörün toplam varyansı açıklama oranı %54.15 olarak bulunmuştur. Ancak, özdeğeri 1'in üstünde olmasına rağmen bazı faktörler toplam varyansa %5'den daha az katkı sağlamıştır. Bu durum faktör yapısının istenen kriterlere ulaşmadığını göstermektedir.

Faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen bileşenlerin ayırt edilmesi için aşağıdaki kriterler dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2012; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Erkuş, 2012; Güriş ve Astar, 2014; Seçer, 2015):

- a) Maddelerin ortak bir faktörde açıkladıkları varyans oranları .40'ın üstünde olmalıdır.
- b) Madde yükü .40'ın üstünde olmalıdır.
- c) Aynı anda birden fazla faktöre dahil olabilen bileşenlerin faktör yükleri arasındaki fark .10'dan fazla olmalı, bir başka deyişle maddeler binişik olmamalıdır.
- d) Bir faktör altında en az üç madde yer almalıdır.

Varimax döndürme işlemi uygulanarak analizler yenilenmiş ve bu kriterleri karşılamayan maddeler sırasıyla ölçekten çıkarılmıştır. Buna göre, 2 madde (m2 ve m7) ortak bir faktörde açıkladıkları varyans oranları .40'ın altında olduğu için; 2 madde (m5 ve m6) faktör yükü .40'ın altında olduğu için; 3 madde (m1, m19 ve m23) binişik olduğu için ve 2 madde de (m10 ve m13) bir faktör altında sadece iki madde olarak toplandığı için elenmiştir. Bu işlemlerin ardından elde kalan 22 madde için yapılan temel bileşenler analizi sonucunda, özdeğeri 1'in üzerinde olan, toplam varyansın %53.33'ünü açıklayan 4 faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Faktörlerin toplam varyansa katkı oranları sırasıyla birinci faktör için %17.46, ikinci faktör için %13.19, üçüncü faktör için, %13.04 ve dördüncü faktör için %9.65 olarak bulunmuştur. Temel bileşenler analizi sonuçlarına göre, maddelerin faktörler altında aldıkları yük değerleri Tablo 11'de verilmektedir.

Tablo 11
EAÖ'nin Madde Faktör Yükleri

Madde no	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
m15	.72			
m22	.68			
m16	.67			
m24	.63			
m18	.61			
m34	.59			
m3	.57			
m26	.57			
m32	.53			
m21*		.80		
m27*		.78		
m11*		.75		
m29*		.72		
m25*			.71	
m17*			.71	
m33*			.68	
m8*			.58	
m4*			.57	
m9*			.52	
m30				.77
m20				.72
m12				.72
Açıklanan varyans oranı	%17.46	%13.19	%13.04	%9.65
Açıklanan toplam varyans oranı	%53.33			

*Ölçekten toplam puan alırken tersten puanlanan maddeler

Tablo 11’de görüldüğü gibi, maddelerin faktörler altında aldıkları yük değerleri .52 ile .80 arasında değişmektedir. İlgili literatür çerçevesinde birinci faktör “*affetmenin bileşenleri*”, ikinci faktör “*intikam alma*”, üçüncü faktör “*öfkeyi sürdürme*” ve dördüncü faktör de “*empati kurma*” alt boyutu olarak adlandırılmıştır.

3.3.1.2.2. EAÖ'nün Madde Analizi

EAÖ'nin madde analizi çalışmaları kapsamında, ölçek maddelerine verilen yanıtlara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, madde toplam korelasyonu değerleri ve ölçekten alınabilecek toplam puana göre belirlenen en düşük puanı alan alt %27’lik ve en yüksek puanı alan üst %27’lik grupların ölçek maddelerine

verdikleri yanıtlara ait bağımsız örneklemeler için *t* testi sonuçları incelenmiştir. Madde analizine ilişkin sonuçlar Tablo 12’de verilmektedir.

Tablo 12
EAÖ’nin Madde Analizi Sonuçları

	Art. Ort.	Std. Sap.	Madde toplam korelasyonu	Alt-üst %27’lik gruplara ait <i>t</i> değeri
m15	2.27	1.24	.47	-11.08*
m22	2.43	1.26	.49	-12.55*
m16	2.22	1.20	.41	-9.07*
m24	2.28	1.27	.42	-10.50*
m18	2.62	1.30	.51	-13.60*
m34	2.51	1.32	.56	-15.34*
m3	1.80	1.11	.31	-7.55*
m26	2.28	1.24	.51	-12.73*
m32	2.98	1.32	.51	-13.20*
m21	3.77	1.32	.56	-14.37*
m27	3.81	1.38	.56	-15.02*
m11	3.52	1.46	.47	-12.06*
m29	3.37	1.43	.46	-12.43*
m25	3.40	1.35	.59	-17.68*
m17	3.25	1.39	.50	-14.50*
m33	3.34	1.36	.52	-13.38*
m8	3.45	1.36	.43	-9.95*
m4	3.61	1.39	.47	-12.76*
m9	3.68	1.28	.34	-8.30*
m30	2.94	1.37	.36	-9.44*
m20	2.87	1.35	.44	-11.66*
m12	3.08	1.33	.42	-10.41*

* $p < .001$

Tablo 12’de görüldüğü gibi, EAÖ’nin düzeltilmiş madde toplam korelasyonu değerlerinin .31 ile .59 arasında değiştiği saptanmıştır. Alt ve üst %27’lik grupların maddelere verdikleri yanıtlara ait bağımsız örneklemeler için *t* testi analizi sonucunda, gruplar arasındaki farklılıkların tümünün önemli olduğu tespit edilmiştir ($p=.000$). Buna göre, ölçek maddelerinin ölçeğin bütünü ile uyumlu olduğu ve ölçekten yüksek puan alanlar ile düşük puan alanları ayırt edebildiği söylenebilir (Can, 2014, Erkuş, 2012). Maddelere verilen yanıtların aritmetik ortalamaları incelendiğinde ise

öğrencilerin maddelere çoğunlukla ortalama değerin üstünde (5’li likert tipi ölçek için ort. değeri=2.5) yanıt verdikleri görülmektedir.

3.3.1.2.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

AFA sonucunda elde edilen 22 maddelik ölçeğin 4 faktörlü yapısını doğrulamak için DFA tekniği kullanılmıştır. DFA’ya başlanmadan önce 22 maddelik ölçek formuna ait verilerin DFA yapmak için gereken varsayımları karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Bu doğrultuda veri seti örneklem büyüklüğü, eksik değerler, uç değerler, çoklu bağlantılılık ve çok değişkenli normallik varsayımları (Çelik ve Yılmaz, 2013; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Ullman, 2015) açısından incelenmiştir.

DFA için 598 öğrenciden veri toplanmıştır. DFA için gereken örneklem büyüklüğünün ne kadar olduğu konusunda literatürde farklı görüşler bulunmaktadır. Doğru bir biçimde belirlenmiş modeller ve çok değişkenli normallik varsayımını karşılayan veriler için makul örneklem büyüklüğünün 150 (Muthen ve Muthen, 2002) ya da 200 (Hoogland ve Boomsma, 1998, Boomsma ve Hoogland, 2001) olması gerektiği belirtilirken; normal dağılıma sahip olmayan, kayıp veriler içeren DFA modelleri için örneklem büyüklüğünün en az 300 (Muthen ve Muthen, 2002) olması gerektiği vurgulanmaktadır. Buna göre 589 kişilik örneklem büyüklüğünün DFA için yeterli olduğu söylenebilir.

589 kişilik veri seti incelendiğinde 20 öğrencinin tüm ölçek maddelerine aynı yanıtları verdiği, 2 öğrencinin de ölçek maddelerinin %10’undan fazlasını boş bıraktığı belirlenmiştir. 22 öğrenciye ait veri çıkartılarak, diğer kayıp verilere ortalama değer ataması yapılmıştır. Tek değişkenli uç değerler ham puanlar standart z puanlarına dönüştürülerek incelenmiş ve yapılan incelemede tüm z değerlerinin -3.29 ile +3.29 sınırları arasında olduğu belirlenmiştir. Çok değişkenli uç değerler ise Mahalanobis uzaklığı ($X^2_{(22)}=46.60, p\leq.001$) hesaplanarak incelenmiş ve 21 gözlemin hesaplanan Mahalanobis değerinin üstünde yer aldığı belirlenmiştir. Çok değişkenli uç değerlerin incelenmesi sonucunda belirlenen 21 gözlem veri setinden çıkartılarak DFA 546 kişiden elde edilen veri ile gerçekleştirilmiştir.

Çoklu bağlantılılık varsayımı gözlenen değişkenler arasındaki korelasyonlar, varyans şişirme faktörleri (VIF) ve tolerans değerleri incelenerek test edilmiştir. Literatürde gözlenen değişkenler arasındaki ikili ilişkilerin 0.90'dan, VIF değerlerinin 10'dan büyük ve tolerans değerinin 0.10'dan küçük olması durumunda çoklu bağlantılılık probleminin ortaya çıktığı belirtilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Yapılan analizler sonucunda değişkenler arasındaki ilişkilerin .90'dan az olduğu, VIF değerlerinin 1.27 ile 2.21 arasında, tolerans değerlerinin ise 0.45 ile 0.87 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar değişkenler arasında çoklu bağlantılılık durumunun olmadığı anlamına gelmektedir.

Normallik testi için Lisrel 9.1 istatistik programı kullanılarak sürekli değişkenlere yönelik tek ve çok değişkenli normallik testleri uygulanmıştır. Tek değişkenli normallik testi için maddelerin basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; çarpıklık ve basıklık değerlerinin anlamlı olduğu yani tek değişkenli normalliği sağlamadığı belirlenmiştir. Çok değişkenli normalliğin incelenmesi için hesaplanan çarpıklık ve basıklık değerlerine ilişkin z ($z_{\alpha}=17.01$, $p=.00$; $z_b=13.691$, $p=.00$) ve ki kare ($\chi^2=476.72$, $p=.00$) değerleri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Buna göre veri seti çok değişkenli normallik varsayımını da karşılamamaktadır. Literatürde çok değişkenli normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda DFA'da tahmin metodu olarak Robust En Çok Olabilirlik (Robust Maximum Likelihood) yönteminin kullanılması ve Satorra Bentler ki kare ($S-BX^2$) değerinin hesaplanması gerektiği belirtilmektedir (Brown, 2006; Çelik ve Yılmaz, 2013). Bu nedenle araştırmada EAÖ'nin 4 faktörlü yapısı Robust En Çok Olabilirlik (REO) tahmin metodu kullanılarak incelenmiştir. DFA'da model uyumunun değerlendirilmesinde Ki-kare istatistiği (X^2), ki-kare istatistiğinin serbestlik derecesine oranı (X^2/sd), tahmin edilen bireysel parametre tahminlerinin istatistiksel anlamlılığı (t değeri), "kalıntılara dayanan" (SRMR, GFI, AGFI), "bağımsız modele dayanan" (NFI, NNFI, CFI) ve "yaklaşık hataların ortalama karekökü" (RMSEA) olarak sınıflandırılan uyum indeksleri kullanılmıştır (Bayram, 2010). Uyum indekslerinin değerlendirilmesinde Tablo 13'te verilen mükemmel ve iyi/kabul edilebilir uyum kriterlerinden yararlanılmıştır (Brown, 2006; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Hu ve Bentler, 1999; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2005; Raykov ve Marcoulides, 2008; Tabachnick ve Fidell, 2015; Thompson, 2004).

22 maddelik EAÖ için yapılan birinci düzey ilk DFA sonucunda elde edilen uyum değerleri Tablo 13'te verilmektedir.

Tablo 13
EAÖ'nin Birinci Düzey DFA Uyum Değerleri (İlk Analiz)

Uyum indeksleri	Mükemmel Uyum	İyi/Kabul edilebilir uyum	İlk DFA (22 madde)
S-BX ²			360.97
Sd			203
S-BX ² /sd	≤2.5	≤5	1.78
RMSEA	≤.05	≤.06	.04
SRMR	≤.05	≤.08	.05
GFI	≥.95	≥.90	.94
AGFI	≥.95	≥.85	.92
NFI	≥.95	≥.90	.97
NNFI	≥.95	≥.90	.99
CFI	≥.95	≥.90	.99

Tablo 13'te görüldüğü gibi, yapılan ilk birinci düzey DFA sonucunda elde edilen uyum değerleri mükemmel ve iyi/kabul edilebilir uyum sınırları arasında yer almaktadır (Brown, 2006; Hooper ve ark., 2008; Hu ve Bentler, 1999; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2005; Raykov ve Marcoulides, 2008; Tabachnick ve Fidell, 2015; Thompson, 2004). 22 maddelik EAÖ için yapılan birinci düzey ilk DFA sonuçları Tablo 14'te verilmektedir.

Tablo 14
EAÖ'nin Birinci Düzey DFA Sonuçları (İlk Analiz)

Faktörler	Maddeler	Std. β	T	R^2
Affetmenin bileşenleri	m3	.46	10.28*	21
	m15	.66	17.23*	44
	m16	.58	14.33*	33
	m18	.70	20.98*	49
	m22	.72	19.82*	52
	m24	.65	18.12*	42
	m26	.64	16.83*	41
	m32	.65	17.57*	42
İntikam alma	m34	.74	22.84*	54
	m11	.75	23.24*	56
	m21	.77	23.38*	59
	m27	.80	25.62*	64
Öfkeyi sürdürme	m29	.71	20.05*	50
	m4	.57	14.38*	32
	m8	.52	12.44*	27
	m9	.35	7.19*	.12
	m17	.68	18.22*	46
	m25	.76	22.61*	57
Empati kurma	m33	.63	16.53*	40
	m12	.57	12.39*	32
	m20	.70	15.81*	48
	m30	.73	18.45*	53

* $p < .05$

Tablo 14 incelendiğinde, madde 9'a ait faktör yükünün .40'ın altında kaldığı görülmektedir. Bu nedenle madde 9 çıkartılarak birinci düzey DFA yenilenmiştir. 21 maddelik EAÖ için yapılan birinci düzey son DFA sonucunda elde edilen uyum değerleri Tablo 15'te verilmektedir.

Tablo 15
EAÖ'nin Birinci Düzey DFA Uyum Değerleri (Son Analiz)

Uyum indeksleri	Mükemmel Uyum	İyi/Kabul edilebilir uyum	Son DFA (21 madde)
S-BX ²			331.65
Sd			183
S-BX ² /sd	≤2.5	≤5	1.81
RMSEA	≤.05	≤.06	.04
SRMR	≤.05	≤.08	.05
GFI	≥.95	≥.90	.94
AGFI	≥.95	≥.85	.92
NFI	≥.95	≥.90	.97
NNFI	≥.95	≥.90	.99
CFI	≥.95	≥.90	.99

Tablo 15'te görüldüğü gibi, yapılan son birinci düzey DFA sonucunda elde edilen uyum değerleri mükemmel ve iyi/kabul edilebilir uyum sınırları arasında yer almaktadır (Brown, 2006; Hooper ve ark., 2008; Hu ve Bentler, 1999; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2005; Raykov ve Marcoulides, 2008; Tabachnick ve Fidell, 2015; Thompson, 2004). 21 maddelik EAÖ için yapılan birinci düzey son DFA sonuçları Tablo 16'da verilmektedir.

Tablo 16
EAÖ'nin Birinci Düzey DFA Sonuçları (Son Analiz)

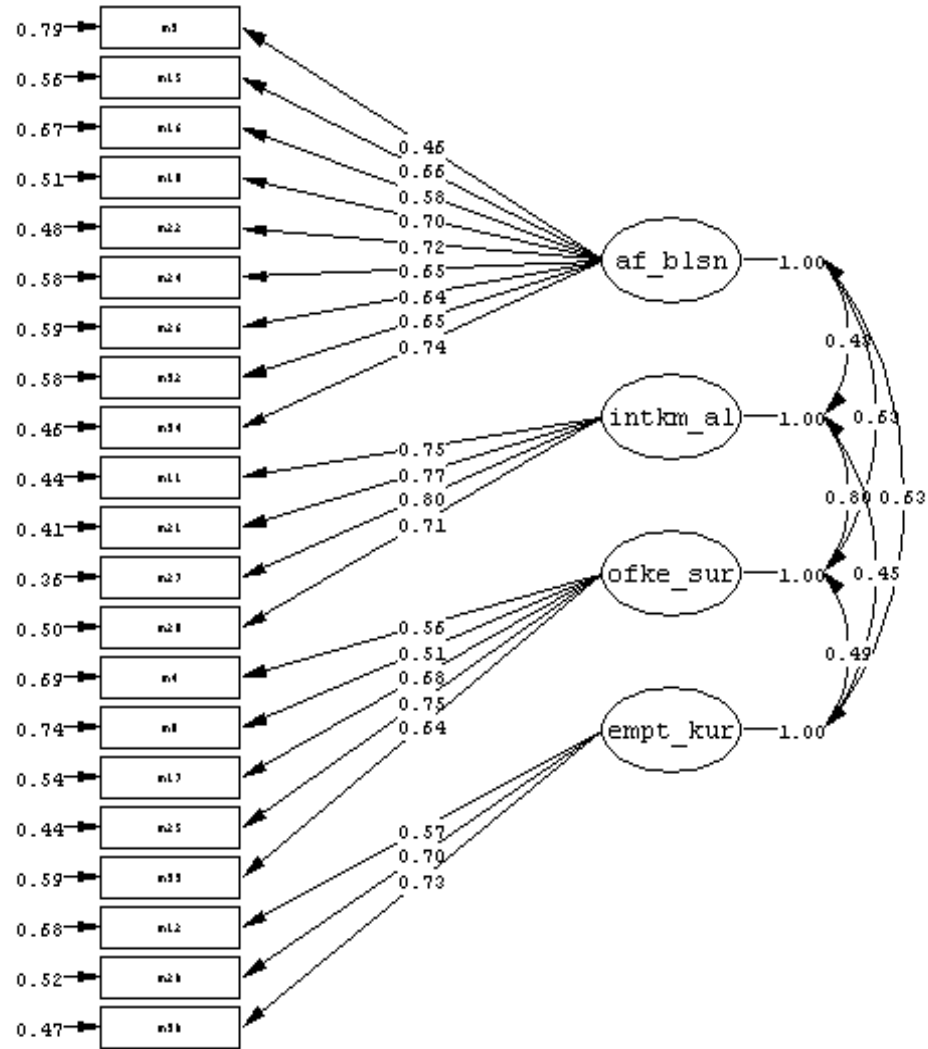
Faktörler	Maddeler	Std. β	T	R^2
Affetmenin bileşenleri	m3	46	10.27*	21
	m15	66	17.23*	44
	m16	58	14.30*	33
	m18	70	21.00*	49
	m22	72	19.84*	52
	m24	65	18.12*	42
	m26	64	16.86*	41
	m32	65	17.59*	42
	m34	74	22.82*	54
İntikam alma	m11	.75	23.22*	56
	m21	.77	23.42*	59
	m27	.80	25.69*	65
	m29	.71	20.10*	50
Öfkeyi sürdürme	m4	.56	14.08*	31
	m8	.51	12.14*	26
	m17	.68	18.09*	46
	m25	.75	22.12*	56
	m33	.64	16.81*	.61
Empati kurma	m12	57	12.39*	32
	m20	70	15.0*	48
	m30	73	18.45*	53

* $p < .05$

Tablo 16'da görüldüğü gibi, tüm maddelerin faktör yükleri .40'ın üzerindedir. 21 maddelik EAÖ için yapılan birinci düzey son DFA sonuçlarına ait path diagramı Şekil 2'de verilmektedir.

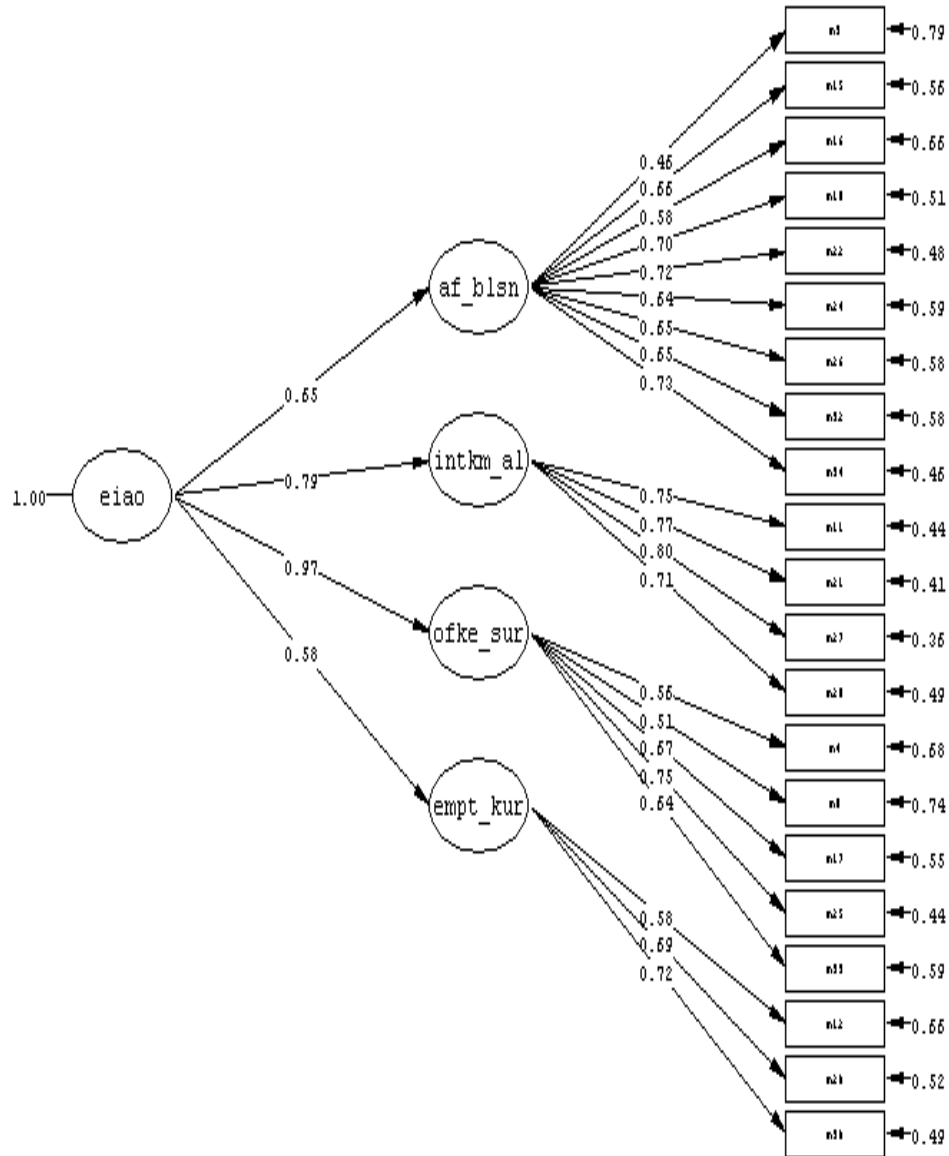
Şekil 2

EAÖ'nin Birinci Düzey DFA Sonuçlarına Ait Path Digramı (Son Analiz)



21 maddelik EAÖ için yapılan ikinci düzey DFA sonucunda elde edilen uyum indeksi değerlerinin mükemmel ve iyi/kabul edilebilir sınırları içinde olduğu yani model uyumunun yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($S-BX^2=392.82$, $sd=185$, $S-BX^2/sd=2.12$, $RMSEA=.05$, $CFI=.98$, $NFI=.97$, $NNFI=.98$, $SRMR=.06$, $GFI=.93$ ve $AGFI=.91$). İkinci düzey DFA sonuçlarına ilişkin path diagramı Şekil 3'te verilmektedir.

Şekil 3
EAÖ'nin İkinci Düzey DFA Sonuçlarına Ait Path Diagramı



3.3.1.3. EAÖ'nin Güvenirlik Analizi

EAÖ'nin güvenirligi DFA veri setiyle gerçekleştirilmiştir. EAÖ'nin güvenirligi Cronbach alfa, iki yarı test ve yapı güvenirligi (CR) aracılığıyla incelenmiştir. Ölçeğin güvenirligine ilişkin bulgular Tablo 17'de verilmektedir.

Tablo 17
EAÖ'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

	Madde sayısı	Cronbach alfa	İki yarı test	CR
Affetmenin bileşenleri	9	.86	.81	.87
Öfkeyi sürdürme	5	.76	.77	.77
İntikam alma	4	.85	.85	.84
Empati kurma	3	.70	.65	.71
EAÖ toplam	21	.90	.82	.76

Tablo 17’de görüldüğü gibi, EAÖ’ne ait Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları .70 ile .90 arasında, iki yarı test güvenirlik katsayıları .65 ile .85 ve yapı güvenirliği katsayıları da .71 ile .87 arasında değişmektedir. Güvenirlik katsayısının .60-.80 arasında olması ölçme aracının güvenilir olduğuna; .80-1.00 arasında olması ise ölçme aracının yüksek derecede güvenilir olduğuna işaret etmektedir (Kayış, 2014). Yapı güvenirliği değerinin ise .70 ve üzerinde olması gerektiği belirtilmektedir (Çelik ve Yılmaz, 2015). Buna göre EAÖ’nin iç tutarlık, iki yarı test ve yapı güvenirliğine sahip olduğu söylenebilir.

3.3.1.4. EAÖ’nin Ölçüt Bağıntılı Geçerliği

EAÖ’nin ölçüt bağıntılı geçerliğini incelemek için İzmir ili Buca ilçesine bağlı iki farklı devlet lisenin dokuz, on ve onbirinci sınıflarında okuyan toplam 184 öğrenciden veri toplanmış ve EAÖ ile Affetme Esnekliği Ölçeği Lise Formu (Çolak, 2014; Çolak ve ark., 2017) arasındaki ilişkiler korelasyon analiziyle incelenmiştir. EAÖ’nin ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmasına katılan öğrencilerin demografik özelliklerine dağılımı Tablo 18’de verilmektedir.

Tablo 18
EAÖ'nin Ölçüt Bağıntılı Geçerlik Çalışmasına Katılan Öğrencilerin
Demografik Özelliklerine Dağılımı

		n	%
Cinsiyet	Kız	95	51.9
	Erkek	88	48.1
	Belirtmeyen	1	0.5
Okul	Buca Zübeyde Hanım Mesleki ve Teknik Lisesi	108	58.7
	Buca Sezai Karakoç İmam Hatip Lisesi	76	41.3
Sınıf düzeyi	9. sınıf	60	32.6
	10. sınıf	81	44.0
	11. sınıf	43	23.4
Yaş ort: 16.03 SS= 1.02 Yaş ranjı: 14-19			
Toplam		184	100

EAÖ ile Affetme Esnekliği Ölçeği Lise Formu arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Katsayısı analiz sonuçları Tablo 19'da verilmektedir.

Tablo 19
EAÖ ile Affetme Esnekliği Arasındaki İlişkiler

	Affetmeyi tanıma	Affetmeyi içselleştirme	Affetmeyi uygulama	Affetme esnekliği
Affetmenin bileşenleri	.20*	.35*	.39*	.38*
İntikam alma	-.13	-.32*	-.20*	-.27*
Öfkeyi sürdürme	-.11	-.42*	-.22*	-.31*
Empati kurma	.32*	.22*	.28*	.35*
EAÖ (toplam)	.25*	.48*	.40*	.46*

* $p < .01$

Tablo 19'da görüldüğü gibi, Ergenler İçin Affetme Ölçeği'nin affetmenin bileşenleri alt boyutundan alınan puanlar ile affetmeyi tanıma ($r=.20$, $p<.01$), affetmeyi içselleştirme ($r=.35$, $p<.01$), affetmeyi uygulama ($r=.39$, $p<.01$) ve affetme esnekliği ($r=.38$, $p<.01$) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde pozitif yönde ilişkiler vardır. İntikam alma ile affetmeyi içselleştirme ($r=-.32$, $p<.01$), affetmeyi uygulama ($r=-.20$, $p<.01$) ve affetme esnekliği ($r=-.27$, $p<.01$) arasında istatistiksel

olarak anlamlı düzeyde negatif yönde ilişkiler vardır. Öfkeyi sürdürme ile affetmeyi içselleştirme ($r=-.42, p<.01$), affetmeyi uygulama ($r=-.22, p<.01$) ve affetme esnekliği ($r=-.31, p<.01$) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde negatif yönde ilişkiler vardır. Empati kurma ile affetmeyi tanıma ($r=.32, p<.01$), affetmeyi içselleştirme ($r=.22, p<.01$), affetmeyi uygulama ($r=.28, p<.01$) ve affetme esnekliği ($r=.35, p<.01$) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde pozitif yönde ilişkiler vardır. Ergenler İçin Affetme Ölçeği'nden alınan toplam puanlar ile affetmeyi tanıma ($r=.25, p<.01$), affetmeyi içselleştirme ($r=.48, p<.01$), affetmeyi uygulama ($r=.40, p<.01$) ve affetme esnekliği ($r=.46, p<.01$) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde pozitif yönde ilişkiler olduğu saptanmıştır. İntikam alma ($r=-.13, p>.05$) ve öfkeyi sürdürme ($r=-.11, p>.05$) ile affetmeyi tanıma arasındaki ilişkilerin ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir.

3.3.1.5. EAÖ'ne Ait Betimsel İstatistikler ve EAÖ'nin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

EAÖ'ne ait betimsel istatistikler ve ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkiler Tablo 20'de verilmektedir.

Tablo 20

EAÖ'ne Ait Betimsel İstatistikler ve EAÖ'nin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

Alt Boyutlar	2	3	4	5	$\bar{X}$	SS
1-Affetmenin bileşenleri	-.28*	-.40*	.48*	.80*	21.38	7.43
2-İntikam alma	1	.61*	-.21*	-.69*	14.47	4.63
3-Öfkeyi sürdürme		1	-.27*	-.79*	20.72	5.57
4-Empati kurma			1	.60*	8.89	3.21
5-EAÖ (toplam)				1	65.47	15.49

* $p<.001$.

Tablo 20'de görüldüğü gibi, affetmenin bileşenleri ile intikam alma ($r=-.28, p<.001$) ve öfkeyi sürdürme ($r=-.40, p<.001$) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde negatif yönde; empati kurma arasında ise ($r=.48, p<.001$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde pozitif yönde ilişkiler vardır. İntikam alma ile öfkeyi sürdürme arasında ($r=.61, p<.001$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde pozitif yönde; empati kurma arasında ($r=-.21, p<.001$) ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde negatif

yönde ilişki vardır. Öfkeyi sürdürme ile empati kurma ($r=-.27, p<.001$) arasında ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde negatif yönde ilişkiler olduğu saptanmıştır.

3.3.2. Saldırganlık Ölçeği (SÖ)

Buss-Durkee (1957) düşmanlık envanterinden uyarlanmış olan ölçek 29 maddeden oluşan 5'li Likert tipi (1-Kesinlikle katılmıyorum, 5-Tamamen katılıyorum) bir ölçme aracıdır. Fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, düşmanlık ve öfke olmak üzere saldırganlığın dört farklı boyutunu ölçmeyi amaçlamaktadır.

Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmaları 220 (102 erkek, 118 kadın) üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların yaşları 17-20 arasında değişmektedir. Buss ve Perry'nin (1992) özgün çalışmalarında ölçek için elde ettikleri iç tutarlılık katsayıları sırasıyla fiziksel saldırganlık için .85, sözel saldırganlık için .72, öfke için .83, düşmanlık için .77 ve toplam puan için .89 olarak saptanmıştır.

SÖ'nin Türkçeye uyarlama çalışması ilk olarak Can (2002) tarafından yapılmış olmakla birlikte yayınlanmamıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Sümer (2003) tarafından yeniden yapılmıştır. Çalışma sonucunda SÖ'nin Türkçe formunun özgün formla aynı şekilde 4 faktörlü yapısı olduğu görülmüştür. Türkçe formun güvenirliğini belirlemek amacıyla, iç tutarlılık hesaplanmış ve test-tekrar test ve test yarılama yöntemleri kullanılmıştır. İç tutarlılık (Cronbach alfa) katsayısı, tüm ölçek için .85, fiziksel saldırganlık alt ölçeği için .78, düşmanlık alt ölçeği için .71, öfke alt ölçeği için .71 ve sözel saldırganlık alt ölçeği için .48 olarak belirlenmiştir.

SÖ'nin Türk ergenleri için geçerlik ve güvenirliği Önen (2009) tarafından incelenmiştir. Bu kapsamda gerçekleştirilen DFA sonuçlarına göre SÖ'nin 22 maddelik ve üç alt boyuttan (fiziksel saldırganlık, öfke ve düşmanlık) oluşan yapısı ergen örnekleme için iyi uyum göstermektedir ($GFI=0.91$, $AGFI=0.89$, $RMSEA=0.052$). Alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları .43-.54 arasında değişmektedir. Cronbach alfa güvenirlik katsayıları ise toplam puan için .83, fiziksel saldırganlık için .73, öfke için .68 ve düşmanlık için .62 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında 22 maddelik ergen formu kullanılmıştır.

3.3.3. Tepki Stratejileri Ölçeği (TSÖ)

Bütünleştirilmiş Affetme Modeli (Scobie ve Scobie, 1998) temel alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen TSÖ, ergenlerin kişiler arası ilişkilerinde karşılaştıkları zarar verici eylemlerle başa çıkmada kullandıkları tepki stratejilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. 28 maddelik 5’li Likert tipindeki (1-Hiçbir zaman yapmam, 5-Her zaman yaparım) ölçek intikam arayışı, affetme, benlik kavramını yeniden yorumlama, sahte affetme ve cezalandırma arayışı alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçekten toplam bir puan alınamamakta, her bir alt boyuttan alınan puanlar arttıkça bireyin o tepki stratejisini kullanma düzeyi de artmaktadır. Ölçek geliştirme sürecine ilişkin bilgiler aşağıda ayrıntılı olarak verilmektedir.

3.3.3.1. TSÖ’nin Madde Havuzunun Oluşturulması

Madde yazım sürecine Bütünleştirilmiş Affetme Modeli’nde yer alan tepki stratejilerinin somut göstergelerinin belirlenmesiyle başlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, öncelikle Bütünleştirilmiş Affetme Modeli detaylı olarak incelenmiş, modelde yer alan tepki stratejileriyle ilgili kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır. Ayrıca benzer yapıları ölçen ölçekler de taranarak incelenmiştir. Yapılan literatür taraması sonucunda, her bir tepki stratejisinin somut göstergesi olan davranışlar listelenmiştir. Ardından listelenen somut göstergeler ergenlerin gelişimsel özellikleri de dikkate alınarak birer ölçek maddesi halinde yazılmış ve 137 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Oluşturulan madde havuzu, maddelerin uygunluğunu değerlendirmeye yardımcı olacak bir uzman görüşü formu haline getirilerek, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ile Türk Dili ve Edebiyatı alanlarından 4 akademisyene gönderilmiştir. Akademisyenlerden yazılan ölçek maddelerinin ölçülmek istenen yapıya uygunluğunu ve dilbilgisi ve anlaşılabilirlik düzeyini değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda, anlaşılmayan, ölçülmek istenen yapıya uygun olmadığı belirtilen maddeler ölçekten çıkartılmış ve bazı maddelerdeki ifadeler de yeniden düzenlenmiştir. Bu işlemin sonucunda elde kalan 76 madde 5’li likert tipi (1-Asla yapmam, 5-Her zaman yaparım) bir derecelendirme ölçeği şeklinde yapılandırılmıştır.

76 maddelik ön uygulama formu bir mesleki ve teknik anadolu lisesinde okumakta olan 30 dokuzuncu sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilerden, maddelerin anlaşılıp anlaşılmadığı, ölçekte anlamını bilmedikleri herhangi bir kelime olup olmadığı konularında geri bildirim vermeleri istenmiştir. Ön uygulamada öğrencilerden gelen geribildirimler doğrultusunda, bazı ifadeler değiştirilip, bazı maddeler de ölçekten çıkartılarak 70 maddelik ölçek formu elde edilmiştir. Bu işlemlerin ardından geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını gerçekleştirmek için esas uygulamaya geçilmiştir.

3.3.3.2. TSÖ'nin Yapı Geçerliği Çalışmaları

TSÖ'nin yapı geçerliğini incelemek için beş farklı devlet lisesinde okumakta olan 764 öğrenciye 70 maddelik ölçek formu uygulanmıştır. 764 öğrenciden elde edilen veriler ile AFA gerçekleştirilmiştir. AFA çalışmasına katılan öğrencilerin okul, cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaşlarına göre dağılımı Tablo'21 de verilmektedir.

Tablo 21

TSÖ'nin AFA Çalışmasına Katılan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

		n	%
Okul	Buca Aybers Hikmet Karabacak Anadolu Lisesi	236	30.9
	Şirinyer Anadolu Lisesi	175	22.9
	Buca Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	163	21.3
	Buca Mevlana Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	105	13.7
	Buca Şerife Bacı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	85	11.1
Cinsiyet	Kız	423	55.4
	Erkek	341	44.6
Sınıf düzeyi	9	226	29.6
	10	322	42.1
	11	216	28.3
Yaş	Art. Ort: 16.09 Std. Sap: .974 Ranj: 14-19		
Toplam		764	100

3.3.3.2.1. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)

AFA'ya başlanmadan önce veri temizliği yapılmıştır. Ölçek maddelerine seri halinde yanıt veren ve ölçek maddelerinin %10'undan fazlasını boş bırakan 39 öğrencinin verileri analiz dışı bırakılmış ve diğer kayıp verilere de ortalama değer ataması yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi çalışmaları elde kalan 725 kişilik veri seti üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Faktör analizine başlanmadan önce 70 maddelik TSÖ'nin maddelerinin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak Cronbach alfa katsayıları ve madde toplam korelasyonu değerleri incelenmiştir. Büyüköztürk (2012) Cronbach alfa katsayısının .70'den yüksek olmasının ölçek puanlarının güvenilirliği için yeterli olduğunu ve madde toplam korelasyonu değeri .20'den düşük olan maddelerin ölçekten çıkarılması gerektiğini belirtmektedir. 70 maddelik TSÖ için Cronbach alfa katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonları incelendiğinde ise 3 maddenin (m9, m10, m43) düzeltilmiş madde toplam korelasyonu değerinin .20'den düşük olduğu için ölçekten çıkartılması gerektiği saptanmıştır. Sırasıyla üç madde de ölçekten çıkartılarak 67 maddelik TSÖ için güvenirlik analizi yenilenmiştir. Tekrarlanan analiz sonucunda bir maddenin (m15) madde-toplam korelasyonu değerinin .20'nin altında olduğu; ancak bu maddenin ölçekten silinmesinin Cronbach alfa katsayısının artmasına katkı sağlamadığı görülmüştür. Bu nedenle madde 15'in ölçekte kalmasına karar verilmiştir.

Madde iç tutarlılığının incelenmesinden sonra faktör analizi işlemlerine geçilmiştir. Faktör analizine başlanmadan önce örneklem büyüklüğü, Kaiser Mayer Olkin (KMO) değeri ve Barlett Küresellik testi aracılığıyla ölçeğin faktör analizi yapmak için uygun özelliklere sahip olup olmadığı incelenmiştir. Ölçeğin faktör analizi için uygunluğunun değerlendirilmesinde aşağıdaki kriterler dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2012; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Erkuş, 2012; Seçer, 2015):

- a) Örneklem büyüklüğü ölçekte yer alan madde sayısının 10 katı kadar olmalıdır.
- b) KMO değeri en az .80-90 arasında olmalıdır.

- c) Barlett Küresellik testi sonuçlarına göre χ^2 değerine ait anlamlılık değeri .05'ten küçük olmalıdır.

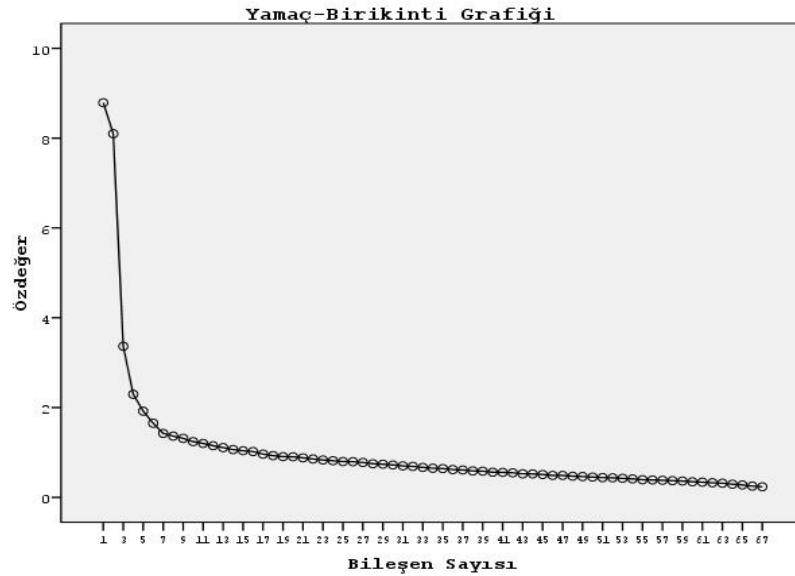
Bu kriterler doğrultusunda; 70 maddelik ölçek için 725 kişilik örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir. Ölçeğin KMO değeri .89 olarak hesaplanmıştır. Bu değer örneklem büyüklüğünün seçilen analiz için uygun olduğunu göstermektedir. Barlett Küresellik testi sonucu da verilerin faktör analizi yapmak için uygun olduğunu göstermektedir ($\chi^2=16150.75$; $p<.000$).

TSÖ'nin faktör yapısının belirlenmesinde temel bileşenler analizi tekniği kullanılmıştır. Temel bileşenler analizinde faktör sayısının belirlenmesinde aşağıdaki kriterler dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2012; Seçer, 2015):

- Her bir faktörün öz değeri en az 1 olmalıdır.
- Yamaç eğrisi grafiğinin yatay şekil aldığı noktaya kadar olan faktörler, elde edilecek maksimum faktör sayısıdır.
- Her bir faktörün toplam varyansın açıklanmasına katkısı en az %5 olmalıdır.
- Açıklanan varyans oranı, tek faktörlü ölçeklerde en az %30, çok faktörlü ölçeklerde ise %30'dan daha fazla olmalıdır.

Yapılan temel bileşenler analizi sonucunda öz değeri 1'den yüksek olan 16 faktör elde edilmiştir. Ancak Şekil 4'te görüldüğü gibi, yamaç birikinti grafiği belirgin 6 faktörün varlığına işaret etmiştir.

Şekil 4
TSÖ'ne Ait Yamaç Birikinti Grafiği



67 maddelik TSÖ için ilk adımda gerçekleştirilen temel bileşenler analizi sonuçlarına göre, özdeğeri 1'in üstünde olan 16 faktörün toplam varyansı açıklama oranı %56.78 olarak bulunmuştur. Ancak özdeğeri 1'in üstünde olmasına rağmen pek çok faktör toplam varyansa %5'den daha az katkı sağlamıştır. Bu durum faktör yapısının istenen kriterlere ulaşmadığını göstermektedir.

Faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen bileşenlerin ayırt edilmesi için aşağıdaki kriterler dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2012; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Erkuş, 2012; Seçer, 2015):

- a) Madde yükü .40'ın üstünde olmalıdır.
- b) Aynı anda birden fazla faktöre dahil olabilen bileşenlerin faktör yükleri arasındaki fark .10'dan fazla olmalı, bir başka deyişle maddeler binişik olmamalıdır.
- c) Bir faktör altında en az üç madde yer almalıdır.

Varimax döndürme işlemi uygulanarak analizler yenilenmiş ve yukarıdaki kriterleri karşılamayan maddeler sırasıyla ölçekten çıkarılmıştır. Buna göre 21 madde (m14, m35, m68, m44, m12, m25, m28, m22, m45, m60, m33, m55, m7, m65, m62,

m24, m16, m61, m2, m13, m41) binişiklik gösterdiği için, 1 madde (m70) madde faktör yükü .40'ın altında olduğu için ve 9 madde de (m1, m15, m17, m30, m37, m40, m63, m11, m29) üçten az madde ile bir faktör altında toplandığı için elenmiştir.

Bu işlemlerin ardından elde kalan 35 madde için yapılan temel bileşenler analizi sonucunda, özdeğeri 1'in üzerinde olan, toplam varyansın %50.76'sını açıklayan 6 faktörlü bir yapıya ulaşılmış. Madde faktör yükleri incelendiğinde 3 maddenin (m3, m39, m59) ilgili faktör altında yer almasının kuramsal olarak uygun olmaması nedeniyle bu maddeler ölçekten çıkartılarak analizler yenilenmiştir. Yenilenen analizler sonucunda özdeğeri 1'in üzerinde olan, toplam varyansın %52.44'ünü açıklayan 6 faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Ancak altıncı faktörün açıklanan toplam varyansa katkısının %5'in altında olduğu; ayrıca altıncı faktörün güvenilirliğinin .50'den düşük olduğu görülmüştür. Bu nedenle altıncı faktörde yer alan 2 madde de (m48, m56) ölçekten çıkarılmıştır.

31 madde için yapılan son temel bileşenler analizi sonuçlarına göre, toplam varyansın %51.29'unu açıklayan 5 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Faktörlerin toplam varyansa katkı oranları sırasıyla birinci faktör için %17.09, ikinci faktör için %11.35, üçüncü faktör için, %10.12, dördüncü faktör için %6.66 ve beşinci faktör için %6.08 olarak bulunmuştur. Temel bileşenler analizi sonuçlarına göre, maddelerin faktörler altında aldıkları yük değerleri Tablo 22'de verilmektedir.

Tablo 22

31 Maddelik TSÖ'nin Madde Faktör Yükleri (Son Varimax Sonuçları)

Madde no	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
m38	0.82				
m53	0.81				
m67	0.76				
m23	0.74				
m51	0.72				
m34	0.71				
m58	0.68				
m42	0.63				
m31	0.61				
m49	0.60				
m57		0.73			
m54		0.69			
m46		0.69			
m50		0.66			
m66		0.64			
m64		0.60			
m27		0.56			
m36			0.72		
m21			0.69		
m52			0.67		
m69			0.63		
m19			0.63		
m6			0.54		
m32			0.52		
m8				0.71	
m18				0.71	
m4				0.67	
m20				0.47	
m5					0.74
m26					0.72
m47					0.60
Açıklanan varyans oranı	%17.09	%11.35	%10.12	%6.66	%6.08
Açıklanan toplam varyans oranı: %51.29					

Tablo 22'de görüldüğü gibi, maddelerin faktör yükleri .47 ile .82 arasında değişmektedir. Birinci faktör *intikam arayışı*, ikinci faktör *affetme*, üçüncü faktör *benlik kavramını yeniden yorumlama*, dördüncü faktör *sahte affetme* ve beşinci faktör *cezalandırma arayışı* olarak adlandırılmıştır.

3.3.3.2.2. TSÖ'nin Madde Analizi

TSÖ'nin madde analizi çalışmaları kapsamında, ölçek maddelerine verilen yanıtlara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, madde toplam korelasyonu ve ölçekten alınabilecek toplam puana göre belirlenen en düşük puanı alan alt %27'lik ve en yüksek puanı alan üst %27'lik grupların ölçek maddelerine verdikleri yanıtlara ait bağımsız örneklem için *t* testi sonuçları incelenmiştir. Madde analizi sonuçları Tablo 23'te verilmektedir.



Tablo 23
TSÖ'nin Madde Analizi Sonuçları

Madde no	Art. Ort.	Std. Sap.	Madde toplam kor.	Alt-üst %27'lik gruplara ait <i>t</i> değeri
m38	2.08	1.35	.35	-13.98*
m53	2.04	1.32	.36	-13.33*
m67	1.99	1.32	.33	-12.89*
m23	2.07	1.34	.36	.13.49*
m51	1.71	1.15	.40	-11.58*
m34	2.60	1.47	.27	-12.28*
m58	2.17	1.34	.32	-12.70*
m42	1.71	1.14	.36	-10.10*
m31	2.50	1.36	.27	-11.89*
m49	2.02	1.23	.33	-10.36*
m57	2.50	1.33	.31	-9.34*
m54	2.50	1.27	.28	-8.22*
m46	2.41	1.28	.34	-8.06*
m50	2.64	1.34	.35	-10.47*
m66	2.79	1.35	.25	-7.07*
m64	2.48	1.30	.24	-5.46*
m27	2.47	1.31	.23	-6.18*
m36	1.76	1.02	.40	-9.17*
m21	1.66	1.12	.38	-8.37*
m52	1.69	1.10	.41	-10.02*
m69	1.81	1.25	.34	-8.13*
m19	1.87	.98	.35	-8.29*
m6	1.37	.89	.34	-6.53*
m32	2.11	1.04	.30	-5.95*
m8	1.66	.98	.25	-5.64*
m18	1.67	.98	.36	-6.83*
m4	1.52	.87	.30	-4.76*
m20	2.06	1.19	.34	-7.21*
m5	2.67	1.28	.23	-6.97*
m26	3.16	1.36	.21	-9.30*
m47	2.67	1.33	.26	-9.15*

* $p < .001$

Tablo 23'te görüldüğü gibi, TSÖ'nin maddelerine ait madde toplam korelasyonu değerleri .21 ile .41 arasında değişmektedir. Alt-üst gruplara ait *t* değerlerinin de tüm maddeler için $p = .001$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre, ölçek maddelerinin ölçeğin bütünü ile uyumlu olduğu ve ölçekten yüksek

puan alanlar ile düşük puan alanları ayırt edebildiği söylenebilir (Can, 2014, Erkuş, 2012).

3.3.3.2.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

AFA sonucunda elde edilen 5 faktörlü yapıyı doğrulamak amacıyla 31 maddelik ölçek formu 491 lise öğrencisine uygulanarak ikinci bir veri seti toplanmıştır. DFA çalışmasına katılan öğrencilerin demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 24’te verilmektedir.

Tablo 24
TSÖ’nin DFA Çalışmasına Katılan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine
Göre Dağılımı

		n	%
Okul adı	İzmir Esnaf ve Sanatkarlar Odaları Birliği Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	109	22.2
	85. Yıl Anadolu Lisesi	109	22.2
	Devlet Malzeme Ofisi Çok Programlı Anadolu ve Mesleki Teknik Lisesi	99	20.2
	Şerife Bacı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	94	19.1
	Gürçeşme Anadolu Lisesi	80	16.3
Cinsiyet	Kız	235	47.9
	Erkek	256	52.1
Sınıf düzeyi	9	152	31.0
	10	160	32.6
	11	179	36.5
Yaş	Art.ort: 16.19 Std. sap: 0.92 Ranj: 14-20		
Toplam		491	100

DFA’ya başlanmadan önce veri temizliği yapılmış ve veri setinin DFA için uygunluğu incelenmiştir. Yapılan incelemede, 64 öğrencinin ölçek maddelerinin tümüne aynı yanıtı verdiği ya da %10’undan fazlasını boş bıraktığı belirlenmiştir. Belirlenen 64 öğrenciye ait veri çıkartılarak, diğer kayıp verilere ortalama değer ataması yapılmıştır. Tek değişkenli uç değerler ham puanlar standart z puanlarına dönüştürülerek incelenmiş ve yapılan incelemede 15 gözleme ait z değerlerinin -3.29 ile +3.29 sınırları arasında yer almadığı saptanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2015). Çok değişkenli uç değerler ise Mahalanobis uzaklığı ($X^2_{(31)}=58.97$) hesaplanarak incelenmiştir ve 30 gözlemin hesaplanan Mahalanobis uzaklığı değerinin üstünde yer

aldığı belirlenmiştir. Çok değişkenli uç değerlerin incelenmesi sonucunda belirlenen 30 gözlem de veri setinden çıkartılarak DFA 382 kişilik veri seti ile gerçekleştirilmiştir.

Çoklu bağlantılılık varsayımı gözlenen değişkenler arasındaki korelasyonlar, varyans şişirme faktörleri (VIF) ve tolerans değerleri incelenerek test edilmiştir. Literatürde gözlenen değişkenler arasındaki ikili ilişkilerin .90'dan, VIF değerlerinin 10'dan büyük ve tolerans değerinin .10'dan küçük olması durumunda çoklu bağlantılılık probleminin ortaya çıktığı belirtilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Yapılan analizler sonucunda değişkenler arasındaki ilişkilerin .90'dan düşük olduğu, VIF değerlerinin 1.15 ile 2.86 arasında, tolerans değerlerinin ise .35 ile .86 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar değişkenler arasında çoklu bağlantılılık durumunun olmadığı anlamına gelmektedir.

Normallik testi için Lisrel 9.1 istatistik programı kullanılarak sürekli değişkenlere yönelik tek ve çok değişkenli normallik testleri uygulanmıştır. Tek değişkenli normallik testi için maddelerin basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; çarpıklık ve basıklık değerlerinin anlamlı olduğu yani tek değişkenli normalliği sağlamadığı belirlenmiştir. Çok değişkenli normalliğin incelenmesi için hesaplanan çarpıklık ve basıklık değerlerine ilişkin z ($z_{\alpha}=37.50$, $p=0.00$; $z_b=18.11$, $p=0.00$) ve ki kare ($X^2=1733.96$, $p=0.00$) değerleri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Buna göre, veri seti çok değişkenli normallik varsayımını da karşılamamaktadır. Literatürde çok değişkenli normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda DFA'da tahmin metodu olarak Robust En Çok Olabilirlik (Robust Maximum Likelihood) yönteminin kullanılması ve Satorra Bentler ki kare ($S-BX^2$) değerinin hesaplanması gerektiği belirtilmektedir (Brown, 2006; Çelik ve Yılmaz, 2013). Bu nedenle araştırmada TSÖ'nin 5 faktörlü yapısı Robust En Çok Olabilirlik (REO) tahmin metodu kullanılarak incelenmiştir. DFA'da model uyumunun değerlendirilmesinde Ki-kare istatistiği (X^2), ki-kare istatistiğinin serbestlik derecesine oranı (X^2/sd), tahmin edilen bireysel parametre tahminlerinin istatistiksel anlamlılığı (t değeri), “kalıntılara dayanan” (SRMR, GFI, AGFI), “bağımsız modele dayanan” (NFI, NNFI, CFI) ve “yaklaşık hataların ortalama karekökü” (RMSEA) olarak sınıflandırılan uyum indeksleri kullanılmıştır (Bayram, 2010). Uyum indekslerinin değerlendirilmesinde Tablo 25'te verilen mükemmel ve

iyi/kabul edilebilir uyum kriterlerinden yararlanılmıştır (Brown, 2006; Hooper ve ark., 2008; Hu ve Bentler, 1999; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2005; Raykov ve Marcoulides, 2008; Tabachnick ve Fidell, 2015; Thompson, 2004).

31 Maddelik TSÖ için yapılan ilk DFA sonucunda elde edilen uyum değerleri Tablo 25’te verilmektedir.

Tablo 25
TSÖ’nin DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum Değerleri (İlk Analiz)

Uyum indeksleri	Mükemmel Uyum	İyi/Kabul edilebilir uyum	İlk DFA (31 madde)
S-BX ²			784.73
Sd			424
S-BX ² /sd	≤2.5	≤5	1.86
RMSEA	≤.05	≤.06	.05
SRMR	≤.05	≤.08	.06
GFI	≥.95	≥.90	.87
AGFI	≥.95	≥.85	.85
NFI	≥.95	≥.90	.92
NNFI	≥.95	≥.90	.96
CFI	≥.95	≥.90	.96

Tablo 25’te görüldüğü gibi, 31 maddelik TSÖ’nin AFA sonucunda belirlenen 5 faktörlü yapısı için yapılan ilk DFA sonucunda elde edilen uyum değerlerinin kısmen yeterli düzeyde olduğu saptanmıştır (Brown, 2006; Hooper ve ark., 2008; Hu ve Bentler, 1999; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2005; Raykov ve Marcoulides, 2008; Tabachnick ve Fidell, 2015; Thompson, 2004). 31 maddelik TSÖ için yapılan ilk DFA sonuçları Tablo 26’da ve path diagramı Şekil 5’te verilmektedir.

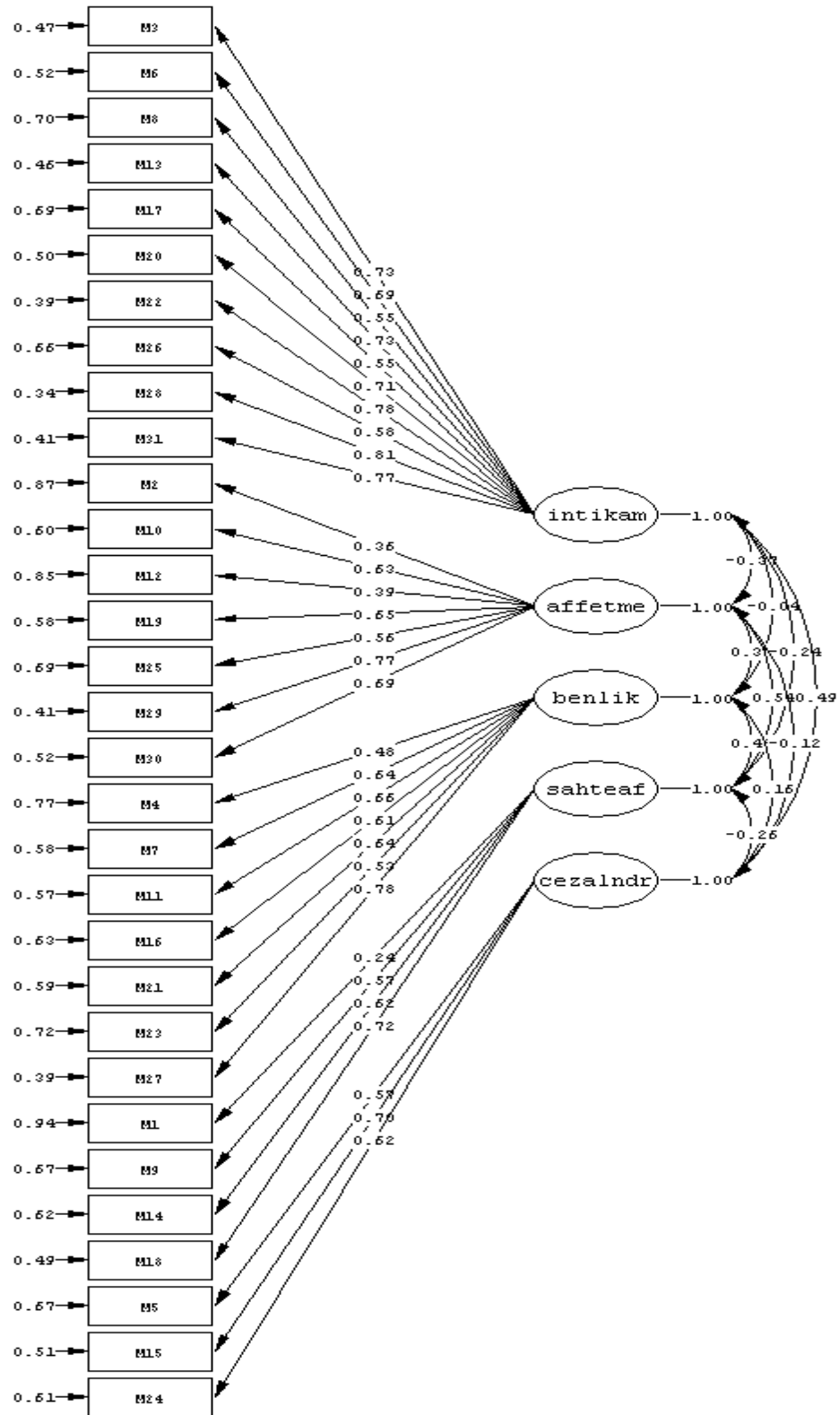
Tablo 26
31 Maddelik TSÖ'nin DFA Sonuçları (İlk Analiz)

Faktörler	Maddeler	Std. B	t	R²
İntikam Arayışı	m3	.73	16.28*	.53
	m6	.69	15.05*	.48
	m8	.55	11.40*	.30
	m13	.73	18.23*	.54
	m17	.55	10.64*	.31
	m20	.71	15.39*	.50
	m22	.78	20.48*	.61
	m26	.58	10.35*	.34
	m28	.81	22.04*	.66
	m31	.77	21.76*	.59
Benlik Kavramını Yeniden Yorumlama	m4	.48	7.94*	.23
	m7	.64	12.93*	.42
	m11	.66	13.56*	.43
	m16	.61	10.61*	.37
	m21	.64	13.07*	.41
	m23	.53	9.84*	.28
	m27	.78	16.48*	.61
Cezalandırma Arayışı	m5	.57	9.86*	.33
	m15	.70	14.07*	.49
	m24	.62	11.39*	.39
Sahte Affetme	m1	.24	3.90*	.06
	m9	.57	10.94*	.33
	m14	.62	10.80*	.39
	m18	.72	13.63*	.51
Affetme	m2	.36	6.20*	.13
	m10	.63	12.66*	.40
	m12	.39	6.97*	.15
	m19	.65	14.13*	.42
	m25	.56	11.61*	.31
	m29	.77	17.65*	.59
	m30	.69	15.97*	.48

* $p < .001$

Şekil 5

TSÖ'nin DFA Sonuçlarına Ait Path Diagramı (İlk Analiz)



Tablo 26 ve Şekil 5’te görüldüğü gibi, 31 maddelik TSÖ için yapılan ilk DFA sonucunda, 3 maddenin (m1, m2 ve m12) faktör yükünün .40’ın altında kaldığı belirlenmiştir. Faktör yükü uygun olmayan 3 madde çıkartılmış ve doğrulayıcı faktör analizinin ikinci adımında modifikasyon önerilerine uygun kovaryans bağlantıları (m18-m14, m27-m11, m29-m19, m30-m29, m31-m13, m17, m8) gerçekleştirilmiştir. İlk ve son DFA sonucunda elde edilen uyum indeks değerleri Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27
TSÖ’ne İlişkin İlk ve Son DFA Sonuçları

Uyum indeksleri	Mükemmel Uyum	İyi/Kabul edilebilir uyum	İlk DFA (31 madde)	Son DFA (28 madde)
S-BX ²			784.73	555.58
Sd			424	334
S-BX ² /sd	≤2.5	≤5	1.86	1.66
RMSEA	≤.05	≤.06	.05	.05
SRMR	≤.05	≤.08	.06	.06
GFI	≥.95	≥.90	.87	.90
AGFI	≥.95	≥.85	.85	.87
NFI	≥.95	≥.90	.92	.94
NNFI	≥.95	≥.90	.96	.97
CFI	≥.95	≥.90	.96	.98

Tablo 27’de görüldüğü gibi, TSÖ’nin 5 faktörlü ve 28 maddeden oluşan yapısına ait uyum indekslerinin mükemmel ve iyi/kabul edilebilir uyum düzeyine çıktığı tespit edilmiştir (Brown, 2006; Hooper ve ark., 2008; Hu ve Bentler, 1999; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2005; Raykov ve Marcoulides, 2008; Tabachnick ve Fidell, 2015; Thompson, 2004). Gerçekleştirilen son DFA sonuçları Tablo 28’de, path diagramı da Şekil 6’da verilmektedir.

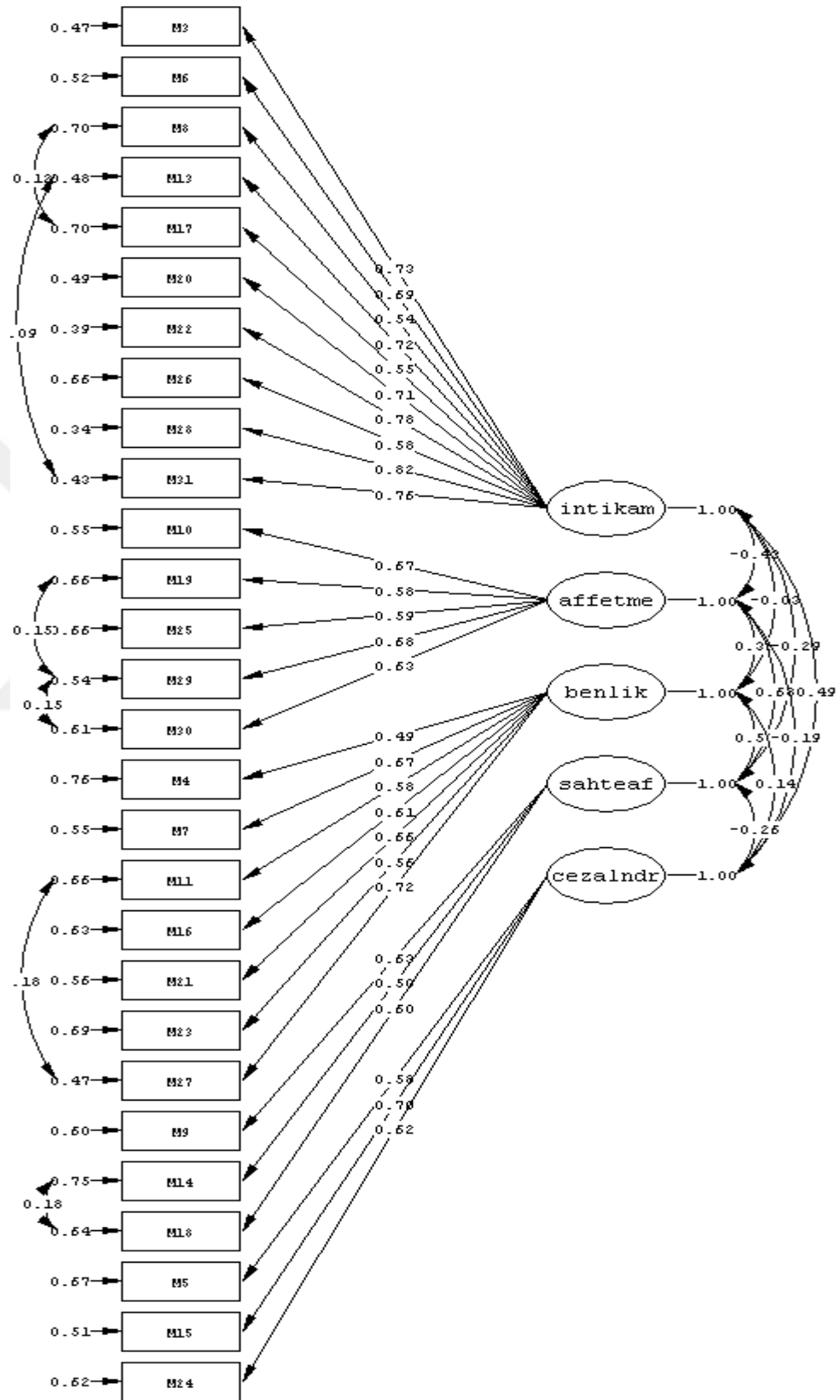
Tablo 28
28 Maddelik TSÖ'nin DFA Sonuçları (Son Analiz)

Faktörler	Maddeler	Std. B	t	R²
İntikam Arayışı	m3	.73	16.31*	.53
	m6	.69	15.02*	.48
	m8	.54	11.19*	.30
	m13	.72	17.42*	.52
	m17	.55	10.36*	.30
	m20	.71	15.49*	.51
	m22	.78	20.63*	.61
	m26	.58	10.39*	.34
	m28	.82	22.12*	.67
	m31	.76	20.85*	.57
Benlik Kavramını Yeniden Yorumlama	m4	.49	8.09*	.24
	m7	.67	13.63*	.45
	m11	.58	10.97*	.34
	m16	.61	10.52*	.37
	m21	.66	13.72*	.44
	m23	.56	10.52*	.31
	m27	.72	14.16*	.53
Cezalandırma Arayışı	m5	.58	9.91*	.33
	m15	.70	13.86*	.49
	m24	.62	11.15*	.38
Sahte Affetme	m9	.63	11.49*	.40
	m14	.50	7.33*	.25
	m18	.60	9.77*	.37
Affetme	m10	.67	13.41*	.45
	m19	.58	11.31*	.34
	m25	.59	11.65*	.34
	m29	.68	13.85*	.46
	m30	.63	13.20*	.39

* $p < .001$

Şekil 6

TSÖ'nin DFA Sonuçlarına Ait Path Diyagramı (Son Analiz)



Tablo 28 ve Şekil 6’da görüldüğü gibi, 28 maddelik TSÖ için yapılan son DFA sonuçlarına göre, standardize edilmiş faktör yükleri “İntikam Arayışı” faktöründe .55-.82 aralığında; “Affetme” faktöründe .58-.68 aralığında; “Benlik Kavramını Yeniden Yorumlama” faktöründe .49-.72 aralığında; “Sahte Affetme” faktöründe .50-.63 aralığında; “Cezalandırma Arayışı” faktöründe .58-.70 aralığında değişmektedir.

3.3.3.3.TSÖ’nin Güvenirlik Analizi

TSÖ’nin güvenirliliği Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı aracılığıyla incelenmiştir. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin bütünü için .78, intikam arayışı alt boyutu için .90, affetme alt boyutu için .79, benlik kavramını yeniden yorumlama alt boyutu için .83, sahte affetme alt boyutu için .65, cezalandırma arayışı için de .69 olarak hesaplanmıştır. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının .60’ın üzerinde olması ölçeğin aracının güvenilir olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Can, 2014; Kayış, 2014). Buna göre, TSÖ’nin güvenilir olduğu söylenebilir.

3.3.3.4.TSÖ’nin Ölçüt Bağımlı Geçerliliği

TSÖ’nin ölçüt bağımlı geçerliliğini test etmek amacıyla Tepki Stratejileri Ölçeğinin alt boyutları ile Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği’nin (ÇÇDBÖ, Koruklu, 1998) alt boyutları arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi tekniği ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 29’da verilmektedir.

Tablo 29
TSÖ İle ÇÇDBÖ Arasındaki İlişkiler

TSÖ’nün Alt Boyutları	ÇÇDBÖ Saldırganlık	ÇÇDBÖ Problem Çözme
İntikam Arayışı	.63**	-.08
Affetme	-.29**	.31**
Benlik Kavramını Yeniden Yorumlama	.02	.05
Sahte Affetme	-.12*	-.01
Cezalandırma Arayışı	.34**	.15**

* $p < .05$, ** $p < .001$

Tablo 29’da görüldüğü gibi, ÇÇDBÖ’nin saldırgan davranışlar alt boyutu, TSÖ’nin cezalandırma arayışı ($r=.34, p<.01$) ve intikam arayışı ($r=.63, p<.01$) alt boyutları ile istatistiksel olarak anlamlı düzeyde pozitif, sahte affetme ($r=-.12, p<.05$) ve affetme ($r=-.29, p<.01$) alt boyutları ile de negatif yönde ilişkili bulunmuştur. ÇÇDBÖ’nin problem çözme davranışı alt boyutu TSÖ’nin affetme alt boyutu ile pozitif yönde ilişki göstermiştir ($r=.31, p<.01$). Problem çözme davranışı ile intikam arayışı ($r=-.08, p>.05$) ve sahte affetme ($r=-.01, p>.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmazken, cezalandırma arayışıyla ($r=.15, p<.01$) düşük düzeyde de olsa pozitif yönde ilişki olduğu saptanmıştır. TSÖ’nin benlik kavramını yeniden yorumlama alt boyutunun hem saldırgan davranış ($r=.02, p<.05$) hem de problem çözme davranışı ($r=.05, p>.05$) ile ilişki olmadığı belirlenmiştir.

3.3.3.5.TSÖ’ne İlişkin Betimsel İstatistikler ve TSÖ’nün Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

TSÖ’ne ait betimsel istatistikler ve TSÖ’nün alt boyutları arasındaki ilişkiler Tablo 30’da verilmektedir.

Tablo 30

TSÖ’ne Ait Betimsel İstatistikler ve TSÖ’nün Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

Alt Boyutlar	2	3	4	5	$\bar{X}$	SS
1-İntikam Arayışı	-.33**	-.03	-.18**	.41**	20.16	8.88
2-Affetme	1	.30**	.42**	-.12*	13.26	4.76
3-Benlik Kavramını Yeniden Yorumlama		1	.40**	.13*	12.48	5.10
4-Sahte Affetme			1	.16**	5.87	2.46
5-Cezalandırma Arayışı				1	8.56	3.03

* $p<.05$, ** $p<.001$

Tablo 30’da görüldüğü gibi, TSÖ’nin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde; intikam arayışı ile affetme ($r=-.33, p<.001$) ve sahte affetme ($r=-.18, p<.001$) arasında negatif yönde; cezalandırma arayışı ($r=.41, p<.001$) arasında da pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkiler vardır. İntikam arayışı ile

benlik kavramını yeniden yorumlama arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır ($r=-.03$, $p>.05$). Affetme ile benlik kavramını yeniden yorumlama ($r=.30$, $p<.001$) ve sahte affete ($r=.42$, $p<.001$) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde pozitif yönde ilişkiler varken; cezalandırma arayışı ($r=-.12$, $p<.05$) ile arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde negatif yönde ilişki vardır. Benlik kavramını yeniden yorumlama ile sahte affetme ($r=.40$, $p<.001$) ve cezalandırma arayışı ($r=.13$, $p<.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde pozitif yönde ilişki vardır. Sahte affetme ile cezalandırma arayışı arasında da istatistiksel olarak anlamlı düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=.16$, $p<.001$).

3.3.4. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği (EÖİÖÖ)

Eryılmaz (2009) tarafından geliştirilen EÖİÖÖ, aile ile ilişkilerde doyum, önemli diğerleri ile ilişkilerde doyum, yaşam doyumu ve olumlu duygular olmak üzere dört alt boyuttan oluşan 15 maddelik bir ölçektir. Her bir alt boyuttan alınan puanın artması, bireyin o alt boyutun ölçtüğü alana ilişkin öznel iyi oluşunun arttığı anlamına gelmektedir. Ayrıca ölçekten toplam öznel iyi oluş puanı da alınabilmektedir. Ölçekten alınan toplam puanlar 15 ile 60 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan toplam puan yükseldikçe bireyin öznel iyi oluşu da yükselmektedir. Bu çalışma kapsamında sadece ölçekten alınan toplam puanlar kullanılmıştır.

Ölçeğin geliştirilme sürecinde öncelikle öznel iyi oluş kuramları ve öznel iyi oluş ölçekleri incelenerek maddeler oluşturulmuştur. Daha sonra 180 ergenden mutluluğun tanımını yapmaları istenmiştir. Elde edilen verilerin içerik analizi tekniği ile incelenmesinin sonucunda, yedi boyut altında toplanan 109 maddelik bir soru formu oluşturularak 275 lise öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen verilerin faktör analizlerinin yapılmasının sonucunda yedi faktörlü 39 maddelik mutluluk tanımları listesi oluşturulmuştur. Sonrasında mutluluk tanımları listesindeki ifadeler literatüre uygun olacak şekilde öznel ifadelerle dönüştürülerek 35 maddelik öznel iyi oluş ölçeği deneme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan deneme formu, 14-18 yaş aralığındaki 250 ergene uygulanarak, elde edilen veriler aracılığıyla ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

EÖİÖÖ'nin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla AFA yapılmıştır. AFA sonucunda varyansın %63.25'ini açıklayan 9 faktör elde edilmiştir. Varimax dik döndürme yöntemi ile bazı maddeler ölçekten çıkartılmış ve 15 maddelik 4 boyutlu bir ölçek oluşturulmuştur. 4 faktörün toplam varyansın %61.64'ünü açıkladığı saptanmıştır.

Ölçeğin madde analizi çalışmalarında ölçeğin kendi içinde madde toplam korelasyonu değerleri incelenmiş ve alt ve üst %27'lik gruplara ilişkin *t*-testi yapılmıştır. Sonuçlar her bir boyutun kendi içinde hesaplanan madde toplam korelasyonu değerlerinin yeterli olduğu ve *t* testi sonuçlarının da .01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermiştir.

Ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesinde Cronbach alfa katsayısı iç tutarlık katsayısı, Spearman Brown değeri ve test tekrar test yönteminden yararlanılmıştır. Cronbach alfa katsayısı .86, Spearman Brown değeri .83 ve test-tekrar test güvenirliği de .83 olarak bulunmuştur.

3.3.5. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, yaş, ebeveynlerinin eğitim ve çalışma durumu, kardeş sayısı ve ailelerinin ekonomik durumuna ilişkin algıları gibi demografik özellikleri araştırmacı tarafından oluşturulan bir kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır.

3.3.6. Görüşme Formu

Araştırmanın nitel boyutunda deney grubu öğrencilerinin affetmeye ilişkin görüşlerinin, AOGR yaşantısından elde ettikleri kazanımlarının, bu yaşantının affetme kavramına bakış açıları, kişiler arası ilişkileri ve kişiler arası anlaşmazlıklara verdikleri tepkiler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla, uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Görüşme; diğer insanların bakış açıları, deneyimleri, tutumları, düşünceleri, niyetleri, yorumları ve zihinsel algıları gibi gözlemlenemeyen durumları anlayabilmek amacıyla gerçekleştirilmektedir (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, görüşme öncesinde hazırlanan açık uçlu sorular esnekler. Yarı yapılandırılmış görüşmeler katılımcının algıladığı dünyayı kendi düşünceleriyle anlatmasını sağlamaktadır (Merriam, 2013).

Bu araştırmada ilgili literatür doğrultusunda, uzman görüşleri alınarak 8 sorudan oluşan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Ek 7) hazırlanmıştır. Görüşme formunda AOGR'ne katılan öğrencilerinin affetmeye ilişkin görüşlerini, AOGR yaşantısından elde ettikleri kazanımları, bu yaşantının affetme kavramına bakış açıları, kişiler arası ilişkileri ve kişiler arası anlaşmazlıklara verdikleri tepkiler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerini ortaya çıkaracak sorulara yer verilmiştir.

Görüşme yapılacak öğrencilerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan aşırı ya da aykırı durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Aşırı ya da aykırı durum örnekleme yönteminde amaç normal durumlara göre daha derinlemesine ve zengin bilgi elde etmektir (Patton, 1987). Bireysel görüşme yapılacak öğrencilerin seçimi için deney grubuna katılan öğrencilerin Ergenler İçin Affetme Ölçeği'nden aldıkları öntest-sontest fark kazanç puanları hesaplanmış ve fark kazanç puanlarına dayalı olarak en çok kazanç ile en az kazanç sağlayan öğrenciler belirlenmiştir. Belirlenen öğrenciler arasından gönüllülük esasına dayalı olarak, en çok kazanç sağlayan 4 kız 4 erkek; en az kazanç sağlayan 4 kız 4 erkek olmak üzere toplam 16 öğrenci ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından okul psikolojik danışma ve rehberlik servisinde birebir gerçekleştirilen görüşmeler ortalama 5-10 dakika sürmüştür. Görüşmeler veri kaybını önlemek amacıyla ses kaydına alınmıştır. Ses kaydı için görüşme öncesinde öğrenciler bilgilendirilerek gerekli izinler alınmıştır.

Görüşme formunun iç geçerliğini sağlamak için Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında görev yapan öğretim üyelerinin görüşleri alınarak, görüşme formunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme yapılacak örneklem grubu dışından üç öğrenci ile pilot görüşmeler gerçekleştirilerek ses kayıtları yazıya dökülmüştür. İki uzmandan, dökümleri inceleyerek soruların açık ve anlaşılır olup

olmadığı, sorulara verilen cevapların gerekli bilgileri sağlayıp sağlamadığı konusunda görüş alınmıştır. Bu çalışmaların ardından 8 soruluk görüşme formuna son biçimi verilmiştir.

3.4. Veri Analizi

3.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri SPSS for Windows 20.00 ve Lisrel 9.1 istatistik paket programları aracılığıyla analiz edilmiştir. Ergenler İçin Affetme Ölçeği ve Tepki Stratejileri Ölçeği'nin geliştirilmesi sürecinde aritmetik ortalama, standart sapma, temel bileşenler analizi, madde toplam korelasyonu, bağımsız örneklemeler için *t* testi, Pearson momentler çarpımı korelasyonu ve doğrulayıcı faktör analizi teknikleri kullanılmıştır.

Affetme Odaklı Grup Rehberliği'nin etkililiğinin değerlendirilmesinde kovaryans analizi (ANCOVA) tekniği kullanılmıştır. Kovaryans analizi; iki ya da daha fazla grubun ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belli bir değişkeni kontrol altına alarak ortaya koymada kullanılan istatistiksel tekniktir (Kilmen, 2015). ANCOVA, regresyon ve varyans analizinin birleşiminden oluşmaktadır. ANCOVA'da kontrol altına alınan bağımsız değişkenin etkisi regresyon analizi tekniği ile yordanarak kontrol edildikten sonra varyans analizi tekniği aracılığıyla grupların ortalamaları birbiriyle karşılaştırılmaktadır (Can, 2014). Hata varyansını azaltmasının yanı sıra deneysel çalışmalarda deney öncesinde gruplar arasında farklılık olduğu durumlarda deneydeki yanlılığı da azaltması nedeniyle, ANCOVA güçlü bir istatistik tekniği olarak görülmekte ve deney öncesinde grup ortalamaları eşit olduğunda bile ANCOVA'nın kullanılabileceği belirtilmektedir. Araştırmacının deneysel işlemin etkili olup olmadığına odaklandığı öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenlerde, en uygun istatistiksel analiz tekniğinin öntest puanlarının kontrol edildiği tek faktörlü ANCOVA olduğu vurgulanmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Bu nedenle araştırmada Affetme Odaklı Grup Rehberliği'nin etkisini test etmek için öntest puanlarının kontrol edildiği tek faktörlü ANCOVA tekniği kullanılmıştır.

ANCOVA'nın doğru sonuçlar verebilmesi için aşağıdaki varsayımların karşılanması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2012; Can, 2014; Kilmen, 2015).

- a) Ortalamaları karşılanacak gruplar birbirinden bağımsız olmalıdır. Başka bir deyişle her denek sadece bir grupta yer almalıdır.
- b) Ortalamaları karşılaştırılacak grupların her birisi için bağımlı değişkene ait puanlar normal dağılım sergilemelidir.
- c) Ortalamaları karşılaştırılacak grupların her birisi için bağımlı değişkene ait puanların varyansları homojen (eşit) olmalıdır.
- d) Bağımlı değişken ile kontrol değişkeni arasında doğrusal bir ilişki bulunmalıdır.
- e) Gruplardaki regresyon doğrularının eğimleri homojen (eşit) olmalıdır.

Analizler yapılmadan önce her bir ölçekten alınan puan türleri için mevcut veri setinin yukarıdaki varsayımları karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Yukarıdaki varsayımların karşılanmadığı durumlarda, ANCOVA yerine parametrik olmayan test tekniklerinden olan Kruskal Wallis *H* analiz tekniği kullanılmıştır. Varsayımların karşılanıp karşılanmadığına ilişkin bilgiler, bulgular bölümünde ayrıntılı olarak verilmiştir.

3.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Elde edilen nitel verilerin incelenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirmektedir. İçerik analizinde temel olarak yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Nitel verilerin güvenirlik çalışması kapsamında, görüşmelerden elde edilen veriler üç hafta arayla araştırmacı tarafından çözümlenmiştir. Güvenirlik düzeyinin belirlenmesinde aşağıdaki formül kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 2016).

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği sayısı}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı sayısı}}$$

Yapılan inceleme sonucunda araştırmacının kodlama güvenirliğini %95.81 olarak bulunmuştur.

3.5. Affetme Odaklı Grup Rehberliği'nin Genel Kapsamı ve Özellikleri

Deney grubuna uygulanan Affetme Odaklı Grup Rehberliği (AOGR), kişiler arası ilişkilerde yaşanan incitici durumlarla başa çıkmada bir strateji olarak affetmenin kullanımına odaklanmakta, katılımcıların incitici durumlarla başa çıkmak için bir strateji olarak affetmeyi düşünmelerine ve affetmeye ilişkin gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır.

AOGR'nin içeriği oluşturulurken affetmenin süreç modeli temel alınmış ve Allemand, Steiner ve Hill (2013), Charles (2013), Sing Chau (2004), Goldman ve Wade (2012), Harris ve arkadaşları (2006), Hepp-Dax, (1996), Hilbert (2015), Ho (2002), Hui ve Sing-Chau (2009), Hui ve Ho (2004), Ingersoll-Dayton ve Ho (2008), Ji (2013), Luskin, Ginzburg ve Thoresen (2005), Park, Enright, Zahn-Waxler ve Kaltt (2013) ve Tang, (2006, 2014) tarafından gerçekleştirilen affetme müdahalelerinin içeriklerinden yararlanılmıştır.

AOGR sekiz oturumdan oluşmaktadır. Oturumların içeriği ve her bir oturumda ulaşılmak istenen hedefler Tablo 31'de verilmektedir. Her bir oturum haftada bir gün iki ders saati (90 dk.) olmak üzere araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Tablo 31
Affetme Odaklı Grup Rehberliği'nin İçeriği

Hafta	Oturum Adı	Hedefler	Evre*
I	Tanışma	❖ Öğrencilerle tanışma ❖ Öğrencileri grubun amacı ve içeriği hakkında bilgilendirme ❖ Grup kurallarını oluşturma ❖ Bireysel hedefleri belirleme ❖ Zarar verici olayları sınıflandırma	Açığa çıkma
II	Duygular	❖ Duyguları tanıma ❖ Zarar verici olaylar nedeniyle yaşanan olumsuz duyguları fark etme ❖ Öfkenin doğasını anlama	
III	Affetme	❖ Zarar verici olaylarla başa çıkmada kullanılan tepki stratejilerini fark etme ❖ Zarar verici olaylarla başa çıkmada kullanılan tepki stratejilerinin etkililiğini tartışma ❖ Affetmenin anlamını öğrenme ❖ Affetme ile karıştırılan kavramların anlamlarını tartışma	Karar
IV	Affetmenin avantajları	❖ Affetmenin bir seçim olduğunu anlama ❖ Affetmenin avantajlarını tartışma ❖ Affetmenin fiziksel ve psikolojik sağlık üzerindeki etkilerini tartışma ❖ Affetmek için karar verme	
V	Duygu, düşünce, davranış	❖ Duygu, düşünce ve davranış arasındaki ilişkiyi kavrama ❖ Duygu, düşünce ve davranışı ayırt etme ❖ Düşüncelerin duygular ve davranışlar üzerindeki etkisini anlama	Çalışma
VI	Düşünme hataları	❖ Affetmeyi zorlaştıran düşünme biçimlerini tartışma ❖ Düşünme hatalarını öğrenme ❖ Öfkeyi tetikleyerek affetmeyi zorlaştıran düşünme hatalarını tartışma	
VII	Empati ve duyarlılık	❖ Empatinin anlamını kavrama ❖ Empatinin affetme sürecindeki önemini anlama ❖ Duyarlılığın anlamını kavrama ❖ Empati ve duyarlılığın kişiler arası ilişkilerdeki önemini tartışma	
VIII	Sonlandırma	❖ Herkesin affedilmeye ihtiyacı olabileceğini fark etme ❖ Affetmenin verdiği iç huzuru keşfetme ❖ Grup oturumlarını değerlendirme ❖ Bireysel amaçlara ulaşma düzeyini değerlendirme ❖ Grubu olumlu duygularla tamamlama	Sonuç

* Evre, her bir oturumun içeriğinin Affetmenin Süreç Modeli'nin hangi evresine denk geldiğini belirtmektedir.

3.6. Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Kazandırma Etkinliklerinin Genel Kapsamı ve Özellikleri

Plasebo grubuna uygulanan verimli ders çalışma alışkanlıklarını kazandırma etkinlikleri Kaya Zengin (2012) tarafından dokuzuncu sınıf öğrencilerine yönelik olarak hazırlanmış bir grup rehberliği programıdır. Program öğrencilerin verimli ders çalışma teknikleri konusunda beceri eksikliklerini gidererek, verimli ders çalışma davranışlarını kazanmalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Orijinal program on iki oturum olarak hazırlanmıştır. Bu araştırma kapsamında ise bazı oturumlar birleştirilerek program, haftada bir gün iki ders saati olmak üzere, araştırmacı tarafından sekiz oturum olarak uygulanmıştır. Programın içeriği ve her bir oturumda ulaşılmak istenen hedefler Tablo 32’de verilmektedir.

Tablo 32

Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Kazandırma Etkinliklerinin İçeriği

Hafta	Oturum Adı	Hedefler
I	Tanışma ve hedef oluşturma	❖ Grup sürecini kavrayabilme ❖ Grup kurallarını belirleyebilme ❖ Hedef konusunda bir anlayış geliştirme ❖ Hedef belirlemenin önemini ve gerekliliğini kavrayabilme ❖ Hedef belirlemenin yöntemlerini kavrayabilme
II	Çalışma planı hazırlama ve	❖ Plan hazırlamanın önemini ve gerekliliğini kavrayabilme ❖ Plan hazırlama becerilerini geliştirebilme ❖ Planlı olmayı yaşantısına uygulama alışkanlığını geliştirebilme
III	Ders çalışma ortamı, dikkat etme, yoğunlaşma,	❖ Uygun bir çalışma ortamı hakkında fikir edinebilme ❖ Uygun ortamda çalışmanın önemini ve gerekliliğini kavrayabilme ❖ Uygun ortamda ders çalışmayı alışkanlık haline getirme ❖ Dikkatin ne olduğu konusunda fikir edinebilme ❖ Ders çalışmada dikkatin önemini ve gereğini kavrayabilme ❖ Dikkatini çalışılan konu üzerinde yoğunlaştırma becerileri edinebilme
IV	Etkin ve hızlı okuma, etkin Dinleme	❖ Etkin ve hızlı okuma konusunda bir fikir edinme ❖ Etkin ve hızlı okumanın gerekliliğini kavrayabilme ❖ Okuma çeşitleri hakkında bilgi edinip okuma hızını, okuma türüne göre ayarlayabilme ❖ Etkin ve hızlı okuma alışkanlığını kazanabilme ❖ Dinleme hakkında fikir edinip önemini ve gerekliliğini kavrayabilme ❖ Dinleme türlerini tanıyabilme ❖ Etkin dinleme engellerini tanıyıp kontrol edebilme ❖ Etkin dinleme becerilerini günlük yaşamında kullanma becerilerini geliştirebilme
V	Not tutma, tekrar etme ve hatırlama	❖ Not tutma kavramı hakkında fikir edinip önemini ve gerekliliğini kavrayabilme ❖ Not tutma yolları hakkında fikir edinebilme ❖ Not tutma yollarını yaşamında kullanabilme becerilerini geliştirebilme ❖ Tekrar etme ve hatırlama kavramları konusunda fikir edinebilme ❖ Tekrar etmenin önemini kavrama ve öğrenme üzerindeki rolünü fark edebilme ❖ Tekrar etme ve hatırlama yöntemlerini kavrayabilme ❖ Tekrar etme ve hatırlama yöntemlerinden yararlanabilme
VI	Sınavlara hazırlanma ve başarılı olma	❖ Sınav ve sınavlara hazırlanma konusunda bir fikir geliştirebilme ve sınav türlerini öğrenebilme ❖ Sınavlara psikolojik ve fizyolojik olarak hazırlanabilme ❖ Sınav esnasında yapılması gerekenleri öğrenip yaşamında uygulayabilme
VII	Basılı kaynaklardan ve kütüphaneden yararlanma, ödev hazırlama	❖ Yazılı kaynaklardan ve kütüphaneden yararlanmanın önemini ve gerekliliğini kavrayabilme ❖ Yazılı kaynakları tarama ve yararlanma yollarını kavrayabilme ❖ Kütüphaneden yararlanma yollarını kavrayabilme ❖ Ödev konusunda fikir edinip çeşitleri hakkında bilgi sahibi olabilme ❖ Ödev hazırlama yollarını öğrenip yaşamında kullanabilme becerilerini geliştirebilme
VIII	Sürecin sonlandırılması	❖ Grup sürecine ilişkin bir değerlendirme yapabilme ❖ Grup sürecinden kazanımlarını ifade edebilme

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen verilerin nicel ve nitel analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1.Araştırmanın Nicel Bulguları

4.1.1. Ergenler İçin Affetme Ölçeği'ne İlişkin Bulgular

Affetme Odaklı Grup Rehberliği'ne katılmanın öğrencilerin Ergenler İçin Affetme Ölçeği'nden aldıkları puanlar üzerindeki etkisi test edilmeden önce veri seti uç değerler, normallik, doğrusallık, varyansların homojenliği ve regresyonların homojenliği varsayımları açısından incelenmiştir.

Uç değerler, öğrencilerin Ergenler İçin Affetme Ölçeği'nden aldıkları ham puanlar standart z değerlerine dönüştürülerek incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2015) standart z değeri -3.29 ile +3.29 sınırları arasında olmayan değişkenlerin uç değerler olduğunu belirtmektedir. Mevcut veri seti üzerinde yapılan inceleme sonucunda, 2 gözleme ait z değerinin -3.29 ile +3.29 sınırları dışında olduğu saptanmıştır. Bu değerler veri setinden çıkarılarak analizler 63 öğrenciden elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir.

Normallik varsayımı, Shapiro-Wilks normallik dağılımı testi aracılığıyla incelenmiştir. Shapiro-Wilks normallik dağılımı testi sonucunda elde edilen p değerinin .05'ten büyük olması, puanların normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Tablo 33, deney, kontrol ve plasebo gruplarının Ergenler İçin Affetme Ölçeği'nden aldıkları öntest ve sontest puanlarına ilişkin Shapiro-Wilks normallik dağılımı testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 33
Ergenler İçin Affetme Ölçeği'nden Alınan Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin
Normallik Dağılımı Testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	Öntest			Sontest		
		SW	sd	P	SW	sd	P
Affetme eğilimi	Deney	.98	21	.92	.95	21	.39
	Kontrol	.94	21	.26	.95	21	.29
	Plasebo	.93	21	.14	.95	21	.35

Tablo 33'te görüldüğü gibi; deney, kontrol ve plasebo gruplarının Ergenler İçin Affetme Ölçeği'nden aldıkları öntest ve sontest affetme eğilimi puanlarına ait Shapiro-Wilks normallik dağılımı testi sonuçlarına göre, affetme eğilimi öntest ve sontest puanları tüm gruplarda normallik varsayımını karşılamaktadır.

Doğrusallık varsayımı, bağımlı değişken ile kontrol değişkeni arasında doğrusal bir ilişkinin varlığını ifade etmektedir (Can, 2014). Doğrusallık varsayımı saçılma diyagramı aracılığıyla incelenmiştir. Grupların affetme eğilimi öntest ve sontest puanları arasındaki ilişkiyi gösteren saçılma diyagramı incelendiğinde, öntest (kontrol değişkeni) ile sontest (bağımlı değişken) puanları arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür.

Varyansların homojenliği varsayımı; bir faktöre göre oluşan grupların her biri için bağımlı değişkene ait puanların varyanslarının eşit olmasını ifade etmektedir. Bu varsayım Levene testi aracılığıyla incelenmektedir. Levene testi sonucunda elde edilen p değerinin .05'ten büyük olması durumunda grupların varyanslarının homojen olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2012; Tabachnick ve Fidell, 2015). Yapılan Levene testi sonuçlarına göre, affetme eğilimi sontest puanları için varyansların homojenliği varsayımı karşılanmaktadır ($F_{(2-60)}=.87, p=.43$).

Regresyonların homojenliği varsayımı; grupların öntest puanlarına göre sontest istatistik puanlarını tahmin etmede kullanılacak regresyon doğruları eğimlerinin eşitliğini ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2012; Tabachnick ve Fidell, 2015). Yapılan incelemede affetme eğilimi puanları için regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğu belirlenmiştir ($F_{(2-60)}=.44, p=.65$). Bu sonuçlara göre; affetme eğilimi puanları ANCOVA yapmak için gereken varsayımları karşılamaktadır.

Araştırmanın ilk denencesi “AOGR’ne katılan deney grubundaki öğrencilerin affetme eğilimi, bu uygulamaya katılmayan kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde artacaktır” olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin Ergenler İçin Affetme Ölçeği’nden aldıkları affetme eğilimi öntest ve sontest puan ortalamaları ile standart sapma değerleri ve düzeltilmiş sontest puan ortalamaları Tablo 34’te verilmektedir.

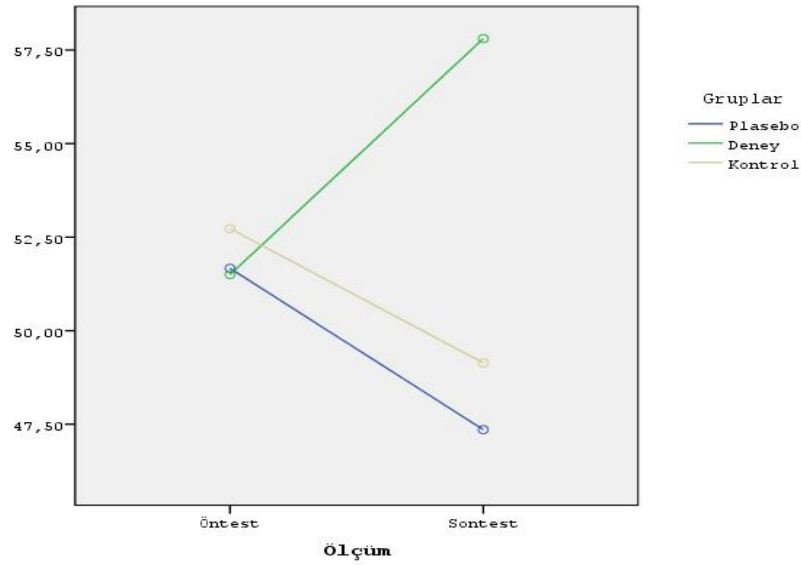
Tablo 34
Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin Affetme Eğilimi
Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Gruplar	Öntest			Sontest			Düzeltilmiş sontest
		n	$\bar{X}$	SS	N	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$
Affetme eğilimi	Deney	21	51.50	16.82	21	57.81	13.34	57.92
	Kontrol	21	52.73	11.74	21	49.14	9.37	48.95
	Plasebo	21	51.67	10.02	21	47.36	10.48	47.43

Tablo 34’te görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin affetme eğilimi puan ortalamaları öntest ölçümünde $\bar{X}=51.50$ iken son test ölçümünde $\bar{X}=57.81$ ’e yükselmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin affetme eğilimi puan ortalamaları öntest ölçümünde $\bar{X}=52.73$ iken son test ölçümünde $\bar{X}=49.14$ ’e düşmüştür. Plasebo grubu öğrencilerinin ise affetme eğilimi puan ortalamaları öntest ölçümünde $\bar{X}=51.67$ iken sontest ölçümünde $\bar{X}=47.36$ ’ya düşmüştür. Düzeltilmiş affetme eğilimi sontest puan ortalamaları deney grubu için $\bar{X}=57.92$, kontrol grubu için $\bar{X}=48.95$ ve Plasebo grubu için $\bar{X}=47.43$ olarak hesaplanmıştır. Deney, kontrol ve plasebo gruplarının öntest ve sontest affetme eğilimi puan ortalamalarındaki değişim Şekil 7’deki çizgi grafiğinde gösterilmiştir.

Şekil 7

Deney, Kontrol ve Plasebo Grubunun Affetme Eğitimi Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği



Şekil 7’de görüldüğü gibi; deney grubundaki öğrencilerin affetme eğilimi puan ortalamaları deneysel işlem sonrasında artarken, kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilerin affetme eğilimi puan ortalamaları deneysel işlem sonrasında azalmıştır. Grupların, affetme eğilimi öntest ve sontest puan ortalamalarındaki farklılaşmanın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 35’te verilmektedir.

Tablo 35

Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Düzeltilmiş Affetme Eğilimi Sontest Puan Ortalamalarının ANCOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler top.	Sd	Kareler ort.	F	P	η^2
Model	1958.58	3	652.86	5.61	.00*	.22
Öntest	645.55	1	645.55	5.55	.02*	.09
Grup	1350.32	2	675.16	5.80	.01*	.16
Hata	6867.36	59	116.40			
Toplam	175488.85	63				

* $p < .05$

Tablo 35'te görüldüğü gibi; öntest puanları kontrol edildiğinde deney, kontrol ve plasebo gruplarındaki öğrencilerin düzeltilmiş affetme eğilimi sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir ($F_{(2-59)}=5.80$, $p<.05$). Buna göre, uygulanan deneysel işlem öğrencilerin düzeltilmiş affetme eğilimi sontest puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılığa yol açmaktadır. Tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre; deney grubuna katılan öğrencilerin düzeltilmiş affetme eğilimi sontest puan ortalamaları ($\bar{X}=57.92$), kontrol ($\bar{X}=48.95$) ve plasebo ($\bar{X}=47.43$) grubundaki öğrencilerin düzeltilmiş affetme eğilimi sontest puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Eta-kare (η^2) değeri farklı işlem gruplarında olmanın, öntest puanlarından bağımsız olarak, düzeltilmiş affetme eğilimi sontest puanlarındaki değişimin %16'sını açıkladığını göstermektedir.

4.1.2. Saldırganlık Ölçeği'ne İlişkin Bulgular

Affetme Odaklı Grup Rehberliği'ne katılmanın öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nden aldıkları puanlar üzerindeki etkisi test edilmeden önce, veri seti uç değerler, normallik, doğrusallık, varyansların homojenliği ve regresyonların homojenliği varsayımları açısından incelenmiştir.

Uç değerler, öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nden aldıkları ham puanlar standart z değerlerine dönüştürülerek incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2015) standart z değeri -3.29 ile +3.29 sınırları arasında olmayan değişkenlerin uç değerler olduğunu belirtmektedir. Yapılan inceleme sonucunda mevcut veri seti için tüm z değerlerinin -3.29 ile +3.29 sınırları arasında olduğu saptanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2015).

Normallik varsayımı, Shapiro-Wilks (SW) normallik dağılımı testi aracılığıyla incelenmiştir. Shapiro-Wilks normallik dağılımı testi sonucunda elde edilen p değerinin .05'ten büyük olması, puanların normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Tablo 36, deney, kontrol ve plasebo gruplarının Saldırganlık Ölçeği'nden aldıkları öntest ve sontest puanlarına ilişkin Shapiro-Wilks normallik dağılımı testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 36
Saldırganlık Ölçeği'nden Alınan Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Normallik
Dağılımı Testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	Öntest			Sontest		
		SW	Sd	<i>p</i>	SW	Sd	<i>P</i>
Saldırganlık	Deney	.95	21	.36	.98	21	.93
	Kontrol	.94	22	.17	.97	22	.66
	Plasebo	.96	22	.54	.97	22	.73

Tablo 36'da görüldüğü gibi; deney, kontrol ve plasebo gruplarının Saldırganlık Ölçeği'nden aldıkları öntest ve sontest saldırganlık puanlarına ait Shapiro-Wilks normallik dağılımı testi sonuçlarına göre, saldırganlık öntest ve sontest puanları tüm gruplarda normallik varsayımını karşılamaktadır.

Doğrusallık varsayımı, bağımlı değişken ile kontrol değişkeni arasında doğrusal bir ilişkinin varlığını ifade etmektedir (Can, 2014). Doğrusallık varsayımı saçılma diyagramı aracılığıyla incelenmiştir. Grupların saldırganlık öntest ve sontest puanları arasındaki ilişkiyi gösteren saçılma diyagramı incelendiğinde, öntest (kontrol değişkeni) ile sontest (bağımlı değişken) puanları arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür.

Varyansların homojenliği varsayımı; bir faktöre göre oluşan grupların her biri için bağımlı değişkene ait puanların varyanslarının eşit olmasını ifade etmektedir. Bu varsayım Levene testi aracılığıyla incelenmektedir. Levene testi sonucunda elde edilen *p* değerinin .05'ten büyük olması durumunda grupların varyanslarının homojen olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2012; Tabachnick ve Fidell, 2015). Yapılan Levene testi sonuçlarına göre; saldırganlık sontest puanları için varyansların homojenliği varsayımı karşılanmaktadır ($F_{(2-62)}=.95$, $p=.39$).

Regresyonların homojenliği varsayımı; grupların öntest puanlarına göre sontest istatistik puanlarını tahmin etmede kullanılacak regresyon doğruları eğimlerinin eşitliğini ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2012; Tabachnick ve Fidell, 2015). Yapılan incelemede saldırganlık puanları için regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğu saptanmıştır ($F_{(2-62)}=.23$, $p=.80$). Bu sonuçlara göre; saldırganlık puanları ANCOVA yapmak için gereken varsayımları karşılamaktadır.

Araştırmanın ikinci denencesi “AOGR’ne katılan deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık eğilimi, bu uygulamaya katılmayan kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde azalacaktır” olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği’nden aldıkları öntest ve sontest puan ortalamaları ile standart sapma değerleri ve düzeltilmiş sontest puan ortalamaları Tablo 37’de verilmektedir.

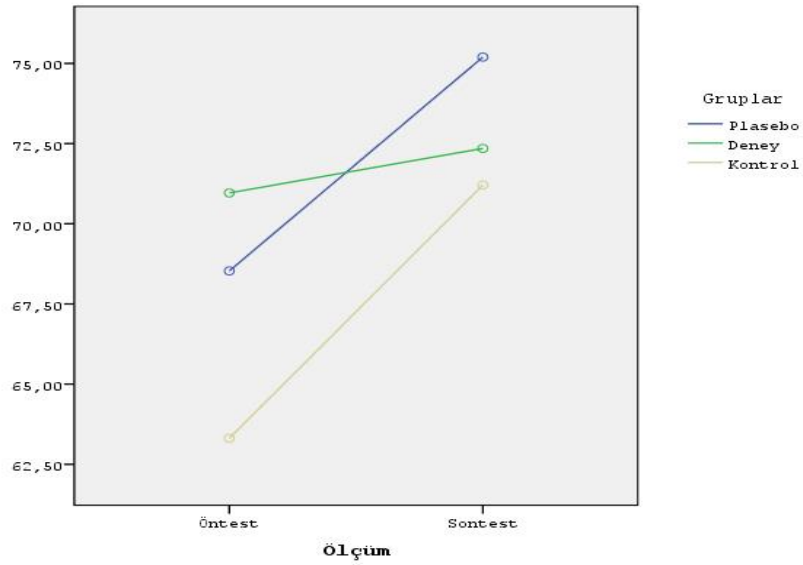
Tablo 37
Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin Saldırganlık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Gruplar	Öntest			Sontest			Düzeltilmiş sontest
		n	$\bar{X}$	SS	N	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$
Saldırganlık	Deney	21	70.96	7.89	21	72.35	13.92	70.36
	Kontrol	22	63.31	10.68	22	71.21	16.95	73.68
	Plasebo	22	68.53	10.33	22	75.20	11.81	74.63

Tablo 37’de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık puan ortalamaları öntest ölçümünde $\bar{X}=70.96$ iken sontest ölçümünde $\bar{X}=72.35$ ’e yükselmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin saldırganlık puan ortalamaları öntest ölçümünde $\bar{X}=63.31$ iken son test ölçümünde $\bar{X}=71.21$ ’e yükselmiştir. Plasebo grubu öğrencilerinin ise saldırganlık puan ortalamaları öntest ölçümünde $\bar{X}=68.53$ iken sontest ölçümünde $\bar{X}=75.20$ ’ye yükselmiştir. Düzeltilmiş saldırganlık sontest puan ortalamaları deney grubu için $\bar{X}=70.36$, kontrol grubu için $\bar{X}=73.68$ ve Plasebo grubu için $\bar{X}=74.63$ olarak hesaplanmıştır. Deney, kontrol ve plasebo gruplarının saldırganlık öntest ve sontest puan ortalamalarındaki değişim Şekil 8’deki çizgi grafiğinde gösterilmiştir.

Şekil 8

Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin Saldırganlık Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği



Şekil 8’de görüldüğü gibi; deney, kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilerin saldırganlık puan ortalamaları deneysel işlem sonrasında artış göstermiştir. Grupların saldırganlık öntest ve sontest puan ortalamalarındaki farklılaşmanın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 38’de verilmektedir.

Tablo 38

Deney Kontrol ve Plasebo Gruplarının Düzeltilmiş Saldırganlık Sontest Puanlarının ANCOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler top.	Sd	Kareler ort.	F	p	η^2
Model	21803.21	3	727.74	4.09	.01*	.17
Öntest	1997.70	1	1997.70	11.24	.00*	.16
Grup	207.29	2	103.65	.58	.56	.02
Hata	10842.01	61	177.74			
Toplam	358721.90	65				

* $p < .05$

Tablo 38’de görüldüğü gibi; öntest puanları kontrol edildiğinde deney, kontrol ve plasebo gruplarındaki öğrencilerin düzeltilmiş saldırganlık sontest puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($F_{(2-61)}=.58, p>.05$). Buna göre, uygulanan deneysel işlem, öğrencilerin düzeltilmiş saldırganlık sontest puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı farklılığa yol açmamaktadır.

4.1.3. Tepki Stratejileri Ölçeği’ne İlişkin Bulgular

Affetme Odaklı Grup Rehberliği’ne katılmanın öğrencilerin Tepki Stratejileri Ölçeği’nden aldıkları puanlar üzerindeki etkisi test edilmeden önce veri seti; uç değerler, normallik, doğrusallık, varyansların homojenliği ve regresyonların homojenliği varsayımları açısından incelenmiştir.

Uç değerler, öğrencilerin Tepki Stratejileri Ölçeği’nden aldıkları ham puanlar standart z değerlerine dönüştürülerek incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2015) standart z değerinin -3.29 ile +3.29 sınırları arasında olmayan değişkenlerin uç değerler olduğunu belirtmektedir. Mevcut veri seti üzerinde yapılan inceleme sonucunda 1 gözleme ait z değerlerinin -3.29 ile + 3.29 sınırları arasında olmadığı saptanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2015). Uç değer olduğu belirlenen 1 gözlem veri setinden çıkartılarak analizler 64 öğrenciden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir.

Normallik varsayımı, Shapiro-Wilks (SW) normallik dağılımı testi aracılığıyla incelenmiştir. Shapiro-Wilks normallik dağılımı testi sonucunda elde edilen p değerinin .05’ten büyük olması, puanların normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Tablo 39 deney, kontrol ve plasebo gruplarının Tepki Stratejileri Ölçeği’nden aldıkları öntest ve sontest puanlarına ilişkin Shapiro-Wilks normallik dağılımı testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 39
Tepki Stratejileri Ölçeği'nden Alınan Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin
Normallik Dağılımı Testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	Öntest			Sontest		
		SW	sd	P	SW	Sd	p
İntikam arayışı	Deney	.89	21	.02*	.94	21	.23
	Kontrol	.94	21	.18	.95	21	.31
	Plasebo	.94	22	.23	.95	22	.35
Cezalandırma arayışı	Deney	.92	21	.09	.89	21	.21
	Kontrol	.96	21	.40	.94	21	.22
	Plasebo	.89	22	.02*	.93	22	.15
Benlik kavramını yeniden yorumlama	Deney	.87	21	.01*	.80	21	.00*
	Kontrol	.88	21	.01*	.87	21	.01*
	Plasebo	.93	22	.10	.84	22	.00*
Sahte affetme	Deney	.84	21	.00*	.92	21	.08
	Kontrol	.76	21	.00*	.90	21	.03*
	Plasebo	.82	22	.00*	.90	22	.03*
Affetme	Deney	.95	21	.33	.89	21	.03*
	Kontrol	.93	21	.14	.89	21	.03*
	Plasebo	.95	22	.30	.93	22	.11

* $p < .05$

Tablo 39'de görüldüğü gibi; deney, kontrol ve plasebo gruplarının Tepki Stratejileri Ölçeği'nin alt boyutlarından aldıkları öntest ve sontest puanlarına ait Shapiro-Wilks normallik dağılımı testi sonuçlarına göre, intikam arayışı ve cezalandırma arayışı sontest puanları için normallik varsayımı tüm gruplarda karşılanırken; benlik kavramını yeniden yorumlama, sahte affetme ve affetme sontest puanları için normallik varsayımı tüm gruplarda karşılanmamaktadır. ANCOVA'da normallik varsayımının bağımlı değişken (sontest puanları) açısından sağlanması gerektiği için Affetme Odaklı Grup Rehberliği'ne katılmanın öğrencilerin intikam arayışı ve cezalandırma arayışı puan ortalamaları üzerindeki etkisini test etmede ANCOVA tekniği kullanılmıştır. Affetme Odaklı Grup Rehberliği'ne katılmanın öğrencilerin benlik kavramını yeniden yorumlama, sahte affetme ve affetme puanları üzerindeki etkisini test etmede ise Kruskal Wallis H test tekniği kullanılmıştır.

Doğrusallık varsayımı, bağımlı değişken ile kontrol değişkeni arasında doğrusal bir ilişkinin varlığını ifade etmektedir (Can, 2014). İntikam arayışı ve cezalandırma arayışı puanları için doğrusallık varsayımı, saçılma diyagramları

aracılığıyla incelenmiştir. Grupların intikam arayışı ve cezalandırma arayışı öntest ve sontest puanları arasındaki ilişkiyi gösteren saçılma diyagramları incelendiğinde, öntest (kontrol değişkeni) ile sontest (bağımlı değişken) puanları arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür.

Varyansların homojenliği varsayımı; bir faktöre göre oluşan grupların her biri için bağımlı değişkene ait puanların varyanslarının eşit olmasını ifade etmektedir. Bu varsayım Levene testi aracılığıyla incelenmektedir. Levene testi sonucunda elde edilen p değerinin .05'ten büyük olması durumunda grupların varyanslarının homojen olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2012; Tabachnick ve Fidell, 2015). Yapılan Levene testi sonuçlarına göre; intikam arayışı ($F_{(2-61)}=1.85, p=.17$) ve cezalandırma arayışı ($F_{(2-61)}=.03, p=.98$) sontest puanları için varyansların homojenliği varsayımı karşılanmaktadır.

Regresyonların homojenliği varsayımı; grupların öntest puanlarına göre sontest istatistik puanlarını tahmin etmede kullanılacak regresyon doğruları eğimlerinin eşitliğini ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2012; Tabachnick ve Fidell, 2015). Yapılan incelemede intikam arayışı ($F_{(1-60)}= 2.59, p=.08$) ve cezalandırma arayışı ($F_{(1-60)}=1.05, p=.36$) puanları için regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre; intikam arayışı ve cezalandırma arayışı puanları ANCOVA yapmak için gereken koşulları sağlamaktadır.

Araştırmanın üçüncü denencesi **“AOGR’ne katılan deney grubundaki öğrencilerin intikam arayışı düzeyi, bu uygulamaya katılmayan kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde azalacaktır”** olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin Tepki Stratejileri Ölçeği’nin intikam arayışı alt boyutundan aldıkları öntest ve sontest puan ortalamaları ile standart sapma değerleri ve düzeltilmiş sontest puan ortalamaları Tablo 40’da verilmektedir.

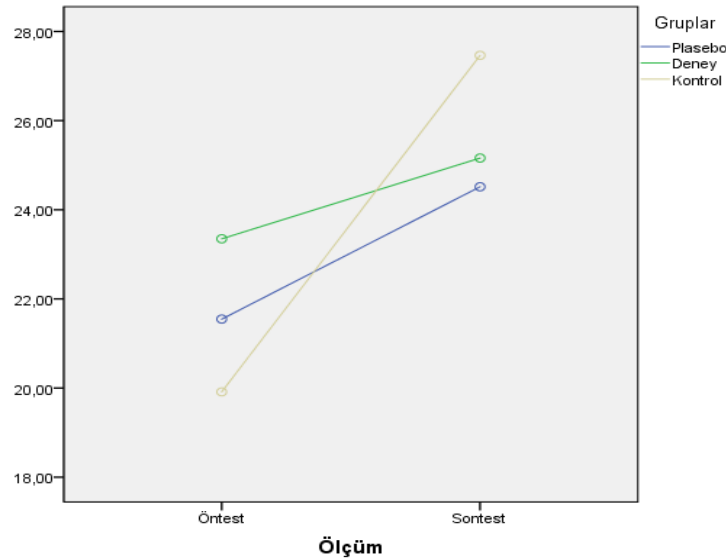
Tablo 40
Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin İntikam Arayışı
Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Gruplar	Öntest			Sontest			Düzeltilmiş sontest
		n	$\bar{X}$	SS	N	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$
İntikam arayışı	Deney	21	23.35	9.42	21	25.16	10.55	24.15
	Kontrol	21	19.91	6.25	21	24.46	11.64	28.44
	Plasebo	22	21.55	8.01	22	24.52	8.82	24.55

Tablo 40’da görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin intikam arayışı puan ortalamaları öntest ölçümünde $\bar{X}=23.35$ iken sontest ölçümünde $\bar{X}=25.16$ ’ya yükselmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin intikam arayışı puan ortalamaları öntest ölçümünde $\bar{X}=19.91$ iken son test ölçümünde $\bar{X}=24.46$ ’ya yükselmiştir. Plasebo grubu öğrencilerinin ise intikam arayışı puan ortalamaları öntest ölçümünde $\bar{X}=21.55$ iken sontest ölçümünde $\bar{X}=24.52$ ’ye yükselmiştir. Düzeltilmiş intikam arayışı sontest puan ortalamaları deney grubu için $\bar{X}=24.15$, kontrol grubu için $\bar{X}=28.44$ ve plasebo grubu için $\bar{X}=24.55$ olarak hesaplanmıştır. Deney, kontrol ve plasebo gruplarının intikam arayışı öntest ve sontest puan ortalamalarındaki değişim Şekil 9’daki çizgi grafiğinde gösterilmiştir.

Şekil 9

Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin İntikam Arayışı Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği



Şekil 9’da görüldüğü gibi; deney, kontrol ve plasebo gruplarının intikam arayışı puan ortalamaları deneysel işlem sonrasında artmıştır. Grupların intikam arayışı öntest ve sontest puan ortalamalarındaki değişimde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 41’de verilmektedir.

Tablo 41

Deney Kontrol ve Plasebo Gruplarının Düzeltilmiş İntikam Arayışı Sontest Puanlarının ANCOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler top.	Sd	Kareler ort.	F	p	η^2
Model	1418.37	3	472.79	5.40	.00*	.21
Öntest	1316.09	1	1316.09	15.02	.00*	.20
Grup	232.17	2	116.09	1.33	.27	.04
Hata	5257.28	60	87.62			
Toplam	48928.10	64				

* $p < .05$

Tablo 41’de görüldüğü gibi; öntest puanları kontrol edildiğinde deney, kontrol ve plasebo gruplarındaki öğrencilerin düzeltilmiş intikam arayışı sontest puan

ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($F_{(2-60)}=1.33$, $p>.05$). Buna göre; uygulanan deneysel işlem, öğrencilerin düzeltilmiş intikam arayışı son test puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı farklılığa yol açmamaktadır.

Araştırmanın dördüncü denencesi “AOGR’ne katılan deney grubundaki öğrencilerin cezalandırma arayışı düzeyi, bu uygulamaya katılmayan kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde azalacaktır” olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin Tepki Stratejileri Ölçeği’nin cezalandırma arayışı alt boyutundan aldıkları öntest ve son test puan ortalamaları ile standart sapma değerleri ve düzeltilmiş son test puan ortalamaları Tablo 42’de verilmektedir.

Tablo 42

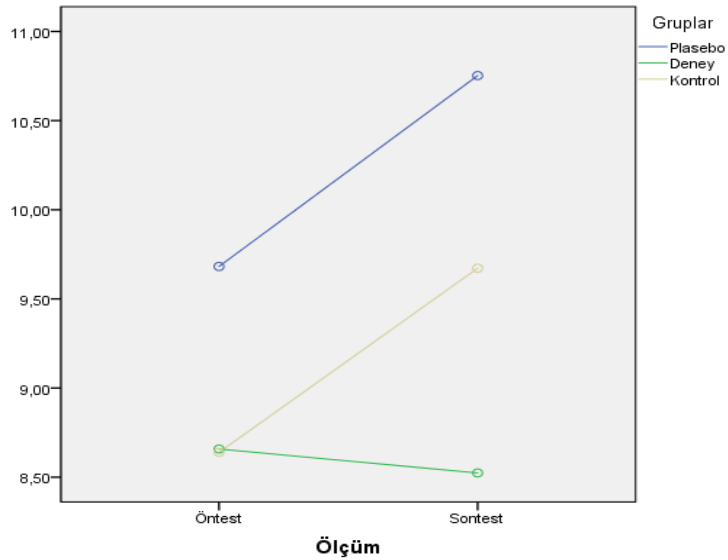
Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin Cezalandırma Arayışı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Gruplar	Öntest			Son test			Düzeltilmiş son test
		N	$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$
Cezalandırma arayışı	Deney	21	8.66	2.89	21	8.52	2.91	8.66
	Kontrol	21	8.64	3.14	21	9.67	3.47	9.81
	Plasebo	22	9.68	3.30	22	10.75	3.31	10.50

Tablo 42’de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin cezalandırma arayışı puan ortalamaları öntest ölçümünde $\bar{X}=8.66$ iken son test ölçümünde $\bar{X}=8.52$ ’ye düşmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin cezalandırma arayışı puan ortalamaları öntest ölçümünde $\bar{X}=8.64$ iken son test ölçümünde $\bar{X}=9.67$ ’ye yükselmiştir. Plasebo grubu öğrencilerinin ise cezalandırma arayışı puan ortalamaları öntest ölçümünde $\bar{X}=9.68$ iken son test ölçümünde $\bar{X}=10.75$ ’e yükselmiştir. Düzeltilmiş cezalandırma arayışı son test puan ortalamaları deney grubu için $\bar{X}=8.66$, kontrol grubu için $\bar{X}=9.81$ ve Plasebo grubu için $\bar{X}=10.50$ olarak hesaplanmıştır. Deney, kontrol ve plasebo gruplarının cezalandırma arayışı öntest ve son test puan ortalamalarındaki değişim Şekil 10’daki çizgi grafiğinde gösterilmiştir

Şekil 10

**Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin Cezalandırma Arayışı
Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği**



Şekil 10’da görüldüğü gibi; deney grubunun cezalandırma arayışı puan ortalaması deneysel işlem sonrasında azalırken; kontrol ve plasebo gruplarının cezalandırma arayışı puan ortalamaları deneysel işlem sonrasında artmıştır. Grupların cezalandırma arayışı öntest ve sontest puan ortalamalarındaki değişimde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 43’te verilmektedir.

Tablo 43

**Deney Kontrol ve Plasebo Gruplarının Düzeltilmiş Cezalandırma Arayışı
Sontest Puanlarının ANCOVA Sonuçları**

Varyansın kaynağı	Kareler top.	Sd	Kareler ort.	F	P	η^2
Model	138.26	3	46.09	4.98	.00*	.20
Öntest	84.89	1	84.89	9.18	.00*	.13
Grup	18.25	2	18.25	1.97	.15	.06
Hata	554.78	60	9.25			
Toplam	6673.45	64				

* $p < .05$

Tablo 43’te görüldüğü gibi; öntest puanları kontrol edildiğinde deney, kontrol ve plasebo gruplarındaki öğrencilerin düzeltilmiş cezalandırma arayışı sontest puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($F_{(2-60)}=1.97, p>.05$). Buna göre; uygulanan deneysel işlem, öğrencilerin düzeltilmiş cezalandırma arayışı sontest puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı farklılığa yol açmamaktadır.

Araştırmanın beşinci denencesi “**AOGR’ne katılan deney grubundaki öğrencilerin benlik kavramını yeniden yorumlama düzeyi, bu uygulamaya katılmayan kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde azalacaktır**” olarak belirlenmiştir.

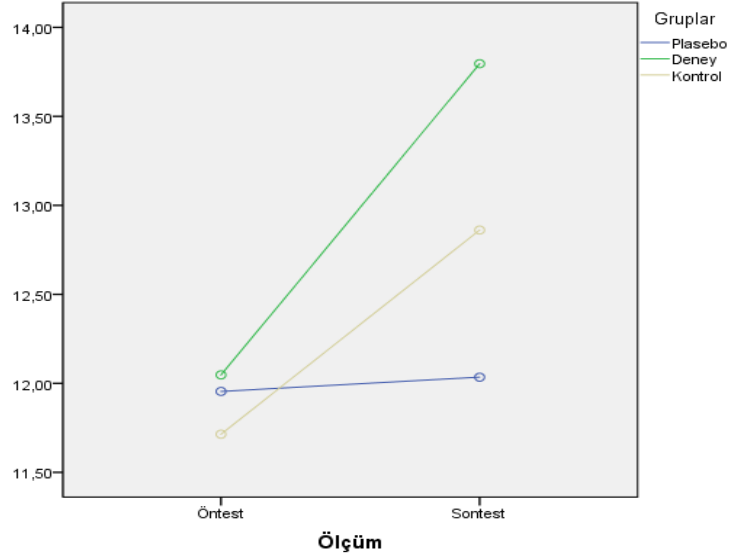
Öğrencilerin Tepki Stratejileri Ölçeği’nin benlik kavramını yeniden yorumlama alt boyutundan aldıkları öntest ve sontest puan ortalamaları ile standart sapma değerleri Tablo 44’te verilmektedir.

Tablo 44
Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin Benlik Kavramını
Yeniden Yorumlama Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Gruplar	Öntest			Sontest		
		N	$\bar{X}$	SS	N	$\bar{X}$	SS
Benlik kavramını yeniden yorumlama	Deney	21	12.05	5.05	21	13.80	7.13
	Kontrol	21	11.71	3.99	21	12.86	5.33
	Plasebo	22	11.96	3.27	22	12.04	4.46

Tablo 44’te görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin benlik kavramını yeniden yorumlama puan ortalamaları öntest ölçümünde $\bar{X}=12.05$ iken sontest ölçümünde $\bar{X}=13.80$ ’e yükselmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin benlik kavramını yeniden yorumlama puan ortalamaları öntest ölçümünde $\bar{X}=11.71$ iken son test ölçümünde $\bar{X}=12.86$ ’ya yükselmiştir. Plasebo grubu öğrencilerinin ise benlik kavramını yeniden yorumlama puan ortalamaları öntest ölçümünde $\bar{X}=11.96$ iken sontest ölçümünde $\bar{X}=12.04$ ’e yükselmiştir. Deney, kontrol ve plasebo gruplarının benlik kavramını yeniden yorumlama öntest ve sontest puan ortalamalarındaki değişim Şekil 11’deki çizgi grafiğinde gösterilmiştir.

Şekil 11
Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin Benlik Kavramını
Yeniden Yorumlama Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarındaki Değişimi
Gösteren Çizgi Grafiği



Şekil 11’de görüldüğü gibi; deney, kontrol ve plasebo gruplarının benlik kavramını yeniden yorumlama puan ortalamaları deneysel işlem sonrasında artış göstermiştir. Grupların benlik kavramını yeniden yorumlama öntest ve sontest puan ortalamalarındaki değişimde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 45’te verilmektedir.

Tablo 45

**Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Benlik Kavramını Yeniden Yorumlama
Öntest, Sontest ve Fark Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis *H* Testi Sonuçları**

	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sd	X^2	P
Öntest	Deney	21	30.79	2	.62	.73
	Kontrol	21	31.62			
	Plasebo	22	34.98			
Sontest	Deney	21	33.21	2	.09	.96
	Kontrol	21	32.76			
	Plasebo	22	31.57			
Fark	Deney	21	36.14	2	1.53	.47
	Kontrol	21	32.38			
	Plasebo	22	29.14			

Tablo 45’te görüldüğü gibi; deney, kontrol ve plasebo gruplarının benlik kavramını yeniden yorumlama öntest puan sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur ($X^2=.62$, $p>.05$). Deney, kontrol ve plasebo gruplarının benlik kavramını yeniden yorumlama sontest puan sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur ($X^2=.09$, $p>.05$). Grupların öntest ve sontest benlik kavramını yeniden yorumlama sıra ortalamaları incelendiğinde; deney (sıra ort: 33.21) ve kontrol (sıra ort:32.76) grubunun benlik kavramını yeniden yorumlama sıra ortalamalarının sontest ölçümünde arttığı; plasebo (sıra ort: 31.57) grubunun benlik kavramını yeniden yorumlama sıra ortalamasının ise sontest ölçümünde azaldığı görülmektedir. Deney, kontrol ve plasebo gruplarının benlik kavramını yeniden yorumlama fark puanı sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmamıştır ($X^2=1.53$, $p>.05$).

Araştırmanın altıncı denencesi “**AOGR’ne katılan deney grubundaki öğrencilerin sahte affetme düzeyi, bu uygulamaya katılmayan kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde azalacaktır**” olarak belirlenmiştir.

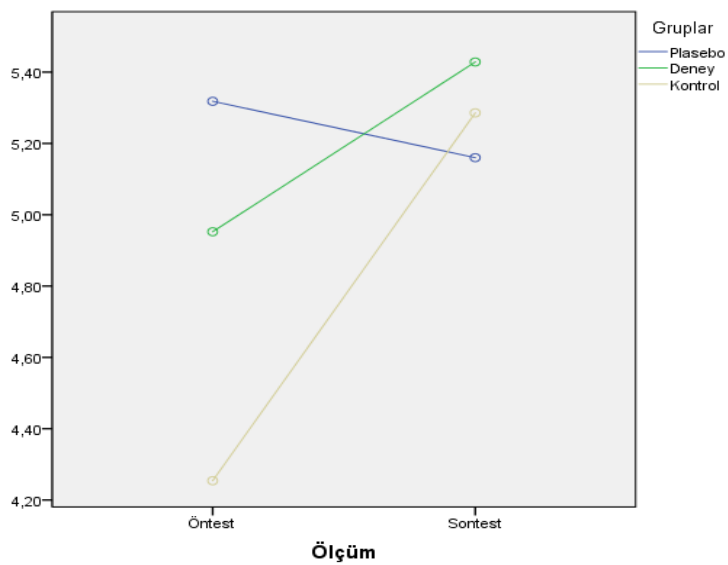
Öğrencilerin Tepki Stratejileri Ölçeği’nin sahte affetme alt boyutundan aldıkları öntest ve sontest puan ortalamaları ile standart sapma değerleri Tablo 46’da verilmektedir.

Tablo 46
Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin Sahte Affetme Puanlarına
İlişkin Betimsel İstatistikler

	Gruplar	Öntest			Sontest		
		N	$\bar{X}$	SS	N	$\bar{X}$	SS
Sahte Affetme	Deney	21	4.95	2.06	21	5.43	1.91
	Kontrol	21	4.25	1.51	21	5.29	1.74
	Plasebo	22	5.32	2.55	22	5.16	1.93

Tablo 46’da görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin sahte affetme puan ortalamaları öntest ölçümünde $\bar{X}=4.95$ iken sontest ölçümünde $\bar{X}=5.43$ ’e yükselmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin sahte affetme puan ortalamaları öntest ölçümünde $\bar{X}=4.25$ iken son test ölçümünde $\bar{X}=5.29$ ’a yükselmiştir. Plasebo grubu öğrencilerinin ise sahte affetme puan ortalamaları öntest ölçümünde $\bar{X}=5.32$ iken sontest ölçümünde $\bar{X}=5.16$ ’ya düşmüştür. Deney, kontrol ve plasebo gruplarının sahte affetme öntest ve sontest puan ortalamalarındaki değişim Şekil 12’deki çizgi grafiğinde gösterilmiştir.

Şekil 12
Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin Sahte Affetme Öntest ve
Sontest Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği



Şekil 12’de görüldüğü gibi; deney ve kontrol gruplarının sahte affetme puan ortalamaları deneysel işlem sonrasında artış gösterirken; plasebo grubunun sahte affetme puan ortalaması deneysel işlem sonrasında azalmıştır. Grupların sahte affetme öntest ve sontest puan ortalamalarındaki değişimde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 47’de verilmektedir.

Tablo 47
Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Sahte Affetme Öntest, Sontest ve Fark Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	X^2	P
Öntest	Deney	21	33.10	2	1.69	.43
	Kontrol	21	28.57			
	Plasebo	22	35.68			
Sontest	Deney	21	34.02	2	.40	.82
	Kontrol	21	33.00			
	Plasebo	22	30.57			
Fark	Deney	21	31.45	2	2.92	.23
	Kontrol	21	37.83			
	Plasebo	22	28.41			

Tablo 47’de görüldüğü gibi; deney, kontrol ve plasebo gruplarının sahte affetme öntest puan sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur ($X^2=1.69$, $p>.05$). Deney, kontrol ve plasebo gruplarının sahte affetme sontest puan sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur ($X^2=.40$, $p>.05$). Grupların öntest ve sontest sahte affetme sıra ortalamaları incelendiğinde; deney (sıra ort: 34.02) ve kontrol (sıra ort:33.00) grubunun sahte affetme sıra ortalamalarının sontest ölçümünde arttığı; plasebo (sıra ort: 30.57) grubunun sahte affetme sıra ortalamasının ise sontest ölçümünde azaldığı görülmektedir. Deney, kontrol ve plasebo gruplarının sahte affetme fark puanı sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmamıştır ($X^2=2.92$, $p>.05$).

Araştırmanın yedinci denencesi “AOGR’ne katılan deney grubundaki öğrencilerin affetme düzeyi, bu uygulamaya katılmayan kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde artacaktır” olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin Tepki Stratejileri Ölçeği’nin affetme alt boyutundan aldıkları öntest ve sontest puan ortalamaları ile standart sapma değerleri Tablo 48’de verilmektedir.

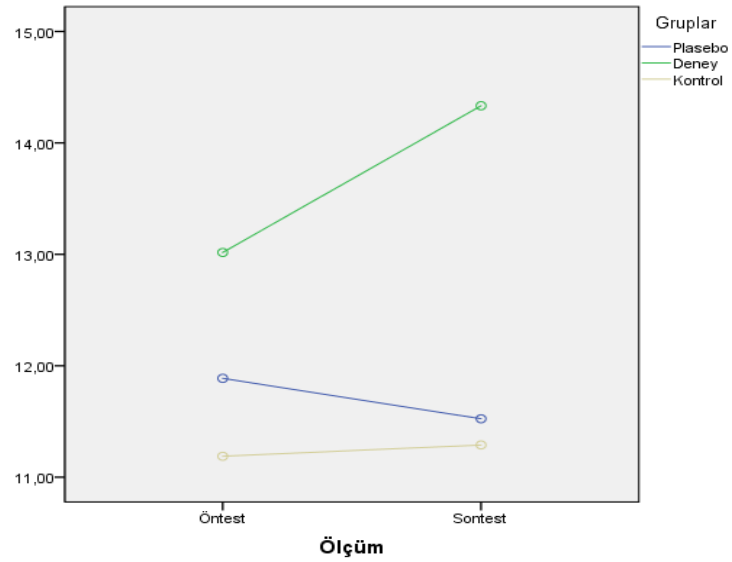
Tablo 48
Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin Affetme Puanlarına
İlişkin Betimsel İstatistikler

	Gruplar	Öntest			Sontest		
		N	$\bar{X}$	SS	N	$\bar{X}$	SS
Affetme	Deney	21	13.02	5.26	21	14.33	4.74
	Kontrol	21	11.19	3.35	21	11.29	5.14
	Plasebo	22	11.89	4.75	22	11.52	4.54

Tablo 48’de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin affetme puan ortalamaları öntest ölçümünde $\bar{X}=13.02$ iken sontest ölçümünde $\bar{X}=14.33$ ’e yükselmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin affetme puan ortalamaları öntest ölçümünde $\bar{X}=11.19$ iken son test ölçümünde $\bar{X}=11.29$ ’a yükselmiştir. Plasebo grubu öğrencilerinin ise affetme puan ortalamaları öntest ölçümünde $\bar{X}=11.89$ iken sontest ölçümünde $\bar{X}=11.52$ ’ye düşmüştür. Deney, kontrol ve plasebo gruplarının affetme öntest ve sontest puan ortalamalarındaki değişim Şekil 13’teki çizgi grafiğinde gösterilmiştir.

Şekil 13

Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin Affetme Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği



Şekil 13'te görüldüğü gibi; deney ve kontrol gruplarının affetme puan ortalamaları deneysel işlem sonrasında artış gösterirken; plasebo grubunun affetme puan ortalaması deneysel işlem sonrasında azalmıştır. Grupların affetme öntest ve sontest puan ortalamalarındaki değişimde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 49'da verilmektedir.

Tablo 49
Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Affetme Öntest, Sontest ve Fark
Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sd	X^2	P
Öntest	Deney	21	35.95	2	1.22	.54
	Kontrol	21	29.74			
	Plasebo	22	31.84			
Sontest	Deney	21	40.38	2	5.73	.06
	Kontrol	21	27.71			
	Plasebo	22	29.55			
Fark	Deney	21	37.00	2	1.84	.40
	Kontrol	21	30.45			
	Plasebo	22	30.16			

Tablo 49’da görüldüğü gibi; deney, kontrol ve plasebo gruplarının affetme öntest puan sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur ($X^2=1.22$, $p>.05$). Deney, kontrol ve plasebo gruplarının affetme sontest puan sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur ($X^2=5.73$, $p>.05$). Grupların öntest ve sontest affetme sıra ortalamaları incelendiğinde; deney (sıra ort: 40.38) grubunun affetme sıra ortalamasının sontest ölçümünde arttığı; kontrol (sıra ort: 27.71) ve plasebo (sıra ort: 29.55) gruplarının affetme sıra ortalamasının ise sontest ölçümünde azaldığı görülmektedir. Deney, kontrol ve plasebo gruplarının affetme fark puanı sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmamıştır ($X^2=1.84$, $p>.05$).

4.1.4. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğine İlişkin Bulgular

Affetme Odaklı Grup Rehberliği’ne katılmanın öğrencilerin Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği’nden aldıkları puanlar üzerindeki etkisi test edilmeden önce veri seti uç değerler, normallik, doğrusallık, varyansların homojenliği ve regresyonların homojenliği varsayımları açısından incelenmiştir.

Uçdeğerler, öğrencilerin Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği’nden aldıkları ham puanlar standart z değerlerine dönüştürülerek incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2015) standart z değeri -3.29 ile +3.29 sınırları arasında olmayan değişkenlerin uç değerler olduğunu belirtmektedir. Mevcut veri seti üzerinde yapılan inceleme

sonucunda 3 gözleme ait z değerlerinin -3.29 ile $+3.29$ sınırları arasında olmadığı saptanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2015). Uçdeğer olduğu belirlenen 3 gözlem veri setinden çıkartılarak analizler 62 kişilik veri seti üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Normallik varsayımı, Shapiro-Wilks (SW) normallik dağılımı testi aracılığıyla incelenmiştir. Shapiro-Wilks normallik dağılımı testi sonucunda elde edilen p değerinin $.05$ 'ten büyük olması, puanların normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Tablo 50, deney, kontrol ve plasebo gruplarının Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği'nden aldıkları öntest ve sontest puanlarına ilişkin Shapiro-Wilks normallik dağılımı testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 50
Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği'nden Alınan Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin
Normallik Dağılımı Testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	Öntest			Sontest		
		SW	Sd	p	SW	Sd	P
Öznel iyi oluş	Deney	.96	20	.51	.96	20	.52
	Kontrol	.94	21	.23	.92	21	.10
	Plasebo	.94	21	.24	.95	21	.35

Tablo 50'de görüldüğü gibi; deney, kontrol ve plasebo gruplarının Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği'nden aldıkları öntest ve sontest öznel iyi oluş puanlarına ait Shapiro-Wilks normallik dağılımı testi sonuçlarına göre; öznel iyi oluş öntest ve sontest puanları tüm gruplarda normal dağılım varsayımını karşılamaktadır.

Doğrusallık varsayımı, bağımlı değişken ile kontrol değişkeni arasında doğrusal bir ilişkinin varlığını ifade etmektedir (Can, 2014). Öznel iyi oluş puanları için doğrusallık varsayımı, saçılma diyagramı aracılığıyla incelenmiştir. Grupların öznel iyi oluş öntest ve sontest puanları arasındaki ilişkiyi gösteren saçılma diyagramı incelendiğinde, öntest (kontrol değişkeni) ile sontest (bağımlı değişken) puanları arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür.

Varyansların homojenliği varsayımı; bir faktöre göre oluşan grupların her biri için bağımlı değişkene ait puanların varyanslarının eşit olmasını ifade etmektedir. Bu varsayım Levene testi aracılığıyla incelenmektedir. Levene testi sonucunda elde

edilen p değerinin .05'ten büyük olması durumunda grupların varyanslarının homojen olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2012; Tabachnick ve Fidell, 2015). Yapılan Levene testi sonuçlarına göre; öznel iyi oluş sontest puanları için varyansların homojenliği varsayımı karşılanmaktadır ($F_{(2-62)}=.95, p=.39$).

Regresyonların homojenliği varsayımı; grupların öntest puanlarına göre sontest istatistik puanlarını tahmin etmede kullanılacak regresyon doğruları eğimlerinin eşitliğini ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2012; Tabachnick ve Fidell, 2015). Öznel iyi oluş puanları için yapılan incelemede regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğu saptanmıştır ($F_{(2-59)}=1.91, p=.16$). Bu sonuçlara göre; öznel iyi oluş puanları ANCOVA yapmak için gereken varsayımları karşılamaktadır.

Araştırmanın sekizinci denencesi “**AOGR’ne katılan deney grubundaki öğrencilerin öznel iyi oluşu, bu uygulamaya katılmayan kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde artacaktır**” olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği’nden aldıkları öntest ve sontest puan ortalamaları ile standart sapma değerleri ve düzeltilmiş sontest puan ortalamaları Tablo 51’de verilmektedir.

Tablo 51

Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin Öznel İyi Oluş Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

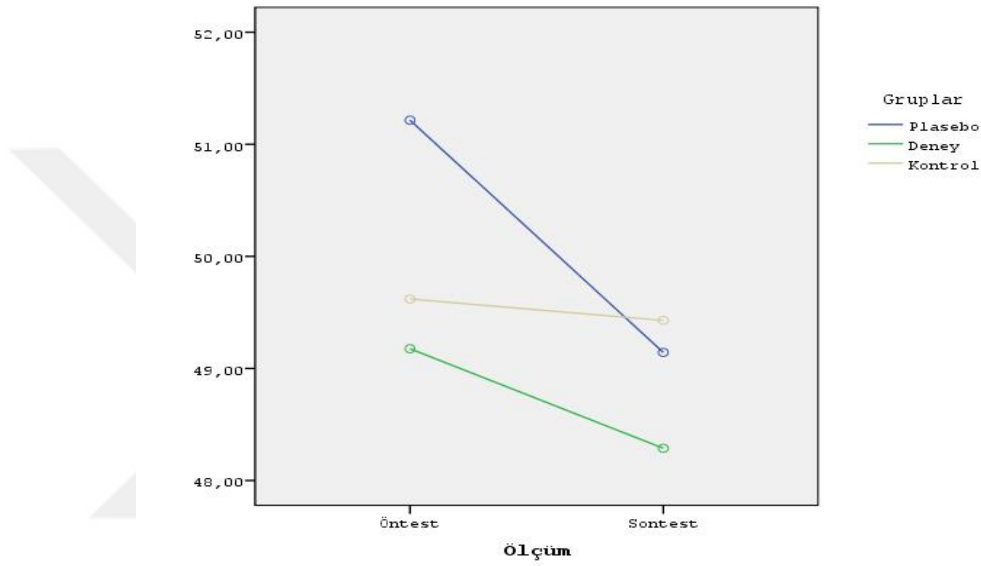
	Gruplar	Öntest			Sontest			Düzeltilmiş sontest
		n	$\bar{X}$	SS	N	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$
Öznel İyi Oluş	Deney	20	49.18	6.44	20	48.29	7.36	49.04
	Kontrol	21	49.62	6.76	21	49.43	9.16	49.79
	Plasebo	21	51.22	6.07	21	49.14	8.05	48.07

Tablo 51’de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin öznel iyi oluş puan ortalamaları öntest ölçümünde $\bar{X}=49.18$ iken sontest ölçümünde $\bar{X}=48.29$ ’a düşmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin öznel iyi oluş puan ortalamaları öntest ölçümünde $\bar{X}=49.62$ iken son test ölçümünde $\bar{X}=49.43$ ’e düşmüştür. Plasebo grubu öğrencilerinin ise öznel iyi oluş puan ortalamaları öntest ölçümünde $\bar{X}=51.22$ iken sontest ölçümünde $\bar{X}=49.14$ ’e düşmüştür. Düzeltilmiş öznel iyi oluş sontest puan

ortalamları deney grubu için $\bar{X}=49.04$, kontrol grubu için $\bar{X}=49.79$ ve plasebo grubu için $\bar{X}=48.07$ olarak hesaplanmıştır. Deney, kontrol ve plasebo gruplarının öntest ve sontest puan ortalamalarındaki değişim Şekil 14'teki çizgi grafiğinde gösterilmiştir.

Şekil 14

Deney, Kontrol ve Plasebo Grubundaki Öğrencilerin Öznel İyi Oluş Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği



Şekil 14'te görüldüğü gibi; deney, kontrol ve plasebo gruplarının öznel iyi oluş puan ortalamaları deneysel işlem sonrasında azalma göstermiştir. Grupların öznel iyi oluş öntest ve sontest puan ortalamalarındaki değişimin istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 52'de verilmektedir.

Tablo 52
Deney Kontrol ve Plasebo Gruplarının Düzeltilmiş Öznel İyi Oluş Sontest
Puanlarının ANCOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler top.	Sd	Kareler ort.	F	p	η^2
Model	1989.29	3	663.10	18.95	.00*	.50
Öntest	1974.93	1	1974.93	56.44	.00*	.49
Grup	30.93	2	15.47	.44	.65	.02
Hata	2029.60	58	34.99			
Toplam	152660.23	62				

* $p < .05$

Tablo 52’de görüldüğü gibi; öntest puanları kontrol edildiğinde deney, kontrol ve plasebo gruplarındaki öğrencilerin düzeltilmiş öznel iyi oluş sontest puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($F_{(2-58)}=.44$, $p>.05$). Buna göre, uygulanan deneysel işlem, öğrencilerin düzeltilmiş öznel iyi oluş sontest puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açmamaktadır.

4.2. Araştırmanın Nitel Bulguları

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında Affetme Odaklı Grup Rehberliği’ne katılan deney grubu öğrencileri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılacak öğrencilerin belirlenmesinde aşırı ya da aykırı durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bunun için Affetme Odaklı Grup Rehberliği’ne katılan öğrencilerin Ergenler İçin Affetme Ölçeği’nden aldıkları öntest-sontest fark kazanç puanları hesaplanarak, en çok kazanç sağlayan ve en az kazanç sağlayan öğrenci grupları belirlenmiştir. Ardından gönüllülük esasına dayalı olarak, en çok kazanç sağlayan 8 (4 erkek 4 kız) ve en az kazanç sağlayan 8 (4 kız 4 erkek) olmak üzere toplam 16 öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşmelerden elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde, Affetme Odaklı Grup Rehberliği etkinlikleri uygulanan deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerin içeriği incelenerek kategoriler oluşturulmuş, bunlar frekans ve yüzde olarak ortaya konulmuştur. Öğrencilerin her bir soru için derinlemesine ve zengin bilgi verdiği durumlarda, bir

öğrencinin söylemi birden fazla kategori içinde yer alabildiğinden dolayı kategorilerde frekanslar, görüşülen toplam öğrenci sayısından (16) fazla olarak bulunmuştur.

Affetme Odaklı Grup Rehberliği'ne katılan öğrencilerin affetme kavramına ilişkin görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 53'te verilmektedir.



Tablo 53
Öğrencilerin Affetme Kavramına İlişkin Görüşleri

Kategoriler	I. Grup*		II. Grup**		Öğrenci söylemleri
	f	%	f	%	
Bilinçli süreç	4	23.52	3	18.75	Affettiğimde o kişinin hatasını unutmuş olmuyorum./Yaşanan kötü olayı hiçe saymak değildir. /Bilinçli olarak yapılır.
Kişinin kendisi için yaptığı bir şey	3	17.65	2	12.5	İnsanın kendi hayatını daha iyi sürdürmek için yaptığı bir şeydir./Kendi yükümüzü hafifletmiş oluyoruz./İnsanın kendi vicdanı rahatlar./İyileşmek.
İlişkisel süreç	2	11.77	3	18.75	Onunla ilişkimi sürdürmeye devam ediyorum./O kişiyle arkadaşlığım daha da güçleniyor./Onunla daha yakın ilişkilerim oluyor.
Duygusal süreç	1	5.88	4	25	Bir insanın kötü duygulardan arınmasıdır. Mesela birine karşı nefret duyuyorsak ondan intikam almak isteriz; ama onu affettiğimizde, bu duygulardan kurtulur böyle boş bir çaba içinde olmayız./Mutlu olmak gibi bir şeydir./Karşımızdaki insana düşmanlık kin biriktirmemek./İçinde kötü bir his kalmaması.
Davranışsal süreç	2	11.77	2	12.5	Affettiğimde ona kötü davranmaktan vazgeçer iyi davranırım./Affetmediğim zaman o kişi ters bir şey söylediğinde kavga edebiliyoruz; ama affettiğimde rahatça iletişim kurabiliyorum.
Bilişsel süreç	1	5.88	1	6.25	O kişinin yaptığı hatayı anlamak, onunla empati kurmaktır./Yaşanan kötü olayın sürekli olarak akla takılıp durmaması için çabalamak.
Sahte affetme	3	17.65	-	-	Affetme denilince hata yapmış bir insanın hatasını görmezden gelmek gibi bir şey anlarım./Affedince barışmış oluruz; ama içte hala kırgın olabiliriz./Birinin bir hatası olduğunda göz ardı edip, küsmek her sorunun çözümü değil demek.
Erdemlilik	1	5.88	1	6.25	Affetme erdemdir./O kişinin aynı hatayı tekrar yapmamasını sağlamak, affederek o kişiyi hatasından uzaklaştırmak.
Toplam	17	100	16	100	

*Affetme eğilimi puanları en çok artan öğrenciler

**Affetme eğilimi puanları en az artan öğrenciler

Tablo 53’te görüldüğü gibi, öğrencilerin affetme kavramına ilişkin görüşleri; “bilinçli süreç”, “kişinin kendisi için yaptığı bir şey”, “ilişkisel süreç”, “duygusal süreç”, “davranışsal süreç”, “bilişsel süreç”, “sahte affetme” ve “erdemlilik” olmak üzere toplam sekiz kategoride verilmiştir.

Affetme eğilimi puanları en çok artan öğrencilerin affetme kavramına ilişkin söylemleri incelendiğinde; öğrencilerin söylemlerinin en çok bilinçli süreç (%23.52), kişinin kendisi için yaptığı bir şey (%17.65) ve sahte affetme (%17.65) kategorilerinde toplandığı görülmektedir. Ayrıca bu gruptaki öğrenciler ilişkisel süreç (%11.77), davranışsal süreç (%11.77), duygusal süreç (%5.88), bilişsel süreç (%5.88) ve erdemlilik (%5.88) kategorilerinde yer alan söylemlerde de bulunmuşlardır.

Affetme eğilimi puanları en az artan öğrencilerin affetme kavramına ilişkin söylemleri incelendiğinde; öğrencilerin söylemlerinin en çok duygusal süreç (%25), bilinçli süreç (%18.75) ve ilişkisel süreç (%18.75) kategorilerinde toplandığı görülmektedir. Bu gruptaki öğrenciler, kişinin kendisi için yaptığı bir şey (%12.5), davranışsal süreç (%12.5), bilişsel süreç (%6.25) ve erdemlilik (%6.25) kategorilerinde yer alan söylemlerde de bulunurken; sahte affetme kategorisinde yer alacak hiçbir söylemde bulunmamışlardır.

Affetme eğilimi puanları en çok ve en az artan grupların görüşleri incelendiğinde; gruplar arasında büyük oranda benzerliklerin olduğu görülmektedir. Her iki grup da duygusal süreç ve sahte affetme kategorileri dışındaki tüm kategorilerde benzer yoğunlukta söylemlerde bulunmuştur. Duygusal süreç ve sahte affetme kategorileri açısından ise gruplar arasında farklılık vardır. Buna göre; affetme eğilimi puanı en az artan gruptaki öğrenciler, affetme eğilimi puanı en çok artan gruptaki öğrencilere göre duygusal süreç kategorisinde daha çok söylemde bulunurken; sahte affetme kategorisine ilişkin hiçbir söylemde bulunmamışlardır.

Öğrenciler bilinçli süreç kategorisine ilişkin “*Affettiğimde o kişinin hatasını unutmuş olmuyorum.*”, “*Affetme bilinçli olarak yapılır.*”; kişinin kendisi için yaptığı bir şey kategorisine ilişkin “*İnsanın kendi hayatını daha iyi sürdürmek için yaptığı bir şeydir.*”, “*Affedince kendi yükümüzü hafifletmiş oluyoruz.*”; ilişkisel süreç kategorisine ilişkin “*Onunla ilişkimi sürdürmeye devam ediyorum.*”, “*Onunla daha*

yakın ilişkilerim oluyor.”; davranışsal süreç kategorisine ilişkin “Affettiğimde ona kötü davranmaktan vazgeçer iyi davranırım.”, “Affetmediğim zaman o kişi ters bir şey söylediğinde kavga edebiliyoruz; ama affettiğimde rahatça iletişim kurabiliyorum.”; bilişsel süreç kategorisine ilişkin “Affetme, o kişinin yaptığı hayatı anlamak, onunla empati kurmaktır.”, “Yaşanan kötü olayın sürekli olarak akla takılıp durmaması için çabalamak.”; erdemlilik kategorisine ilişkin “Affetme erdemdir.”, “O kişinin aynı hatayı tekrar yapmamasını sağlamak, affederek o kişiyi hatasından uzaklaştırmak.”, duygusal süreç kategorisine ilişkin “Bir insanın kötü duygulardan arınmasıdır. Mesela birine karşı nefret duyuyorsak ondan intikam almak isteriz; ama onu affettiğimizde, bu duygulardan kurtulur böyle boş bir çaba içinde olmayız.”, “Affetmek, mutlu olmak gibi bir şeydir, affetmediğimde mutlu olmam.”; sahte affetme kategorisine ilişkin “Affetme denilince hata yapmış bir insanın hatasını görmezden gelmek gibi bir şey anlarım.”, “Affedince barışmış oluruz; ama içte hala kırgın olabiliriz.” gibi ifadeleri içeren söylemleri dile getirmişlerdir.

Sonuç olarak; Affetme Odaklı Grup Rehberliği uygulandıktan sonra, affetme eğilimi puanı en çok ve en az artan gruplardaki öğrenciler affetme kavramının farklı yönlerine vurgu yapan tanımlamalar yapmışlardır.

Affetme Odaklı Grup Rehberliği’ne katılan öğrencilerin uygulama sonrasında affetme kavramına bakış açılarında meydana gelen değişime ilişkin görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 54’te verilmektedir.

Tablo 54
Öğrencilerin Affetmeye Bakış Açılarındaki Değişim

Kategoriler	I. Grup*		II. Grup**		Öğrenci söylemleri
	f	%	f	%	
Affetmeye doğru yönelme	6	75	6	75	Eskiden affettiğimde kendimi küçük görüyordum, şimdi bu düşüncem değişti. /Eskiden affetmenin karşı taraf için yapılan bir şey olduğunu sanıyordum ama şimdi kendimiz için yapılan bir şey olduğunu biliyorum./Eskiden affetmenin iyi bir şey olmadığını düşünürdüm. Şimdi ise affetmenin bir erdemlilik olduğunu ve beni mutlu ettiğini düşünüyorum. /Eskiden affetmeyi hiç düşünmezdim; şimdi bir şey olduğunda affetmek için detaylı düşünüyorum./Eskiden affetmeye yönelik biri değildim. Şimdi biraz daha affedici davranmaya çalışıyorum
Eskiden de affederdim	2	25	1	12.5	Değişiklik olmadı ben zaten insanları affeden biriydim.
Değişim yok	-		1	12.5	Hiç değişiklik olmadı, hala affetmem.
Toplam	8	100	8	100	

*Affetme eğilimi puanı en çok artan öğrenciler

**Affetme eğilimi puanı en az artan öğrenciler

Tablo 54'te görüldüğü gibi, Affetme Odaklı Grup Rehberliği'ne katıldıktan sonra öğrencilerin affetmeye bakış açılarında meydana gelen değişimlere ilişkin görüşleri “affetmeye doğru yönelme”, “eskiden de affederdim” ve “değişim yok” olmak üzere üç kategoride toplanmıştır.

Affetme eğilimi puanı en çok artan gruptaki öğrencilerin söylemleri incelendiğinde; yoğun olarak affetmeye doğru yönelme (%75) kategorisine ilişkin söylemler dile getirdikleri görülmektedir. Bu gruptaki öğrenciler eskiden de affederdim (%25) kategorisinde sınırlı sayıda söylem dile getirirken; değişim yok kategorisine ilişkin hiçbir söylemde bulunmamışlardır.

Affetme eğilimi puanı en az artan gruptaki öğrencilerin söylemleri incelendiğinde; öğrencilerin affetmeye doğru yönelme (%75) kategorisine ilişkin yoğun, eskiden de affederdim (%12.5) ve değişiklik yok (%12.5) kategorilerine ilişkin ise sınırlı sayıda söylem dile getirdikleri görülmektedir.

Affetme eğilimi puanları en çok ve en az artan grupların görüşleri incelendiğinde; her iki grupta da affetmeye doğru yönelme kategorisine ait söylemlerde yoğunluk olduğu göze çarpmaktadır. Öğrenciler affetmeye doğru yöneldiklerini “*Eskiden affettiğimde kendimi küçük görüyordum, şimdi bu düşüncem değişti.*”, “*Eskiden affetmenin iyi bir şey olmadığını düşünürdüm. Şimdi ise affetmenin bir erdemlilik olduğunu ve beni mutlu ettiğini düşünüyorum.*”, “*Eskiden affetmeye yönelik biri değildim. Şimdi biraz daha affedici davranmaya çalışıyorum.*” gibi cümlelerle ifade etmişlerdir. Sonuç olarak; Affetme Odaklı Grup Rehberliği uygulandıktan sonra, öğrencilerin affetme kavramına ilişkin düşüncelerinde olumlu yönde değişiklik olduğu belirlenmiştir.

Affetme Odaklı Grup Rehberliği’ne katılan öğrencilerin uygulamadan elde ettikleri kazanımlara ilişkin görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 55’te verilmektedir.

Tablo 55
Öğrencilerin Elde Ettikleri Kazanımlar

Kategoriler	I. Grup*		II. Grup**		Öğrenci söylemleri
	f	%	f	%	
Affetmede gelişim	6	31.58	5	45.45	Eskiden olsa affetmezdim şimdi bu konuda daha iyiyim./Önceden birçok insana karşı nefret duyuyor ve affetmiyordum. Şimdi o insanları affettim./Affetmenin önemli olduğunu fark ettim. Nefretle bir yere ulaşamayacağını, affetmenin erdemlilik olduğunu öğrendim./Affetmenin iyi bir şey olduğunu öğrendim. /Affetmenin karşı taraf için değil, kendimiz için yaptığımız bir şey olduğunu; affetmenin unutmak anlamına gelmediğini öğrendim./Affetmeyeceğim dediğim şeyleri affedebiliyorum.
Empati becerisinde gelişim	4	21.05	1	9.09	Bu programa katılmadan önce ben çok agresifim, en küçük şeye bile sinirlenebiliyordum; şimdi ise olaylara empati yaparak yaklaşıyorum./İnsanları anlamaya çalışmayı öğrendim./Kendimi insanların yerine koymayı pek yapamazdım. Şimdi kendimi bir insanın yerine koyabiliyorum./Programa katıldıktan sonra daha çok empati kurmaya başladım.
Öfke kontrolü becerisinde gelişim	3	15.79	2	18.18	Eskiden daha sinirliydim, daha çok öfkeleniyordum; ama şimdi bir şeye sinirlendiğimde hemen aklıma programdakiler geliyor. Kendime sakın ol kendini frenle böyle yaparsan daha iyi olur diyorum./Sinirli ve gergin olmadan konuşmayı öğrendim./Eskiden insanlarla daha çok kavga girişiminde bulunurken şimdi daha kontrollü davranıyorum.
Kişisel farkındalık kazanma	3	15.79	2	18.18	Diğerlerinden daha farklı olduğumu gördüm./Kendimin daha önemli olduğunu fark ettim./Ben istemedikten sonra hiçbir güçlüğü beni ezemeyeceğini fark ettim./Bu program olduğu sürece insan kendini bilebiliyor./Programda kendini daha iyi tanıyorsun, kendinde adını koyamadığın şeylerin adını koyabiliyorsun, ben burada kendimi tanıdım.
Keyifli vakit geçirme	3	15.79	1	9.09	Eğlenmiş oldum. Çok güzel etkinlikler yaptık. /Oyunlar çok güzeldi. /Keyifliydi
Toplam	19	100	11	100	

*Affetme eğilimi puanı en çok artan öğrenciler

**Affetme eğilimi puanı en az artan öğrenciler

Tablo 55’te görüldüğü gibi, Affetme Odaklı Grup Rehberliği’ne katılan öğrencilerin uygulamadan elde ettikleri kazanımlara ilişkin görüşleri “affetmede gelişim”, “empati becerisinde gelişim”, “öfke kontrolü becerisinde gelişim”, “kişisel farkındalık kazanma” ve “keyifli vakit geçirme” olmak üzere beş kategoride toplanmıştır.

Affetme eğilimi puanı en çok artan gruptaki öğrencilerin elde ettikleri kazanımlara ilişkin söylemleri incelendiğinde; en çok affetmede gelişim (%31.58) ve empati becerisinde gelişim (%21.05) kategorilerine ilişkin söylemler dile getirdikleri görülmektedir. Ayrıca öğrenciler öfke kontrolü becerisinde gelişim (%15.79), kişisel farkındalık (%15.79) ve keyifli vakit geçirme (%15.79) kategorilerine ilişkin söylemlerde de bulunmuşlardır.

Affetme eğilimi puanı en az artan gruptaki öğrencilerin söylemleri incelendiğinde; en çok affetmede gelişim (%45.45) kategorisine ilişkin söylemler dile getirdikleri; öfke kontrolü becerisinde gelişim (%18.18), kişisel farkındalık kazanma (%18.18), empati becerisinde gelişim, (%9.09) ve keyifli vakit geçirme (%9.09) kategorilerinde ise daha az söylemde bulundukları görülmektedir.

Affetme eğilimi puanı en çok ve en az artan grupların uygulamadan elde ettikleri kazanımlara ilişkin görüşleri incelendiğinde; gruplar arasında benzerlik ve farklılıkların olduğu görülmektedir. Gruplar arasında en çok göze çarpan ortak nokta her iki grubun da söylemlerinin affetmede gelişim kategorisinde yoğunlaşmasıdır. Öğrencilerin affetmede gelişim kategorisine ilişkin dikkati çeken söylemleri şunlardır: *“Eskiden olsa affetmezdim şimdi bu konuda daha iyiyim.”*, *“Önceden birçok insana karşı nefret duyuyorum ve affetmiyordum. Şimdi o insanları affettim.”*, *“Affetmenin önemli olduğunu fark ettim. Nefretle bir yere ulaşamayacağını, affetmenin erdemlilik olduğunu öğrendim.”*

Gruplar arasındaki en belirgin farklılık ise empati becerisinde gelişim kategorisinde görülmektedir. Affetme eğilimi puanı en çok artan gruptaki öğrenciler, affetme eğilimi puanı en az artan gruptaki öğrencilere göre empati becerisinde gelişim kategorisiyle ilgili daha çok söylem dile getirmişlerdir. Öğrenciler empati becerilerinde meydana gelen gelişimi *“Bu programa katılmadan önce ben çok agresiftim, en küçük şeye bile sinirlenebiliyordum; şimdi ise olaylara empati yaparak*

yaklaşıyorum.”, “İnsanları anlamaya çalışmayı öğrendim.”, “Kendimi insanların yerine koymayı pek yapamazdım. Şimdi kendimi bir insanın yerine koyabiliyorum.” cümleleri ile ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak; Affetme Odaklı Grup Rehberliği uygulandıktan sonra, her iki gruptaki öğrenciler de yoğun olarak affetmede gelişim kaydettiklerini belirtirken; affetme eğilimi puanı en çok artan gruptaki öğrenciler empati, öfke kontrolü ve kişisel farkındalık açısından ilerleme kaydettiklerini ve keyifli vakit geçirdiklerini diğer gruptaki öğrencilerden daha çok vurgulamışlardır.

Affetme Odaklı Grup Rehberliği’ne katılan öğrencilerin uygulamadan sonra yaşadıkları değişimlere ilişkin görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 56’da verilmektedir.

Tablo 56
Öğrencilerin Yaşadıkları Değişimler

Kategoriler	I. Grup*		II. Grup**		Öğrenci söylemleri
	f	%	f	%	
Olumlu duygularda artış	4	25	3	23.08	Daha çok rahatlamaya başladım./Daha mutluyum çünkü olay büyümüyor/ Önceden affetmediğim kişilerden dolayı mutsuzdum ama şimdi biraz daha mutluyum.
Şiddetten uzaklaşma	3	18.75	3	23.08	Çok fazla bağırıp çağırıyordum bunun kendime zarar verdiğini fark ettim ve bunları değiştirmeye çalışıyorum./ Eskiden daha çok sinirli olduğum için daha çok kavga çıkıyordu, tartışmaya yol açıyordu, başım beladan kurtulmuyordu. Şimdi konuşarak sakince anlaştığım için buna gerek kalmıyor./ Şiddete meyilim biraz daha azaldı, birçok konuda derdimi konuşarak anlatmaya çalışıyorum./Eskiden biri bir şey yaptığında affetmeyi asla düşünmeden direkt şiddete başvururdum şimdi öyle değil./Direk patlayabiliyordum, şiddet uyguluyordum artık daha sakinim şiddet uygulamıyorum.
Empatide artış	3	18.75	3	23.08	Ben de olsam belki aynı hatayı yapabilirdim, karşı taraftaki insan belki bir anda yapmış olabilir, o an sinirli, duygusal anına gelip de ters bir hata yapmıştır diyerek empati yaptığım için daha affedici olabiliyorum./Karşıdaki insanı daha çok düşünüyorum./Eskiden empati kurmak istemiyordum ama şimdi istiyorum birinin yerine kendimi koymak./ Bir olayda karşı taraftan da bakmayı empati yapmayı deniyorum.
Bakış açısında değişim	4	25	2	15.38	Olaylara daha ılımlı baktım./Daha farklı düşünüyorum. Eskiden umursamazdım, şu kalem siyah bunun adı siyah kalem der geçerdim; ama şimdi inceliyorum her şeye daha detaylı daha geniş bakmaya çalışıyorum.
Daha iyi iletişim	2	12.5	-	-	İnsanlarla konuşma şeklimin bile aslında değiştiğini fark ettim./Daha rahat iletişim kurabiliyorum. Ses düzeyimi ayarlayabiliyor, öfkelenmeden konuşabiliyorum.
Bilişsel çarpıtmalarda azalma	-	-	2	15.38	Eskiden bende bilişsel çarpıtmalar vardı. Bir olayı kendime bağladım benim suçum olduğunu falan düşünürdüm artık öyle düşünmüyorum./Eskiden biri benimle konuşmadığında kötü düşünürdüm. Kesin benim yaptığım bir şeyden dolayı benimle konuşmuyor derdim.
Toplam	16	100	13	100	

*Affetme eğilimi puanı en çok artan öğrenciler

**Affetme eğilimi puanı en az artan öğrenciler

Tablo 56’da görüldüğü gibi, Affetme Odaklı Grup Rehberliği’ne katılan öğrencilerin kendilerinde meydana gelen değişimlere ilişkin görüşleri “olumlu duygularda artış”, “şiddetten uzaklaşma”, “empatide artış”, “bakış açısında değişim”,

“daha iyi iletişim” ve “bilişsel çarpıtmalarda azalma” olmak üzere altı kategoride verilmiştir.

Affetme eğilimi puanı en çok artan gruptaki öğrencilerin söylemleri incelendiğinde; öğrencilerin sırasıyla en çok olumlu duygularda artış (%25), bakış açısında değişim (%25), şiddetten uzaklaşma (%18.75), empatide artış (%18.75), ve daha iyi iletişim (%12.5) kategorilerine ilişkin söylemler dile getirdikleri görülmektedir. Bu gruptaki öğrenciler, bilişsel çarpıtmalarda azalma kategorisine ait herhangi bir söylemde bulunmamışlardır.

Affetme eğilimi puanı en az artan gruptaki öğrencilerin söylemleri incelendiğinde; sırasıyla en çok olumlu duygularda artış (%23.08), şiddetten uzaklaşma (23.08), empatide artış (%23.08), bakış açısında değişim (%15.38) ve bilişsel çarpıtmalarda azalma (%15.38) kategorilerine ilişkin söylemde bulundukları; daha iyi iletişim kategorisine ilişkin ise herhangi bir söylemde bulunmadıkları görülmektedir.

Affetme eğilimi puanı en çok ve en az artan grupların uygulama sonrasında kendilerinde meydana gelen değişimlere ilişkin görüşleri incelendiğinde; grupların büyük oranda benzer değişimler yaşadıkları görülmektedir. Öğrenciler olumlu duygularda artış kategorisine ilişkin “*Önceden affetmediğim kişilerden dolayı mutsuzdum ama şimdi biraz daha mutluyum.*”; şiddetten uzaklaşma kategorisine ilişkin “*Şiddete meyilim biraz daha azaldı, birçok konuda derdimi konuşarak anlatmaya çalışıyorum*”, “*Eskiden biri bir şey yaptığında affetmeyi asla düşünmeden direk şiddete başvururdum şimdi öyle değil.*”; empatide artış kategorisine ilişkin, “*Karşıdaki insanı daha çok düşünüyorum.*”, “*Eskiden empati kurmak istemiyordum ama şimdi istiyorum birinin yerine kendimi koymak.*”; bakış açısında değişim kategorisine ilişkin “*Olaylara daha ılımlı baktım.*”, “*Daha farklı düşünüyorum. Eskiden umursamazdım, şu kalem siyah bunun adı siyah kalem der geçerdim; ama şimdi inceliyorum her şeye daha detaylı daha geniş bakmaya çalışıyorum.*”; daha iyi iletişim kategorisine ilişkin “*İnsanlarla konuşma şeklimin bile aslında değiştiğini fark ettim.*”, “*Daha rahat iletişim kurabiliyorum. Ses düzeyimi ayarlayabiliyor, öfkelenmeden konuşabiliyorum.*”, bilişsel çarpıtmalarda azalma kategorisine ilişkin “*Eskiden bende bilişsel çarpıtmalar vardı. Bir olayı kendime bağlardım benim suçum*

olduğunu falan düşünürdüm artık öyle düşünmüyorum.”, “Eskiden biri benimle konuşmadığında kötü düşünürdüm. Kesin benim yaptığım bir şeyden dolayı benimle konuşmuyor derdim.” gibi söylemlerde bulunmuşlardır.

Affetme Odaklı Grup Rehberliği'ne katılan öğrencilerin uygulamanın arkadaşlarıyla ilişkilerini nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 57'de verilmektedir.

Tablo 57
Uygulamanın Arkadaş İlişkileri Üzerindeki Etkisi

Kategoriler	I. Grup*		II. Grup**		Öğrenci söylemleri
	f	%	f	%	
Daha iyi/yakın ilişkiler	3	30	4	44.45	Sınıftakilerle daha samimi ilişkilerim oldu. /İlişkilerim düzeldi./Eskiden anlaşılamıyordum şimdi arkadaşlarımla daha iyi anlaşabiliyorum.
Daha iyi iletişim	3	30	3	33.33	Arkadaşlarımla daha düzgün konuşmaya başladım./Daha nazik olmaya başladım. / İletişim becerilerim kuvvetlendi./Daha rahat iletişim kuruyorum.
Arkadaşlarla empati kurma	2	20	-	-	Empati kurduğum için artık olaylar büyümüyor. / Eskiden hemen tartışırdım şimdi karşımdaki insanı da düşünüyorum.
Olumlu etkiledi	1	10	2	22.22	Arkadaşlarımla ilişkilerimi olumlu yönde etkiledi. / Arkadaşlarımla ilişkilerimde mesela, bana söz verip de yapmadıysa, arkasında kötü bir şey aramak yerine başına kötü bir şey gelmiş olabilir diye düşündüm. /Arkadaşlıklarımızı etkiledi bizim gruptaki arkadaşlar diğer gruptakilere göre affetmeye daha yönelik oldu.
Etkilemedi	1	10	-	-	Arkadaşlarımla ilişkimde aslında bir değişiklik yok.
Toplam	10	100	9	100	

*Affetme eğilimi puanı en çok artan öğrenciler

**Affetme eğilimi puanı en az artan öğrenciler

Tablo 57'de görüldüğü gibi, Affetme Odaklı Grup Rehberliği'ne katılan öğrencilerin uygulamanın arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri

“daha iyi/yakın ilişkiler”, “daha iyi iletişim”, “arkadaşlarla empati kurma”, “olumlu etkiledi” ve “etkilemedi” olmak üzere beş kategoride toplanmıştır.

Affetme eğilimi puanı en çok artan gruptaki öğrencilerin söylemleri incelendiğinde; öğrencilerin sırasıyla en çok daha iyi/yakın ilişkiler (%30), daha iyi iletişim (%30), arkadaşlarla empati kurma (%20), olumlu etkiledi (%10) ve etkilemedi (%10) kategorilerine ilişkin söylemlerde bulundukları görülmektedir.

Affetme eğilimi puanı en az artan gruptaki öğrencilerin söylemleri incelendiğinde; öğrencilerin daha iyi/yakın ilişkiler (%44.45), daha iyi iletişim (%33.33) ve olumlu etkiledi (%22.22) kategorilerine ilişkin ifadeler kullandıkları; ancak empati kurma ve etkilemedi kategorilerine ilişkin söylemlerde bulunmadıkları görülmektedir.

Affetme eğilimi puanı en çok ve en az artan grupların uygulamanın arkadaş ilişkileri üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri incelendiğinde; gruplar arasında benzerliğin olduğu görülmektedir. Gruplar arasında göze çarpan ortak nokta, her iki grubun da söylemlerinin daha iyi/yakın ilişkiler ve daha iyi iletişim kategorisinde yoğunlaşmasıdır. Öğrenciler uygulama sonrasında arkadaşlarıyla ilişkilerinin daha iyi/yakın olduğunu “*Sınıftakilerle daha samimi ilişkilerim oldu.*”, “*Eskiden anlaşıyordum şimdi arkadaşlarımla daha iyi anlaşabiliyorum.*” cümleleriyle, iletişim becerilerinin geliştiğini ise “*Arkadaşlarımla daha düzgün konuşuyorum.*”, “*İletişim becerilerim kuvvetlendi.*”, “*Daha rahat iletişim kuruyorum.*” cümleleri ile ifade etmişlerdir.

Ayrıca grupların empati kurma ve etkilemedi kategorilerinde farklılaştığı görülmektedir. Affetme eğilimi puanı en çok artan gruptaki öğrenciler arkadaşlarıyla empati kurmaya başladıklarıyla ve uygulamanın arkadaşlarıyla ilişkilerini etkilemediğiyle ilgili söylemler dile getirirken; affetme eğilimi puanı en az artan gruptaki öğrenciler bu kategorilere ilişkin hiçbir söylem dile getirmemişlerdir. Öğrenciler empati kurma kategorisine ilişkin “*Empati kurduğum için artık olaylar büyümüyor.*”, “*Eskiden hemen tartışırdım şimdi karşımdaki insanı da düşünüyorum.*”; etkilemedi kategorisine ilişkin “*Arkadaşlarımla ilişkimde aslında bir değişiklik yok.*” ifadelerini kullanmışlardır. Sonuç olarak, Affetme Odaklı Grup

Rehberliği'ne katılmış olmanın genel olarak öğrencilerin arkadaşlarıyla olan ilişkilerini etkilediği belirlenmiştir.

Affetme Odaklı Grup Rehberliği'ne katılan öğrencilerin, uygulamanın, aile içi ilişkilerini nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 58'de verilmektedir.

Tablo 58
Uygulamanın Aile İçi İlişkiler Üzerindeki Etkisi

Kategoriler	I. Grup*		II. Grup**		Öğrenci söylemleri
	f	%	f	%	
Ebeveynlerle empati kurma	-	-	3	37.5	Ebeveynlerime karşı empatik yaklaşımaya başladım./Aile içi ilişkilerimde eskiden direk ergenlik sürecine bakarak ne yapsam haklı olduğumu düşünüyordum. Bu süreçten sonra kendime de ailemin duygularına da bakıyorum.
Daha olumlu kardeş ilişkileri	3	37.5	-	-	Kardeşimle eskiden çok kavga ediyorduk, şimdi ona karşı daha affediciyim bu yüzden çok kavga etmiyoruz. /Kardeşim bir şey yaptığında onun küçük olduğunu düşünerek hareket ediyorum.
Ebeveynlere karşı sabırlı olma/daha az çatışma	2	25	-	-	Aileme karşı daha sabırlıyım. / Anne oğul çatışmasını etkiledi.
Olumlu etkiledi	-	-	1	12.5	Aile ilişkilerimi iyi yönde etkiledi.
Etkilemedi	3	37.5	4	50	Aile içi ilişkilerime yansımadı. /Aileme etkisi olmadı sinirlenince yine aynı oluyorum.
Toplam	8	100	8	100	

*Affetme eğilimi puanı en çok artan öğrenciler

**Affetme eğilimi puanı en az artan öğrenciler

Tablo 58'de görüldüğü gibi, Affetme Odaklı Grup Rehberliği'ne katılan öğrencilerin uygulamanın aile içi ilişkileri üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri “ebeveynlerle empati kurma”, “daha olumlu kardeş ilişkileri”, “ebeveynlere karşı sabırlı olma/daha az çatışma”, “olumlu etkiledi” ve “etkilemedi” olmak üzere beş kategoride toplanmıştır.

Affetme eğilimi puanı en çok artan gruptaki öğrencilerin söylemleri incelendiğinde; öğrencilerin sırasıyla en çok daha olumlu kardeş ilişkileri (%37.5), etkilemedi (%37.5) ve ebeveynlere karşı sabırlı olma/daha az çatışma (%25) kategorilerine ilişkin söylemde bulundukları görülmektedir. Bu gruptaki öğrenciler ebeveynlerle empati kurma ve olumlu etkiledi kategorilerine ait herhangi bir söylemde bulunmamışlardır.

Affetme eğilimi puanı en az artan gruptaki öğrencilerin söylemleri incelendiğinde; öğrencilerin sırasıyla en çok etkilemedi (%50), ebeveynlerle empati kurma (%37.5) ve olumlu etkiledi (%12.5) kategorisine ilişkin söylemde bulundukları görülmektedir. Bu gruptaki öğrenciler daha olumlu kardeş ilişkileri ve ebeveynlere karşı sabırlı olma/daha az çatışma kategorilerine ilişkin herhangi bir ifade kullanmamışlardır.

Affetme eğilimi puanı en çok ve en az artan grupların, uygulamanın, aile içi ilişkileri üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri incelendiğinde; gruplar arasında benzerlik ve farklılıkların olduğu görülmektedir. Gruplar arasında en göze çarpan ortak nokta her iki grubun da etkilemedi kategorisinde yoğun söylemler dile getirmiş olmalarıdır. Öğrenciler uygulamanın aile içi ilişkilerini etkilemediğini; *“Aile içi ilişkilerime yansımadı.”*, *“Aileme etkisi olmadı sinirlenince yine aynı oluyorum.”* cümleleri ile ifade etmişlerdir. Gruplar arasındaki farklılıklara bakıldığında ise, affetme eğilimi puanı en çok artan gruptaki öğrencilerin belirgin olarak daha olumlu kardeş ilişkilerine vurgu yaptıkları; affetme eğilimi puanı en az artan gruptaki öğrencilerin ise ebeveynlerle daha çok empati kurmaya vurgu yaptıkları görülmektedir. Öğrenciler kardeşleriyle ilişkilerinin daha olumlu olduğunu *“Kardeşimle eskiden çok kavga ediyorduk, şimdi ona karşı daha affediciyim bu yüzden çok kavga etmiyoruz.”*, *“Kardeşim bir şey yaptığında onun küçük olduğunu düşünerek hareket ediyorum.”* cümleleriyle ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ebeveynleriyle empati kurmaya ilişkin söylemleri *“Ebeveynlerime karşı empatik yaklaşmaya başladım.”*, *“Aile içi ilişkilerimde eskiden direk ergenlik sürecine bakarak ne yapsam haklı olduğumu düşünüyordum. Bu süreçten sonra kendime de ailemin duygularına da bakıyorum.”* gibi ifadeleri içermektedir. Sonuç olarak; Affetme Odaklı Grup Rehberliği’ne katılmanın öğrencilerin aile içi ilişkilerini kısmen olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Affetme Odaklı Grup Rehberliği'ne katılan öğrencilerin uygulamanın öğretmenleriyle ilişkilerini nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 59'da verilmektedir.

Tablo 59
Uygulamanın Öğretmenlerle İlişkiler Üzerindeki Etkisi

Kategoriler	1. Grup*		2. Grup**		Öğrenci söylemleri
	f	%	f	%	
Öğretmenlerle empati kurma	3	30	3	33.33	Bu programdan önce biz konuştuğumuzda öğretmenlerin duygularının ne olduğunu hiç düşünmüyordum, programdan sonra öğretmenlerin başının ağrıdığı için susun yeter artık dediklerini, bunun çok sıkıcı olduğunu düşündüm. /Öğretmenlerimle olan ilişkilerimi de etkiledi çünkü artık biz sınıfta konuştuğumuzda onların düşüncelerini anlamış oldum./Şimdi düşünüyorum kendimi hocanın yerine koyuyorum aynı yerde ben olsam ne yapardım diye düşünüyorum.
Sınıf içi olumsuz davranışlarda azalma	3	30	1	11.11	Eskiden biraz çok konuşuyordum. Öğretmenlerim bundan şikâyetçiydi. Benim sınıftaki davranışlarım değişmeye başlayınca onlar da beni daha çok sevmeye başladılar. /Eskiden çok hareketli ve sinirli olduğum için hemen kavgaya yol açıyordum. Şimdi daha az kavga ediyorum bu durumu hocalarım bile fark etti. /Derste eskiye göre daha sakin duruyorum.
Ders başarısında artış	-	-	1	11.11	Ders başarıım arttı, sınavlarım yükseldi.
Olumlu etkiledi	2	20	1	11.11	Öğretmenlerimle ilişkilerim daha iyi./Öğretmenlerimle ilişkiyi olumlu etkiledi.
Etkilemedi	2	20	3	33.33	Öğretmenlerimle ilişkilerimde pek değişiklik olmadı.
Toplam	10	100	9	100	

*Affetme eğilimi puanı en çok artan öğrenciler

**Affetme eğilimi puanı en az artan öğrenciler

Tablo 59’da görüldüğü gibi, Affetme Odaklı Grup Rehberliği’ne katılan öğrencilerin uygulamanın öğretmenleriyle ilişkileri üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri “öğretmenlerle empati kurma”, “sınıf içi olumsuz davranışlarda azalma”, “ders başarısında artış”, “olumlu etkiledi” ve “etkilemedi” olmak üzere beş kategoride toplanmıştır.

Affetme eğilimi puanı en çok artan gruptaki öğrencilerin söylemleri incelendiğinde; öğrencilerin sırasıyla en çok öğretmenlerle empati kurma (%30), sınıf içi olumsuz davranışlarda azalma (%30), olumlu etkiledi (%20) ve etkilemedi (%20) kategorilerine ilişkin söylemler dile getirdikleri görülmektedir. Bu gruptaki öğrenciler ders başarısında artış kategorisine ilişkin herhangi bir söylemde bulunmamışlardır.

Affetme eğilimi puanı en az artan gruptaki öğrencilerin söylemleri incelendiğinde; öğrencilerin en çok öğretmenlerle empati kurma (%33.33) ve etkilemedi (%33.33) kategorilerine ilişkin söylemler dile getirdikleri görülmektedir. Bu gruptaki öğrenciler sınıf içi olumsuz davranışlarda azalma (%11.11), ders başarısında artış (%11.11) ve olumlu etkiledi (%11.11) kategorilerine ilişkin sınırlı sayıda söylemde bulunmuşlardır.

Affetme eğilimi puanı en çok ve en az artan grupların uygulamanın öğretmenleriyle ilişkileri üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerle empati kurma kategorisinde söylemlerin yoğun olması açısından grupların benzerlik gösterdiği görülmektedir. Öğrenciler öğretmenleriyle empati kurmaya başladıklarını “*Öğretmenlerimle olan ilişkilerimi de etkiledi çünkü artık biz sınıfta konuştuğumuzda onların düşüncelerini anlamış oldum.*”, “*Şimdi düşünüyorum kendimi hocanın yerine koyuyorum aynı yerde ben olsam ne yapardım diye düşünüyorum.*” cümleleri ile ifade etmişlerdir. Ayrıca sınıf içi olumsuz davranışlarda azalma kategorisi açısından gruplara arasında farklılık olduğu görülmektedir. Affetme eğilimi puanı en çok artan gruptaki öğrenciler sınıf içi olumsuz davranışlarda azalma kategorisine ilişkin diğer gruptaki öğrencilere göre daha çok söylem dile getirmişlerdir. Öğrenciler sınıf içindeki davranışlarının değiştiğini şu cümleler ile dile getirmişlerdir: “*Eskiden biraz çok konuşuyordum. Öğretmenlerim bundan şikâyetçiydi. Benim sınıftaki davranışlarım değişmeye başlayınca onlar da*

beni daha çok sevmeye başladılar.”, “Eskiden çok hareketli ve sinirli olduğum için hemen kavgaya yol açıyordum. Şimdi daha az kavga ediyorum bu durumu hocalarım bile fark etti.”, “Derste eskiye göre daha sakin duruyorum.” Sonuç olarak; Affetme Odaklı Grup Rehberliği’ne katılmanın öğrencilerin öğretmenleriyle olan ilişkilerini kısmen olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Affetme Odaklı Grup Rehberliği’ne katılan öğrencilerin uygulamanın kişiler arası anlaşmazlıklara verdikleri tepkileri nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 60’da verilmektedir.

Tablo 60

Uygulamanın Kişiler Arası Anlaşmazlıklara Verilen Tepkiler Üzerindeki Etkisi

Kategoriler	I. Grup*		II. Grup**		Öğrenci söylemleri
	f	%	f	%	
Şiddetten uzaklaşma	6	46.15	6	37.5	Geçmişte direk kavgaya başvururdum. Niye böyle yaptın der bağırrı çağırırdım. /Eskiden sorunu direk şiddete başvurarak çözmeye çalışıyordum. /Eskiden bana birisi yan baktığında ya da çarptığında niye çarpıyorsun diye bağıran insandım./Eskiden olsa hemen sözlü taciz, küfür, tam şiddet ya da kavga ile olay bitiyordu.
İletişim kurma	2	15.39	4	25	Geçmişte pek takmazdım şimdi iletişim kurarak sorunu çözmeye olayı daha iyi anlamaya çalışıyorum. /Şimdi sorunu konuşarak çözüyorum.
Düşünerek hareket etme	2	15.39	3	18.75	Eskisi kadar büyük tepki vermem önce düşünürüm acaba sıkıntı ne, neden böyle oldu diye./Bir şey olduğu zaman direk parlamıyor sakin kalıp düşünerek hareket ediyorum.
Empatik yaklaşma	1	7.69	2	12.5	Empati kuruyor ve karşımdaki kişiyi düşünüyorum. /Onu anlamaya çalışıyorum.
İntikamdan vazgeçme	1	7.69	-	-	Eskiden bana yapılanın aynısını ben de ona yapıyordum. Şimdi farklı yöntemler arıyorum.
Kavga etmeyi sürdürme	1	7.69	1	6.25	Bana vurursa ben de ona vururum. /Yine kavga çıkararak sorunu çözmeye çalışıyorum.
Toplam	13	100	16	100	

*Affetme eğilimi puanı en çok artan öğrenciler

**Affetme eğilimi puanı en az artan öğrenciler

Tablo 60’da görüldüğü gibi, Affetme Odaklı Grup Rehberliği’ne katılan öğrencilerin uygulamanın kişiler arası anlaşmazlıklara verdikleri tepkiler üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri “şiddetten uzaklaşma”, “iletişim kurma”, “düşünerek hareket etme”, “empatik yaklaşma”, “intikamdan vazgeçme” ve “kavga etmeyi sürdürme” olmak üzere altı kategoride toplanmıştır.

Affetme eğilimi puanı en çok artan gruptaki öğrencilerin söylemleri incelendiğinde; öğrencilerin sırasıyla en çok şiddetten uzaklaşma (%46.15), iletişim kurma (%15.39), düşünerek hareket etme (%15.39), empatik yaklaşma (%7.69), intikamdan vazgeçme (%7.69) ve kavga etmeyi sürdürme (%7.69) kategorilerine ilişkin söylemde bulundukları görülmektedir.

Affetme eğilimi puanı en az artan gruptaki öğrencilerin söylemleri incelendiğinde; öğrencilerin sırasıyla en çok şiddetten uzaklaşma (%37.5), iletişim kurma (%25), düşünerek hareket etme (%18.75), empatik yaklaşma (%12.5), ve kavga etmeyi sürdürme (%6.25) kategorilerine ilişkin söylemde bulundukları görülmektedir. Bu gruptaki öğrenciler intikamdan vazgeçme kategorisine ait herhangi bir söylemde bulunmamışlardır.

Affetme eğilimi puanı en çok ve en az artan grupların uygulamanın kişiler arası anlaşmazlıklara verdikleri tepkiler üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri incelendiğinde; şiddetten uzaklaşma kategorisine ilişkin söylemlerin yoğunluğu açısından grupların birbirine benzerlik gösterdiği görülmektedir. Öğrenciler şiddet içeren tepkilerden uzaklaştıklarını “*Geçmişte direk kavgaya başvururdum. Niye böyle yaptın der bağıırır çağırırdım.*”, “*Eskiden sorunu direk şiddete başvurarak çözmeye çalışıyordum.*”, “*Eskiden olsa hemen sözlü taciz, küfür, tam şiddet ya da kavga ile olay bitiyordu.*” gibi cümlelerle dile getirmişlerdir. Bununla birlikte; affetme eğilimi puanı en çok artan gruba göre, affetme eğilimi puanı en az artan grubun söylemlerinde iletişim kurma kategorisine daha çok vurgu yapmış olması açısından gruplar birbirinden farklılaşmaktadır. Öğrenciler uygulamaya katıldıktan sonra kişiler arası anlaşmazlıklarını iletişim kurarak çözmeye çalıştıklarını “*Geçmişte pek takmazdım şimdi iletişim kurarak sorunu çözmeye olayı daha iyi anlamaya çalışıyorum.*”, “*Şimdi sorunu konuşarak çözüyorum.*” gibi cümlelerle dile getirmişlerdir.

Sonuç olarak, Affetme Odaklı Grup Rehberliği'ne katılmanın öğrencilerin kişiler arası anlaşmazlıklara verdikleri tepkileri etkilediği, uygulama sonrasında öğrencilerin anlaşmazlıklarını çözerken şiddet içeren davranışlardan uzaklaştıkları, bunun yerine iletişim kurma ve empati kurarak karşıdaki kişiyi anlama yönünde davranışlar sergilemeye başladıkları görölmektedir. Sınırlı sayıda olmakla birlikte bazı öğrencilerin hala anlaşmazlıkları çözmek için kavgaya başvurduklarını ifade etmeleri de dikkat çekmektedir.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen nicel ve nitel bulgular tartışılmakta ve konuyla ilgili gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler sunulmaktadır. Araştırma, karma yönteme dayalı olarak tasarlandığı için, nicel ve nitel bulgular birbirinden bağımsız olarak değil; bir arada değerlendirilmiştir. Çalışmadan elde edilen nitel bulgular, nicel bulguların daha iyi anlaşılması için destekleyici olarak kullanılmış ve araştırmanın nicel ve nitel sonuçları bütünleştirilmeye çalışılmıştır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Affetme Odaklı Grup Rehberliği'nin Ergenlerin Affetme Eğilimi Üzerindeki Etkisi

Araştırmanın nicel boyutunda ilk olarak, Affetme Odaklı Grup Rehberliği'ne katılmanın ergenlerin affetme eğiliminin artmasına katkı sağlayacağı yönündeki denence test edilmiştir. Bu denenceye ilişkin nicel bulgular; Affetme Odaklı Grup Rehberliği'ne katılan deney grubu öğrencilerinin affetme eğilimi puan ortalamalarının, bu uygulamaya katılmayan kontrol grubundaki ve verimli ders çalışma etkinliklerinin uygulandığı plasebo grubundaki öğrencilerin affetme eğilimi puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttığını göstermektedir. Affetme Odaklı Grup Rehberliği'nin ergenlerin affetme eğilimi üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan bu sonuç, affetmeyi temel alan grup çalışmalarının affetmeye ilişkin duygu, düşünce ve tutumu olumlu yönde etkilediğini ve affetme eğiliminin artmasına katkı sağladığını gösteren ulusal ve uluslararası geçmiş araştırma bulgularıyla (Bugay ve Demir, 2012; Sing Chau, 2004; Enright, Rhody, Litts ve Klatt, 2014; Freedman ve Knupp, 2003; Gambaro, Enright, Baskin ve Klatt, 2008; Ghamari Givi, Mohebbi ve Sadeghi, 2014; Hepp-Dax, 1996; Hilbert, 2015; Hui ve

Ho, 2004; Ji, 2013; Park, Enright, Essex, Zahn-Waxler ve Klatt, 2013; Tang 2014; Taysi ve Vural, 2016) tutarlılık göstermektedir.

Deney grubundaki öğrencilerle yapılan bireysel görüşmelerden elde edilen nitel bulgular, Affetme Odaklı Grup Rehberliği'nin ergenlerin affetme eğiliminin artmasına katkı sağladığı yönündeki nicel bulguyu destekleyici niteliktedir. Deney grubundaki öğrencilerin affetmenin ne olduğuna, uygulamadan sonra affetme kavramına bakış açılarının nasıl değiştiğine, uygulamadan elde ettikleri kazanımlara, uygulamadan sonra yaşadıkları değişimlere ve uygulamanın arkadaşları, aileleri ve öğretmenleriyle olan ilişkilerini nasıl etkilediğine ilişkin görüşleri aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

Öğrencilerin affetme kavramına ilişkin görüşlerinin tespit edildiği nitel bulgulara göre; Affetme Odaklı Grup Rehberliği'ne katılan ergenler, affetmeyi literatürde de vurgulandığı gibi; duygusal, bilişsel, davranışsal (Enright ve İnsan Gelişimi Üzerinde Çalışan Grup, 1996; McCullough ve ark., 2000) ve ilişkisel (Allemand ve ark., 2007; Hill, 2001; Eaton ve ark., 2006; McCullough ve ark., 2000; Scobie ve Scobie, 1998) yönleri olan bir kavram olarak tanımlamakta ve affetmenin kişinin kendisi için bilinçli olarak yaptığı (Scobie ve Scobie, 1998) bir davranış olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca öğrenciler İkiz, Mete Otlı ve Asıcı'nın (2015) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada olduğu gibi, affetmenin bir erdem olduğu yönünde görüşler de dile getirmektedirler.

Ergenlerin affetmeye ilişkin kavramsal anlayışlarını inceleyen Edgar-Smith ve Palmer'in (2017) çalışmasında, ergenlerin büyük çoğunluğunun affetmeyi tanımlamakta zorlandıkları belirlenmiştir. Ergenlerin bir kısmının da affetmeyi, unutma ve uzlaşma kavramları ile eş değer olarak algıladıkları, affetmenin suçlunun özür dilemesi ve davranışını değiştirmesi sonucunda gerçekleştiğini vurguladıkları saptanmıştır. Aynı çalışmada affetmenin duygularda, düşüncelerde ve davranışlarda değişimi ve bakış açısı almayı (perspective-taking) içerdiğini vurgulayan ergenlerin sayısı ise sınırlı düzeydedir. Buna göre, genel olarak ergenlerin affetmenin ne olduğuyla ilgili bilgi ve farkındalık düzeylerinin yeterli olmadığı düşünülebilir. Mevcut araştırmada, Affetme Odaklı Grup Rehberliği'ne katıldıktan sonra öğrencilerin affetmenin ne olduğuna ve çok boyutlu yapısına ilişkin görüşlerinin

literatür ile uyumlu olması, uygulamanın öğrencilerin affetmeye ilişkin bilgi ve farkındalık kazanmalarına yardımcı olduğunun kanıtı olarak yorumlanabilir.

Ergenlerle gerçekleştirdiği bir çalışmada Freedman (2018), affetme eğitiminin ergenlerin affetme hakkında bilgi edinmelerine, öfkeden kurtulmalarına, suçlunun bakış açısını anlamalarına, duygularını daha doğrudan ifade etmelerine, affetmek için özür dilemenin gerekli olmadığını fark etmelerine ve öfkeye alternatif olarak affetmeyi düşünmelerine yardımcı olduğunu saptamıştır. Mevcut araştırmadan elde edilen sonuç Freedman'ın (2018) sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Affetme Odaklı Grup Rehberliği'ne katılan öğrencilerin çoğu affetmeye ilişkin bilgi ve farkındalığa sahip olmakla birlikte; bazı öğrencilerin affetme kavramını tanımlarken “sahte affetme” kavramına işaret eden cümleler kullandıkları görülmektedir. Bu durum, bazı öğrencilerin soyut bir kavram olan affetmeyi anlayabilmek için yeterli bilişsel olgunluğa sahip olmamalarından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca öğrencilerin affetmenin ne olduğuna ilişkin geçmiş inançlarıyla uygulama süresince onlara verilen bilgilerin çelişmesi nedeniyle, öğrenciler yeni öğrendikleri bilgileri benimsemekte zorlanmış olabilirler. Nitekim uygulama sonrasında yapılan görüşmede affetme eğilimi puanı en çok artan gruptaki öğrencilerden biri *“Aslında affetmek bana göre çok farklı bir tanımdı. Bu programda affetmenin aslında öyle olmadığını fark ettim. Affetmek, bana göre kişinin o hatayı bir daha yapmasına izin vermektir. Ama hala aynı fikirdeyim mi desem? Benim düşüncemin doğru olmadığını programda fark ettim; ama bunu kabullenmek zor geliyor.”* ifadesiyle uygulamada öğrendiği bilgileri benimsemekte yaşadığı zorluğu dile getirmiştir.

Affetme Odaklı Grup Rehberliği'ne katılan ergenlerin uygulama sonrasında affetme kavramına bakış açılarında meydana gelen değişime ilişkin görüşlerinin tespit edildiği nitel bulgulara göre; öğrenciler uygulama sonrasında affetme kavramına bakış açılarının olumlu yönde değişim gösterdiğini; affetmeyle ilgili daha olumlu duygu ve düşüncelere sahip olduklarını ve daha affedici davranmaya çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Bu sonuç, affetme temelli grup çalışmalarının bireylerin affetmeye ilişkin algı ve tutumlarının olumlu yönde değişmesini sağladığı yönündeki geçmiş araştırmalarda (Sing Chau, 2004; Freedman, 2018; Freedman ve

Knupp, 2003; Hui ve Ho, 2004; Ji, 2013) elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir.

Affetme Odaklı Grup Rehberliği'ne katılan ergenlerin uygulamanın kendilerine neler kazandırdığına ilişkin görüşlerinin tespit edildiği nitel bulgulara göre; öğrenciler Affetme Odaklı Grup Rehberliği'ne ilişkin kazanımlarıyla ilgili olarak, en çok, affetmeyle ilgili gelişim kaydettiklerini ve affetme ile yakından ilişkili olan empati ve öfke kontrolü becerilerinin de arttığını belirtmişlerdir. Bu sonuç, affetme temelli rehberlik programlarının, katılımcıların affetmeye ilişkin algılarını değiştirdiği, bilgilerini arttırdığı (Sing Chau, 2004; Freedman, 2018; Hilbert, 2015; Hui ve Ho, 2004; Ji, 2013; Tang, 2014) empati düzeylerinin artmasına (Goldman ve Wade, 2012; Park ve ark., 2013) ve öfke düzeylerinin azalmasına (Hilbert, 2015; Holter, ve ark., 2008; Luskin ve ark., 2005; Park ve ark., 2013) yardımcı olduğu yönündeki geçmiş araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Affetme Odaklı Grup Rehberliği'ne katılan ergenlerin uygulamadan sonra yaşadıkları değişimlere ve uygulamanın arkadaşları, aileleri ve öğretmenleriyle olan ilişkilerini nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerinin tespit edildiği nitel bulgulara göre; öğrenciler empati becerilerinin arttığına dikkat çekmiş ve uygulamadan sonra arkadaşları, ebeveynleri ve öğretmenlerini anlamak için daha çok çaba harcamaya başladıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin empati becerilerinin geliştiğine ilişkin bu sonuç, affetme müdahalelerinin empati düzeyinin artmasına katkı sağladığını gösteren geçmiş araştırma bulgularını (Goldman ve Wade, 2012; Park ve ark., 2013) desteklemektedir. Ancak mevcut bulgudan farklı olarak Ji'nin (2013) çalışmasında affetme müdahalesinin empati üzerinde etkili olmadığı görülmektedir. Empatinin affetme sürecindeki rolü ve önemi dikkate alındığında; bu çalışma sonucunda Affetme Odaklı Grup Rehberliği'ne katılan ergenlerin affetme eğiliminde meydana gelen artışın, özellikle uygulamanın öğrencilerin empati becerilerinin gelişimini destekleyici yönüne bağlı olarak gerçekleştiği düşünülebilir.

Görüldüğü gibi, Affetme Odaklı Grup Rehberliği'nin ergenlerin affetme eğilimi üzerindeki etkisine ilişkin araştırmanın nicel ve nitel bulguları birbirini desteklemektedir. Elde edilen bu sonuca göre; duyguların tanınması, öfkeden kurtulma, kişiler arası anlaşmazlıklarla başa çıkmada kullanılan sağlıklı tepki

stratejilerini fark etme, affetmenin tanımı ve önemi, duygular, davranışlar ve düşünceler arasındaki ilişkiler, düşüncelerin affetme sürecindeki rolü, empati ve duyarlılık konularına yer verilen grup rehberliği çalışması ergenlerin affetme eğiliminin artmasında etkili olmaktadır. Affetmenin süreç modeli temel alınarak hazırlanan, sekiz haftalık (toplam 16 saat) grup rehberliği çalışmasının, ergenlerin affetmeye ilişkin bilgi edinmelerine, bakış açılarının ve tutumlarının değişmesine ve affetmeyi kolaylaştıran becerileri kazanmalarına yardımcı olarak affetme eğiliminin artmasına katkı sağladığı söylenebilir.

5.1.2. Affetme Odaklı Grup Rehberliği'nin Ergenlerin Saldırganlık Eğilimi Üzerindeki Etkisi

Araştırmanın nicel boyutunda ikinci olarak Affetme Odaklı Grup Rehberliği'ne katılmanın ergenlerin saldırganlık eğiliminin azalmasına katkı sağlayacağı yönündeki denence test edilmiştir. Bu denenceye ilişkin nicel bulgular; Affetme Odaklı Grup Rehberliği'ne katılan deney grubu öğrencilerinin saldırganlık puan ortalamalarının, bu uygulamaya katılmayan kontrol grubundaki öğrenciler ve verimli ders çalışma etkinliklerinin uygulandığı plasebo grubundaki öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olmadığını göstermektedir. Buna göre, Affetme Odaklı Grup Rehberliği uygulaması ergenlerin saldırganlık eğiliminin azalmasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkili olmamıştır. Mevcut araştırmadan elde edilen bu sonuç, affetme müdahalelerinin saldırganlıkla yakından ilişkili olan öfke ve düşmanlık duygularının ve saldırgan davranışların azalmasında etkili olduğunu (Goldman ve Wade, 2012; Ghamari Givi ve ark., 2014; Hilbert, 2015; Holter ve ark., 2008; Luskin ve ark., 2005; Park ve ark., 2013) ortaya koyan araştırmaların bulgularından farklılık göstermektedir. Ayrıca mevcut bulgu affetme ile saldırganlık arasında olumsuz yönde ilişki olduğunu gösteren araştırmaların sonuçlarını (Aqeel ve ark., 2017; Bumgarner ve ark., 2016; Camadan ve Yazıcı, 2017, Naami ve ark., 2014) da desteklememektedir.

Kesen ve arkadaşları (2007) saldırganlığın temelinde yatan duygunun öfke olduğuna ve saldırganlığın öfkenin kontrol edilemediği durumlarda ortaya çıktığına dikkat çekerken, yapılan araştırmalar da saldırganlığın öfke ile paralel yönde ilişkili olduğunu açıkça ortaya koymaktadır (Avcı ve Kelleci, 2015; Gündoğdu, 2010). Buna

göre, saldırgan davranışların azaltılmasında öfkeyi kontrol etme becerisini kazanmanın kritik bir önemi olduğu söylenebilir. Araştırma kapsamında geliştirilen Affetme Odaklı Grup Rehberliği'nde öğrencilerin öfkenin doğasını anlamalarına ve öfkeyi sürdürmenin zararlarını fark etmelerine yönelik olarak bir oturum gerçekleştirilmiş; ancak oturum sayısının sınırlı tutulması gerekliliği nedeniyle öfkenin nasıl kontrol edileceği konusunda öğrencilere beceri kazandırmaya yönelik oturumlara yer verilememiştir. Affetme Odaklı Grup Rehberliği'nin öğrencilerin saldırganlık eğiliminin azalmasında etkili olmamasına ilişkin sonuç, grup rehberliğinin öfke yönetim becerilerini öğrencilere kazandırmaya yönelik hedefleri ve etkinlikleri içermemesinden kaynaklanmış olabilir.

Grupların saldırganlık ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasındaki farklılıklar incelendiğinde; sontest ölçümünde tüm grupların puan ortalamalarının artış gösterdiği görülmektedir. Sontest ölçümünde grupların saldırganlık puanlarında meydana gelen artış, araştırmanın gerçekleştirildiği yaş grubunun içinde bulunduğu gelişimsel dönemin özelliklerinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Saldırganlık ve şiddet içeren davranışların yaygın olduğu ergenlik dönemi (Ögel ve ark., 2005; Ögülmüş, 2007; TBMM, 2007), uç noktalarda yaşanan duygu dalgalanmalarını, öngörülemeyen davranışları, benzersiz çalkantıları, öfke ve stres duygularını içermektedir (Gerring ve Zimbardo, 2012). Bu dönemde değişimler karşısında zorlanan gençler (Yavuzer, 2007), karmaşık ve içinden çıkılması güç bir duruma düştükleri duygusuna kapılabilmektedir (Kılıçcı, 2006). Ortaokuldan liseye geçerek yeni bir okul ortamına ve derslere uyum sağlamak öğrencilerin yaşadıkları bu zorlukları daha da arttırabilir. Ergenlik döneminin özellikleri ve yeni bir ortama uyum sağlamanın zorlukları dikkate alındığında, araştırmanın gerçekleştirildiği dokuzuncu sınıf öğrencilerinin saldırgan duygu ve davranışlarının artmasının nedeninin yaşadıkları gelişimsel ve uyumla ilgili zorluklar olduğu düşünülebilir.

Deney, kontrol ve plasebo gruplarının sontest ölçümünde saldırganlık puanlarında meydana gelen artış oranları karşılaştırıldığında, deney grubunun artış oranının diğer gruplarınkine göre daha az olduğu göze çarpmaktadır. Buna göre, Affetme Odaklı Grup Rehberliği uygulamasının ergenlerin saldırgan duygu ve davranışlarının azalmasına yardımcı olmasa da, çeşitli dışsal faktörler nedeniyle saldırganlıkta meydana gelen artışa karşı ket vurucu bir işlevi olduğu düşünülebilir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel bulgular incelendiğinde; Affetme Odaklı Grup Rehberliği'nin saldırganlık eğilimi üzerinde etkili olmadığına ilişkin nicel bulgudan farklı olarak, öğrencilerin Affetme Odaklı Grup Rehberliği'ne katılmanın saldırganlık eğilimlerinin azalmasına katkı sağladığı yönünde görüşlere sahip oldukları göze çarpmaktadır. Örneğin; Affetme Odaklı Grup Rehberliği'ne katılan ergenlerin uygulama sonrasında yaşadıkları değişimlere ilişkin görüşlerinin tespit edildiği nitel bulgulara göre; affetme eğilimi en çok ve en az artan öğrencilerden bazıları, uygulama sonrasında şiddet içeren davranışlardan uzaklaştıklarına ve öfkeli davranmak yerine iletişim kurmayı tercih ettiklerine dikkat çekmektedirler. Benzer şekilde; Affetme Odaklı Grup Rehberliği'ne katılan ergenlerin uygulamanın aile içi ilişkilerini nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerinin tespit edildiği nitel bulgulara göre; affetme eğilimi en çok artan öğrencilerden bazıları ebeveynleriyle daha az çatışma yaşadıklarını ve kardeşleriyle eskiye oranla daha az kavga ettiklerini dile getirmektedirler. Bu sonuç, ergenlerin saldırganlık ve şiddet içeren davranışlardan uzaklaşarak daha olumlu davranışlar kazanmalarına yardımcı olmada, okul temelli olarak gerçekleştirilen barış eğitimi (Sağkal, 2011), şiddetsizlik eğitimi (Yıldırım, 2012) ve akran arabuluculuk eğitimi (Türk, 2013) programlarında olduğu gibi Affetme Odaklı Grup Rehberliği'nin de etkili sonuçlar ortaya koyabildiğini göstermektedir.

Araştırmanın saldırganlıkla ilgili nicel bulgusunun aksine, nitel bulgularının Affetme Odaklı Grup Rehberliği'nin bazı öğrencilerin saldırgan davranışlarının azalmasına yardımcı olduğunu göstermesi; öğrencilerin bilişsel olgunluk, uygulama sürecine katılmaya ilişkin motivasyon, etkinliklere katılarak bilgi ve becerilerini geliştirmeye ve bunları günlük yaşama aktarmaya ilişkin isteklilik, kültürel ve ailesel değişkenler gibi özellikler açısından farklılaştıklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

5.1.3. Affetme Odaklı Grup Rehberliği'nin Ergenlerin Tepki Stratejileri Üzerindeki Etkisi

Araştırmanın nicel boyutunda üçüncü olarak Affetme Odaklı Grup Rehberliği'ne katılmanın ergenlerin zarar verici eylemlerle başa çıkmada

kullandıkları tepki stratejilerinin daha sağlıklı olmasına katkı sağlayacağı yönündeki denenceler test edilmiştir. Bu denencelere ilişkin nicel bulgular Affetme Odaklı Grup Rehberliği uygulamasının ergenlerin zarar verici eylemlerle başa çıkmada kullandıkları tepki stratejileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkili olmadığını göstermektedir. Affetme Odaklı Grup Rehberliği'nin her bir tepki stratejisi (intikam arayışı, cezalandırma arayışı, benlik kavramını yeniden yorumlama, sahte affetme, affetme) üzerindeki etkisi aşağıda ayrıntılı olarak tartışılmaktadır.

Araştırmada Affetme Odaklı Grup Rehberliği'ne katılan deney grubu öğrencilerinin intikam arayışı puan ortalamalarının, bu uygulamaya katılmayan kontrol ve verimli ders çalışma etkinliklerinin uygulandığı plasebo gruplarındaki öğrencilerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olmadığı saptanmıştır. Buna göre, Affetme Odaklı Grup Rehberliği uygulaması ergenlerin intikam arayışı puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkili değildir. Affetme ile intikam alma arasında olumsuz yönde ilişki olduğu (Aqeel ve ark., 2017; Satıcı ve ark., 2014; Uysal ve Satıcı, 2014) dikkate alındığında; uygulama sonrasında öğrencilerin affetme eğilimlerinin artmasıyla birlikte intikam alma isteklerinin azalması beklenirken; elde edilen sonuçlar bu beklentiye karşılamamıştır. Bu sonuç, Affetme Odaklı Grup Rehberliği'nin sekiz hafta ile sınırlandırılmış ve oturumlarda sağlıklı olmayan tepki stratejileri hakkında genel bir bilgilendirilme yapılmış; ancak intikam almanın olumsuz yönlerine odaklanan spesifik bir oturuma yer verilmiş olmamasıyla ilgili olabilir. Öğrencilerin intikam alma yönündeki arayışlarını terk etmeleri için bu konuyu temel alan çalışmalara daha fazla odaklanılması gerekebilir.

Elde edilen sonuç, uygulama sonrasında öğrencilerin saldırganlık eğiliminin arttığının saptanmasında olduğu gibi, gelişimsel özelliklere bağlı olarak da değerlendirilebilir. Çocuklardan farklı olarak ergenler olayları siyah ve beyaz olarak değerlendirmemekte, başkalarının kendilerine anlattıklarını sorgulama ve çoğunlukla da kabul etmeye karşı direnç gösterme eğiliminde olmaktadır (Steinberg, 2012). Bu nedenle, uygulamaya katılan öğrencilerin intikam almanın olumsuz yönleri hakkında edindikleri bilgileri benimseyip günlük yaşamda intikam almaya yönelik davranışlardan uzaklaşmak için çaba harcamadan önce sorgulama ihtiyacı

hissettikleri düşünülebilir. Ayrıca affetme anlayışının gelişimsel bir ilerleyişi olduğu (Park ve Enright, 1997), son çocukluk döneminden önce kazanılmasının mümkün olmadığı (Mullet ve Girard, 2001) ve gelişimde bireysel farklılıklar olduğu (Akboy, 2005) dikkate alındığında; uygulamaya katılan öğrencilerin edindikleri bilgileri benimseyerek günlük hayatlarına aktarmak için bilişsel olarak daha çok olgunlaşmaya ihtiyaç duydukları da düşünülebilir. Öğrencilerin uygulamanın kişiler arası anlaşmazlıklara verilen tepkiler üzerindeki etkisine ilişkin görüşleriyle ilgili nitel bulgular incelendiğinde, affetme eğilimi en çok artan öğrencilerden birinin *“Eskiden bana yapılanın aynısını ben de ona yapıyordum. Şimdi farklı yöntemler arıyorum.”* ifadesi ile intikam arayışından vazgeçmeye başladığını dile getirdiği görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin uygulamadan yarar sağlamalarında gelişim düzeylerindeki bireysel farklılıkların etkisi olduğu düşüncesini desteklemektedir. Buna göre, uygulamanın intikam arayışı üzerindeki etkisinin ilerleyen süreçlerde öğrencilerin bilişsel olarak daha fazla olgunlaşmasıyla birlikte daha çok ortaya çıkması mümkün olabilir.

Bazı kültürlerde affetme zayıflık, intikam alma ise güçlülük işareti olarak kabul edilebilir. Araştırmaya katılan öğrenciler de affetmenin zayıflık, intikam almanın ise güçlülük olarak algılandığı bir kültür içinde yetişmiş olabilirler. Bu da onların uygulamadan edindikleri bilgileri günlük yaşama aktarmalarını zorlaştırıcı olabilir.

Affetme Odaklı Grup Rehberliği'ne katılan deney grubu öğrencilerinin cezalandırma arayışı puan ortalamalarının, bu uygulamaya katılmayan kontrol ve verimli ders çalışma etkinliklerinin uygulandığı plasebo gruplarındaki öğrencilerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olmadığı saptanmıştır. Buna göre, Affetme Odaklı Grup Rehberliği uygulaması ergenlerin cezalandırma arayışı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkili değildir. Bununla birlikte, grupların cezalandırma arayışı alt boyutundan aldıkları öntest ve sontest puanları arasındaki farklılıklar incelendiğinde; sontest ölçümünde deney grubundaki öğrencilerin cezalandırma arayışı puan ortalamalarının düştüğü; kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının ise yükseldiği görülmektedir. Buna göre, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da Affetme Odaklı Grup Rehberliği'nin ergenlerin cezalandırma arayışının azalmasına yardımcı olduğu

söylenbilir. Öğrencilerin uygulamanın kişiler arası anlaşmazlıklara verdikleri tepkiler üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerinin incelendiği nitel bulgularda, öğrencilerin uygulama sonrasında kişiler arası ilişkilerinde yaşadıkları herhangi bir olay karşısında hemen tepki vermek yerine daha çok düşünerek hareket etmeye başladıklarını belirttikleri görülmektedir. Nicel bulgulara göre, uygulama sonrasında cezalandırma arayışında meydana gelen azalma, öğrencilerin ani tepki vermek yerine daha çok düşünerek hareket etmeye başlamış olmalarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Affetme Odaklı Grup Rehberliği'ne katılan deney grubu öğrencilerinin benlik kavramını yeniden yorumlama puan ortalamalarının, bu uygulamaya katılmayan kontrol ve verimli ders çalışma etkinliklerinin uygulandığı plasebo gruplarındaki öğrencilerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olmadığı saptanmıştır. Buna göre, Affetme Odaklı Grup Rehberliği uygulaması benlik kavramını yeniden yorumlama üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkili değildir. Uluslararası literatür incelendiğinde; affetme müdahalelerinin benlik ile ilişkili değişkenler üzerindeki etkisinin farklılaştığı görülmektedir. Örneğin; şimdiki araştırmanın bulgularına paralel olarak Hui ve Ho (2004), Ji (2013) ve Tang'ın (2014) çalışmalarında affetme müdahalesinin katılımcıların benlik saygısının artmasına katkı sağlamadığı saptanmıştır. Aksine, Sing Chau'nun (2004) çalışmasında affetme müdahalesinin katılımcıların benlik saygısının artmasına katkı sağladığı; Gambaro ve arkadaşlarının (2008) çalışmasında ise affetme müdahalesi sonrasında gençlerin kendi benliklerine ilişkin algılarında iyileşmeler olduğu görülmüştür. Hepp-Dax'ın (1996) çalışmasında ise sontest ölçümünde katılımcıların benlik saygısında farklılaşma saptanmazken; uygulamadan yedi ay sonra gerçekleştirilen izleme ölçümlerinde katılımcıların benlik saygısında artış olduğu gözlemlenmiştir.

Benlik kavramı ergenlik ve ilk yetişkinlikte son derece önemli olan ve yaşam boyu devam eden bir süreç içerisinde gelişmektedir. Bu süreçte başkalarıyla kurulan etkileşimler ya da bireyin kendi duygu ve düşünceleriyle gerçekleştirdiği iç diyaloglar ekili olmaktadır. Anne babanın disiplin ve sevgi anlayışı, akranların uygun davranışları gösterme konusundaki baskısı, başarı ya da başarısızlıklar içeren okul

yaşantıları gibi pek çok faktör benlik kavramı oluşumuna yön vermektedir. Süreç içerisindeki olumlu yaşantıların varlığı olumlu benlik algısının oluşmasını sağlarken (Gander ve Gardiner, 2010); olumsuz yaşantıların varlığı bireyin kendi benliğine ilişkin olumsuz bir algı geliştirmesine neden olabilmektedir. Benlik kavramının gelişim süreci ve benlik kavramının gelişimini etkileyen faktörler dikkate alındığında; ergenlerin yaşadıkları zarar verici bir olay sonrasında kendi benliklerine ilişkin olumsuz değerlendirmeler yapma eğiliminde olmaları, henüz kapsamlı bir benlik kavramı anlayışı kazanmamış olmalarının bir sonucu olarak görülebilir.

Benlik kavramının gelişiminde birey için önemli olan kişiler kilit bir rol oynamaktadır. Birey kendisi için önemli olan kişilerin davranış, tutum ve fikirlerini içselleştirmektedir. Bu içselleştirmenin pozitif ya da negatif yönlü olması, olumlu ve olumsuz benlik kavramı gelişiminde etkili olmaktadır (Brown ve Anderson, 1991). Buna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin zarar verici bir olay meydana geldiğinde; ebeveynlerinden, öğretmenlerinden, arkadaşlarından ya da çevrelerindeki rol model aldıkları diğer bireylerden olumsuz geri bildirimler aldıkları ve buna bağlı olarak da kendi benlik kavramlarını olumsuz olarak değerlendirdikleri düşünülebilir.

Ergenler, benlik gelişimini gerçekleştirmek için duyarlı ve düşünceli olan yakın arkadaşlık ilişkilerine ihtiyaç duymaktadır (Durmuşoğlu ve Doğru, 2006). Akranları tarafından soyutlanan ve kurban konumuna getirilen ergenlerde sıklıkla olumsuz benlik algısı gelişmektedir (Adams, 1995; Ormrod, 2003). Ergenlik döneminde akranlar tarafından kabul edilmenin önemi dikkate alındığında; araştırmaya katılan öğrencilerin, arkadaşlarıyla ilişkilerinde yaşadıkları zarar verici olayları, akranların onayını kaybetme ya da akranlar tarafından dışlanma olarak algıladıkları ve bunun sonucu olarak da benlik kavramlarını olumsuz olarak değerlendirme eğiliminde oldukları düşünülebilir.

Benlik değeri zayıf olan bireyler, sürekli olarak benlik değerini koruma ihtiyacı içinde olmaları nedeniyle, zarar verici eylemlerin benlik değeri düşük bireyler tarafından çok daha büyük bir tehdit olarak algılanacağı düşünülmektedir. Bu noktada, benlik saygısı bireyin zarar verici eyleme nasıl tepki vereceğini etkilemektedir (Eaton, Struthers ve Santelli, 2006). Örneğin, benlik saygısı düşük olan birey, incinme durumunun kendi benlik görüşüyle tutarlı olduğunu ya da böyle

bir kötülüğü hak ettiğini düşünebilmektedir (Fincham, 2000). Buna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin düşük benlik saygısına sahip oldukları ve bu nedenle de zarar verici eylemler karşısında benlik kavramlarını olumsuz olarak değerlendirme eğiliminde oldukları düşünülebilir.

Zarar verici olaylar sonrasında bireyin bu duruma nasıl tepki vereceğini kültürel faktörler de belirleyebilir. Örneğin Çin ve Japon kültüründe; yaşanan olumsuz bir durumda bireyler kendilerini yoğun olarak suçlama ve hatta bu hatayı kabul edemedikleri için intihar etme eğilimi göstermektedirler. Bu nedenle elde edilen sonuçları, araştırmaya katılan ergenlerin içinde yetiştikleri kültürel özelliklerin etkilediği de düşünülebilir.

Affetme Odaklı Grup Rehberliği'nin içeriğinde yaşanan zarar verici eylem sonrasında bireyin kendi benliğine bakış açısını olumsuz olarak değiştirmesinin ve başkalarının davranışları nedeniyle utanç ya da suçluluk duymasının doğru olmadığına ikinci oturumda sınırlı olarak yer verilmiştir. Uygulama sonrasında öğrencilerin zarar verici olaylar sonrasında kendi benliklerini olumsuz olarak değerlendirme eğilimlerinin azalmaması konunun sınırlı olarak ele alınmış olmasından da kaynaklanmış olabilir.

Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde; öğrencilerin uygulamadan elde ettikleri kazanımlarıyla ilgili olarak “*Kendimin daha önemli olduğunu fark ettim.*“, “*Ben istemedikten sonra hiçbir güçlüğün beni ezemeyeceğini fark ettim.*“, “*Programda kendini daha iyi tanıyorsun, kendinde adını koyamadığın şeylerin adını koyabiliyorsun, ben burada kendimi tanıdım.*” ifadeleriyle kişisel farkındalıklarının arttığını dile getirdikleri görülmektedir. Buna ek olarak, öğrenciler uygulama sonrasında yaşadıkları değişimlerle ilgili olarak bilişsel çarpıtmalarının azaldığını ifade etmişlerdir. Affetme eğilimi en az artan gruptaki bir öğrenci “*Eskiden bende bilişsel çarpıtmalar vardı. Bir olayı kendime bağladım benim suçum olduğunu falan düşünürdüm artık öyle düşünmüyorum.*” cümlesi ile bilişsel çarpıtmalarında meydana gelen azalmaya ve buna bağlı olarak, yaşanan zarar verici olay sonrasında benlik kavramını olumsuz olarak değerlendirme eğilimini terk ettiğine dikkat çekmektedir. Buna göre, Affetme Odaklı Grup Rehberliği'nin bazı öğrencilerin benliklerine ilişkin farkındalıklarının artmasına yardımcı olduğu söylenebilir.

Uygulama sonrasında bazı öğrencilerin kendi benliklerine ilişkin farkındalıklarının arttığı ve Hepp-Dax'ın (1996) çalışmasında benlik saygısındaki artışın izleme ölçümünde ortaya çıktığı dikkate alındığında; Affetme Odaklı Grup Rehberliği'ne katılmanın ergenlerin benlik kavramını yeniden yorumlama eğilimi üzerindeki etkisinin ilerleyen süreçte daha çok ortaya çıkacağı düşünülebilir.

Affetme Odaklı Grup Rehberliği'ne katılan deney grubu öğrencilerinin sahte affetme puan ortalamalarının, bu uygulamaya katılmayan kontrol ve verimli ders çalışma etkinliklerinin uygulandığı plasebo gruplarındaki öğrencilerin sahte affetme puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olmadığı saptanmıştır. Buna göre, Affetme Odaklı Grup Rehberliği uygulaması sahte affetme üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkili değildir. Affetmenin gelişimsel örüntülerini inceleyen Park ve Enright (1997) ergenlerin affetme anlayışlarının yaşa göre farklılık gösterdiğini saptamışlardır. Ortaokul yaşlarındaki ergenler daha çok intikamcı affetme anlayışına sahipken, üniversite yaşlarına doğru ilerledikçe dışsal ve içsel affetme anlayışına doğru bir gelişim meydana gelmektedir. Ortaokul öğrencilerinin intikamcı affetme ile dışsal affetme arasındaki bir geçiş döneminde yer aldığı düşünülmektedir. Buna göre, araştırmada öğrencilerin sahte affetme anlayışlarının azalmamış olmasının gelişimsel özelliklerinden kaynaklandığı; öğrencilerin sahte affetme ile gerçek affetmeyi yansıtan davranışlar ve düşünceler arasında ayrım yapabilmek için yeterli olgunluğa sahip olmadıkları düşünülebilir.

Affetme Odaklı Grup Rehberliği'ne katılan deney grubu öğrencilerinin affetme puan ortalamalarının, bu uygulamaya katılmayan kontrol ve verimli ders çalışma etkinliklerinin uygulandığı plasebo gruplarındaki öğrencilerin affetme puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olmadığı saptanmıştır. Buna göre, Affetme Odaklı Grup Rehberliği uygulaması affetme üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkili değildir. Bu sonuç hem literatürdeki affetme müdahalelerinin affetme eğilimini arttırdığı yönündeki bulgularla (Bugay ve Demir, 2012; Sing Chau, 2004; Enright ve ark., 2014; Freedman ve Knupp, 2003; Gambora, ve ark., 2008; Ghamari Givi ve ark., 2014; Hepp-Dax, 1996; Hilbert, 2015; Hui ve Ho, 2004; Ji, 2013; Park ve ark., 2013; Tang 2014) hem de mevcut araştırmanın Affetme Odaklı Grup Rehberliği'nin Ergenler İçin Affetme Ölçeği'nden

alınan affetme eğilimi puanları üzerinde etkili olduğuna ilişkin bulgusuyla çelişiyor görünmektedir. Ancak, grupların Tepki Stratejileri Ölçeği'nin affetme alt boyutundan aldıkları öntest ve sontest puanları arasındaki farklılıklar incelendiğinde; sontest ölçümünde deney grubunun affetme puan ortalamalarının artış gösterdiği görülmektedir. Bu durum, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da Affetme Odaklı Grup Rehberliği'nin ergenlerin Tepki Stratejileri Ölçeği'nin affetme alt boyutuna ait puanlarının artmasına katkı sağladığını göstermektedir.

Nicel bulgular Affetme Odaklı Grup Rehberliği'nin öğrencilerin tepki stratejileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermesine rağmen; öğrencilerin uygulama sonrasında kişiler arası anlaşmazlıklara verdikleri tepkilere ilişkin görüşleri, öğrencilerin daha sağlıklı tepki stratejilerini kullanma yönünde gelişim gösterdiğine işaret etmektedir. Öğrenciler yoğun olarak şiddet içeren tepkilerden uzaklaştıklarını belirtmiş bunun yerine düşünerek hareket etmeye, iletişim ve empati kurmaya başladıklarını dile getirmişlerdir.

5.1.4. Affetme Odaklı Grup Rehberliği'nin Ergenlerin Öznel İyi Oluşları Üzerindeki Etkisi

Araştırmada dördüncü olarak Affetme Odaklı Grup Rehberliği'ne katılmanın ergenlerin öznel iyi oluşlarının artmasına katkı sağlayacağı yönündeki denence test edilmiştir. Bu denenceye ilişkin nicel bulgular; Affetme Odaklı Grup Rehberliği'ne katılan deney grubu öğrencilerinin öznel iyi oluş puan ortalamalarının, bu uygulamaya katılmayan kontrol ve verimli ders çalışma etkinliklerinin uygulandığı plasebo gruplarındaki öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olmadığını göstermektedir. Buna göre, Affetme Odaklı Grup Rehberliği uygulaması ergenlerin öznel iyi oluşlarının artmasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkili olmamıştır. Mevcut araştırmadan elde edilen bu sonuç, affetme ile öznel iyi oluş (Lawler-Row ve Piferi, 2006), yaşam doyumu (Allemand ve ark., 2012; Topbaşoğlu, 2016), olumlu duygulanım (Allemand ve ark., 2012), psikolojik iyi oluş (Akhtar ve Barlow, 2018; Koç ve ark., 2016; Lawler-Row ve Piferi, 2006), mutluluk (Vural Batık ve ark., 2017; Shekhar, Jamwal ve Sharma, 2016) ve iyi oluş (Asıcı, 2018) arasında olumlu yönde ilişki olduğunu ve affetme temelli grup çalışmalarının öznel

iyi oluşun işaretleri olabilen psikolojik semptomların azaltılması (Sing Chau, 2004; Goldman ve Wade, 2012; Lavafpour ve ark., 2015) ve benlik saygısı ile umut düzeyinin artırılmasında (Sing Chau, 2004) etkili olduğunu gösteren araştırma bulgularını desteklememektedir. Ancak, mevcut sonucun affetme temelli grup çalışmalarının öznel iyi oluş ile ilişkili olan psikolojik sağlık (Enright ve ark., 2014; Holter ve ark., 2008), benlik saygısı (Hui ve Ho 2004; Ji 2013; Tang, 2014) ve umut (Hui ve Ho 2004; Tang, 2006; 2014) değişkenleri üzerinde etkili olmadığını gösteren araştırmaların sonuçlarıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Öğrencilerin Affetme Odaklı Grup Rehberliği'ne katıldıktan sonra yaşadıkları değişimlere ilişkin görüşlerinin tespit edildiği nitel bulgularda, bazı öğrencilerin olumlu duygularında artış yaşadıklarını dile getirdikleri görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin Affetme Odaklı Grup Rehberliği'nin arkadaşlarıyla, aileleriyle ve öğretmenleriyle ilişkilerini nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerinin tespit edildiği nitel bulgulara göre, öğrenciler uygulamanın kişiler arası ilişkilerini olumlu yönde etkilediğine ilişkin görüşlere sahiptir. Öğrenciler genel olarak arkadaşları, ebeveynleri ve öğretmenleri ile daha çok empati kurmaya başladıklarını ve buna bağlı olarak aralarındaki sorunların azaldığını, ilişkilerinin eskisinden daha iyi olduğunu, sınıf içindeki olumsuz davranışlarının azaldığını ve ders başarılarının arttığını belirtmişlerdir. Ergen öznel iyi oluşunun aile ilişkilerinde doyum, yaşam doyumunu, olumlu duygular ve önemli kişilerle ilişkilerde doyum (Eryılmaz, 2009) boyutlarını içerdiği düşünüldüğünde; öğrencilerin olumlu duygularının artması ve arkadaş, aile ve öğretmenleriyle ilişkilerinde olumlu yönde gelişmeler olması onların öznel iyi oluşlarının artmasını sağlayacak kazanımlar elde ettiklerinin kanıtı olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte; nicel bulgulara göre, öznel iyi oluşta artış meydana gelmemiş olması nedeniyle, ergen öznel iyi oluşunu etkileyen çok farklı değişkenlerin var olabileceği, kişiler arası ilişkilerde yaşanan olumlu gelişimlerin ergenlerin daha çok mutlu olmaları için tek başına yeterli olmadığı da düşünülebilir. Mutluluğun istenen yaşam koşullarına sahip olma (Diener, 2009) ve amaçlara ulaşma (Diener, 2009; Diener ve Ryan, 2009) durumunda ortaya çıkan bir duygu olduğu dikkate alındığında; Affetme Odaklı Grup Rehberliği'nin öğrencilerin istedikleri yaşam koşullarına sahip olmalarına ve amaçlarını elde etmelerine yardımcı olmadığı görülmektedir.

Affetme Odaklı Grup Rehberliği'nde sadece başkasını affetmeye odaklanılmış; ancak kendini ve durumu affetmeye yer verilmemiştir. Bazı araştırmalar kendini ve durumu affetmenin algılanan stres düzeyinin azalmasına (Asıcı ve Uygur, 2017) ve kendini gerçekleştirmeye (Sarı, 2014) katkı sağlarken; başkasını affetmenin bu değişkenler üzerinde etkili olmadığını göstermektedir. Buradan yola çıkılarak, Affetme Odaklı Grup Rehberliği'nin ergenlerin öznel iyi oluşuna katkı sağlaması için kendini ve durumu affetme konularına da odaklanılmasının yararlı olacağı söylenebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulmaktadır.

1. Affetme Odaklı Grup Rehberliği uygulamasının okul idaresinin izin verdiği koşullarda gerçekleştirilmesi gerektiğinden dolayı, bu araştırmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu durum, çalışmaya dâhil edilecek öğrenci grupları belirlenirken sınıf bazında seçim yapılmasını zorunlu kılmış ve uygulamaya sadece gönüllü olan öğrencilerin katılmasını sağlamak mümkün olmamıştır. Gelecek araştırmaların çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilerle gerçekleştirilmesinin, sürecin daha etkili ve verimli olması ve öğrencilerin süreçten daha çok yararlanabilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.
2. Bu araştırmada izleme ölçümü yapılmamıştır. Gelecek araştırmalarda izleme ölçümü de yapılarak Affetme Odaklı Grup Rehberliği'nin uzun süreli etkililiğine ilişkin bulgular elde edilebilir.
3. Gelecek araştırmalarda, özellikle de ergen gruplarıyla çalışırken; gruplara katılımcı seçiminde spesifik incinme yaşantılarının dikkate alınmasının ve uygulama sonrasında katılımcıların kendilerini inciten bu durumu affetmelerinin amaçlanmasının, onların soyut bir kavram olan affetmeyi daha iyi anlamalarına yardımcı olacağı ve affetmeyi uygulama fırsatı bulmalarını sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda doğal felaket, bir yakınının kaybetme, ebeveynlerin boşanması, akran zorbalığına maruz kalma, hastalık, savaş ya da

göç gibi travmatik bir konu çerçevesinde Affetme Odaklı Grup Rehberliği'nin içeriği güncellenerek, bu olumsuz durumları affetmelerine yardımcı olmak için ergenlerle grup çalışmaları gerçekleştirilebilir.

4. Bu çalışmada Affetme Odaklı Grup Rehberliği uygulamasının tek bir eğitim öğretim döneminde tamamlanabilmesi için sekiz haftalık grup rehberliği içeriği oluşturulmuştur. Bu nedenle, içerikte bazı konulara sınırlı olarak yer verilirken; bazılarına hiç yer verilememiştir. Gelecekte Affetme Odaklı Grup Rehberliği'nin oturum sayısı artırılarak, öfkeyle başa çıkma becerileri, zarar verici olayların benlik algısı üzerindeki etkileri ve sağlıklı olmayan tepki stratejileri konuları ayrı birer oturum olarak ele alınabilir ve uygulama her iki eğitim öğretim dönemine yayılacak şekilde gerçekleştirilebilir.
5. Bu çalışmada gruplar yirmi iki kişilik olarak oluşturulmuştur. Benzer yaş gruplarıyla organize edilecek olan gelecekteki çalışmaların daha küçük gruplarla (10-12 kişilik) gerçekleştirilmesi sürecin daha etkili ve verimli olmasına yardımcı olabilir.
6. Bu çalışma dokuzuncu sınıf düzeyindeki mesleki ve teknik lise öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Gelecek çalışmalar farklı yaş grupları, farklı sınıf düzeyleri ve farklı okul türlerindeki öğrenciler ile gerçekleştirilerek programın farklı özelliklere sahip ergenler üzerindeki etkililiği test edilebilir.
7. Araştırmanın nitel bulguları öğrencilerin empati, öfke kontrolü ve iletişim becerilerinin arttığına işaret etmektedir. Gelecek araştırmalar Affetme Odaklı Grup Rehberliği'nin empati, öfke ve iletişim becerileri üzerindeki etkisini nicel yöntemler aracılığıyla test edebilir.
8. Gelecekte yapılacak araştırmalarda Affetme Odaklı Grup Rehberliği'nin etkisini değerlendirmek için veli ve öğretmen görüşmeleri gerçekleştirilebilir.
9. Gelecek çalışmalarda Affetme Odaklı Grup Rehberliği'nin etkisi odak grup görüşmeleri aracılığıyla da incelenebilir.

10. Bu araştırmada Affetme Odaklı Grup Rehberliği’nde başkasını affetme konusuna odaklanılmıştır. Ancak affetmenin kendini ve durumu affetme boyutları da bulunmaktadır. Gelecek araştırmalar affetmenin diğer boyutlarına odaklanan grup çalışmalarının ergenler üzerindeki etkisini test edebilir.
11. Araştırma kapsamında geliştirilen ve ergen örnekleminde geçerliği ve güvenirliği test edilen “Ergenler İçin Affetme leği” aracılığıyla, ergenlerin affetme eğilimi düzeylerini ve affetme eğilimini etkileyen demografik ve psikolojik faktörleri belirlemeye yönelik olarak betimsel ve ilişkisel tarama çalışmaları gerçekleştirilebilir.
12. Araştırma kapsamında geliştirilen ve ergen örnekleminde geçerliği ve güvenirliği test edilen “Tepki Stratejileri leği” aracılığıyla ergenlerin zarar verici eylemlerle başa çıkma da kullandıkları tepki stratejilerini etkileyen demografik ve psikolojik faktörler incelenebilir.
13. Uluslararası literatürde affetme müdahalelerinin ocuk ve ergenler üzerindeki etkisini test etmeye yönelik pek çok çalışma gerçekleştirilmiş olmasına rağmen ulusal literatürde affetme konusunu ergenler açısından ele alan deneysel çalışmalar sınırlı sayıdadır. Affetme odaklı grup çalışmalarının Türk ergenler üzerindeki etkilerine ilişkin daha genellebilir sonuçlara ulaşmak için bu yaş grubuna yönelik daha fazla uygulama yapılması önerilmektedir.
14. Bu araştırmada Affetme Odaklı Grup Rehberliği hazırlanırken affetmenin süreç modeli temel alınmıştır. Gelecekteki araştırmalar farklı affetme modellerini ya da terapi yaklaşımlarını temel alarak, ergenler üzerindeki etkilerini test edebilir.
15. Okullarda alışan psikolojik danışmanlar geliştirilen lme araçlarından yararlanarak affetme eğilimi düşük olan ve zarar verici eylemlerle başa çıkma da sağlıklı olmayan tepki stratejilerine başvuran öğrencileri belirleyebilir ve bu öğrencilere yönelik müdahale edici uygulamalar gerçekleştirilebilir.

16. Okul psikolojik danışmanları Affetme Odaklı Grup Rehberliği'nden yararlanarak öğrencilerin affetmeyi kolaylaştıracak becerileri kazanmalarını sağlayabilir ve böylece daha olumlu bir okul iklimi oluşturulmasına yardımcı olabilirler.



KAYNAKÇA

- Abay, E. ve Tuğlu, C. (2000). Şiddet ve Agresyonun Nörobiyolojisi. **Klinik Psikiyatri Dergisi**. Sayı 3, 21-26.
- Adams, J. F. (1995). **Ergenliği Anlamak**. Yayına Hazırlayan: Bekir Onur. Ankara: İmge Kitapevi.
- 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 İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Entitüsü.
- Akboy, R. (2005). **Eğitim Psikolojisi ve Çoklu Zekâ**. İzmir: Dinazor Kitapevi.
- Akgündüz, Y. ve Bardakoğlu, Ö. (2012). Subjective Well-Being Levels of Vocational High School Students. **Cumhuriyet International Journal of Education**. Sayı 1(2), 101-107.
- Akhtar, S. (2002). Forgiveness: Origins, Dynamics, Psychopathology, and Technical Relevance. **The Psychoanalytic Quarterly**. Sayı 71(2), 175-212.
- Akhtar, S. ve Barlow, J. (2018). Forgiveness Therapy for The Promotion of Mental Well-Being: A Systematic Review and Meta-Analysis. **Trauma, Violence, & Abuse**. Sayı 19(1), 107-122.
- Akhtar, S., Dolan, A. ve Barlow, J. (2017). Understanding the Relationship Between State Forgiveness and Psychological Wellbeing: A Qualitative Study. **Journal of Religion and Health**. Sayı 56(2), 450-463.
- Allemand, M., Amberg, I., Zimprich, D. ve Fincham, F. D. (2007). The Role of Trait Forgiveness and Relationship Satisfaction in Episodic Forgiveness. **Journal of Social and Clinical Psychology**. 26 (2), 199-217.

- Allemand, M., Hill, P. H., Ghaemmaghami, P. ve Martin, M. (2012). Forgivingness and Subjective Well-Being in Adulthood: The Moderating Role of Future Time Perspective. **Journal of Research in Personality**. Sayı 46, 32-39. Doi: 10.1016/j.jrp.2011.11.004
- Allemand, M., Steiner, M. ve Hill, P. L. (2013). Effects of A Forgiveness Intervention for Older Adults. **Journal of Counseling Psychology**. Sayı 60(2), 279.
- Alpay, A. (2009). Yakın İlişkilerde Bağışlama: Bağışlamanın Bağlanma, Benlik Saygısı, Empati ve Kıskançlık Değişkenleri Yönünden İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Anderson, C. A. ve Bushman, B. J. (2002). Human Aggression. **Psychology**. Sayı 53(1), 27-51.
- Aqeel, M., Rohail, I., Ahsan, S., Ahmed, A. ve Saad, M. B. (2017). Moderating Role of the Forgiveness between Vengeance and Aggression in Pakistani Murderers. **Wulfenia Journal**. Sayı 24 (3), 269-283.
- Aracı, A. (2012). Erken Ergenlik Dönemindeki Bireylerde Anne-Baba ve Arkadaşlara Bağlanma ile Saldırganlık Düzeyinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Archer, J. ve Coyne, S. M. (2005). An Integrated Review of Indirect, Relational, and Social Aggression. **Personality and Social Psychology Review**. Sayı 9(3), 212-230.
- Armitage, C. J. (2016). A Brief Psychological Intervention to Protect Subjective Well-Being in A Community Sample. **Quality of Life Research**. Sayı 25, 385-391. Doi: 10.1007/s11136-015-1076-6
- Aronson, E., Wilson, T. D. ve Akert, R. M. (2012). **Sosyal Psikoloji**. Okhan Gündüz (Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları
- Asıcı, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Affetme Özelliklerinin Öz-Duyarlık ve

Benlik Saygısı Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lians Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Asıcı, E. (2018). Affetmenin Yordayıcısı Olarak Duygusal Zekâ. **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. 47(47), 23-37.

Asıcı, E. ve Uygur, S. (2017). Duygusal Öz-Yeterlik ve Affetmenin Algılanan Stres Düzeyini Yordayıcı Rolü. **İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi**. Sayı 6(3), 1353-1375.

Avcı, D. ve Kelleci, M. (2015). Lise Öğrencilerinde Öfke, Saldırganlık ve Ruhsal Belirtiler Arasındaki İlişkiler. **Literatür Sempozyum**. Sayı 1(5), 34-42.

Avery, C. M. (2008). The Relationship between Self-Forgiveness and Health: Mediating Variables and Implications for Well-Being. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Hartford, Institute of Professional Psychology.

Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011). Lise Öğrencilerinin Derse Katılmaya Motive Olmaları ile Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 1(21), 26-44.

Ayten, A. ve Ferhan, H. (2016). Forgiveness, Religiousness, and Life Satisfaction: An Empirical Study on Turkish and Jordanian University Students. **Spiritual Psychology and Counseling**. Sayı 1(1), 75-84.

Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**. Sayı 11(42), 1-21.

Bakırcıoğlu, R. (2013). **Çocuk ve Ergenlerde Ruh Sağlığı** (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Balcı Çelik, S. ve Serter, G. Ö. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişkilerinde Affetmenin Öznel İyi Oluşları Üzerindeki Rolü. **Journal of Human Sciences**. Sayı 14(4), 3990-4001.

Balkaya, F. ve Şahin, N. H. (2003). Çok Boyutlu Öfke Ölçeği. **Türk Psikiyatri**

Dergisi. Sayı 14(3), 192-202.

Bandura, A. (1977). **Social Learning Theory.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1978). Social Learning Theory of Aggression. **Journal of Communication.** Sayı, 28(3), 12-29.

Barber, L., Maltby, J. ve Macaskill, A. (2005). Angry Memories and Thoughts of Revenge: The Relationship between Forgiveness and Anger Rumination. **Personality and Individual Differences.** Sayı 39, 253-262.

Barcaccia, B., Schneider, B. H., Pallini, S. ve Baiocco, R. (2017). Bullying and the Detrimental Role of Un-Forgiveness in Adolescents' Wellbeing. **Psicothema.** Sayı 29(2), 217-222.

Baron, R. A., Branscombe, N.R. ve Byrne. D. (2009). **Social Psychology.** United States of America: Pearson International Edition

Baskin, T. W. ve Enright, R. D. (2004). Intervention Studies on Forgiveness: A Meta-Analysis. **Journal of Counseling & Development.** Sayı 82, 79–90.

Başaran, C. (2008). Çeşitli Tür Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bayram, N. (2010). **Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Amos Uygulamaları.** Bursa: Ezgi Kitabevi.

Bedin, L. M. ve Sarriera, J. C. (2015). A Comparative Study of the Subjective Well-Being of Parents and Adolescents Considering Gender, Age and Social Class. **Social Indicators Research.** Sayı 120, 79-95. Doi: 10.1007/s11205-014-0589-7

Bell, B. A., Kromrey, J.D. ve Ferron, J. M. (2009). Missing Data and Complex Samples: The Impact of Listwise Deletion vs. Subpopulation Analysis Statistical Bias and Hypothesis Test Results When Data are MCAR and MAR. **Proceedings of the Joint Statistical Meetings, Section on Survey Research Methods.** Sayı 26, 4759-4770.

- Ben-Zur, H. (2003). Happy Adolescents: The Link between Subjective Well-Being, Internal Resources, and Parental Factors. **Journal of Youth and Adolescence**. Sayı 32(2), 67-79.
- Berkowitz, L. (1989). Frustration-Aggression Hypothesis: Examination and Reformulation. **Psychological Bulletin**. Sayı 106(1), 59-73.
- Berkowitz, L. (1993). **Aggression: Its Causes, Consequences, and Control**. New York: Mcgraw-Hill Book Company.
- Berry, J. W., Worthington, E. L. Jr., Parrott, L., O'Connor, L. E. ve Wade, N. G. (2001). Dispositional Forgiveness: Development and Construct Validity of The Transgression Narrative Test of Forgiveness (TNTF). **Personality and Social Psychology Bulletin**. Sayı 27, 1277-1290.
- Berry, J. W., Worthington, E. L., O'Connor, L. E., Parrott, L. ve Wade, N. G. (2005). Forgiveness, Vengeful Rumination, and Affective Traits. **Journal of Personality**. Sayı 73, 1-43.
- Bilgi, A. (2005). Bilgisayar Oyunu Oynayan ve Oynamayan İlköğretim Öğrencilerinin Saldırganlık, Depresyon ve Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bilgin, N. (2005). **Sosyal Psikolojiye Giriş**. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Bono, G., McCullough, M. E. ve Root, L. M. (2007). Forgiveness, Feeling Connected to Others, and Well-Being: Two Longitudinal Studies. **Personality and Social Psychology Bulletin**. Sayı 34, 182- 195.
- Boomsma, A. ve Hoogland, J. J. (2001). The Robustness of LISREL Modeling Revisited. R. Cudeck, S. du Toit ve D. Sörbom (Edt.), **Structural Equation Modeling: Present and Future** içinde (s.139-168). Chicago: Scientific Software International Chicago.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Boivin, M., Dionne, G. ve Périusse, D. (2006). Examining Genetic and Environmental Effects on Reactive versus Proactive

- Aggression. **Developmental Psychology**. Sayı 42(6), 1299-1312.
- Brose, L. A., Rye, M. S., Lutz-Zois, C. ve Ross, S. R. (2005). Forgiveness and Personality Traits. **Personality and Individual Differences**. Sayı 39, 35-46.
- Brown, G. R. ve Anderson, B. (1991). Pschiatric Morbidity in Adult Inpatients with Childhood Histories of Sexual and Physical Abuse. **The American Journal of Psychiatry**. 148, 55-61.
- Brown, R. P. (2003). Measuring Individual Differences in the Tendency to Forgive: Construct Validity and Links with Depression. **Personality and Social Psychology Bulletin**. Sayı 29, 759-771.
- Brown, R. P. (2004). Vengeance is Mine: Narsisism, Vengeance and the Tendency to Forgive. **Journal of Research in Personality**. Sayı 38, 576-584.
- Brown, T. (2006). **Confirmatory Factor Analysis for Applied Research**. Newyork: Guildford Publications, Inc.
- Bryman, A. (2006). Integrating Quantitative and Qualitative Research: How is It Done?. **Qualitative Research**. Sayı 6(1), 97-113.
- Bugay, A. (2010). Investigation of Social-Cognitive, Emotional and Behavioral Variables as Predictors of Self-Forgiveness. Unpublished Doctoral Dissertation. METU University, Institute of Social Sciences.
- Bugay, A. ve Demir, A. (2011). Hataya İlişkin Özelliklerin Başkalarını Affetmeyi Yordaması. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**. Sayı 4 (35), 8-17.
- Bugay, A. ve Demir, A. (2012). Affetme Artırılabilir mi?: Affetmeyi Geliştirme Grubu. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**. Sayı 4 (37), 96-106.
- Bumgarner, D. J., Webb, J. R. ve Dula, C. S. (2016). Forgiveness and Adverse Driving Outcome within the Past Five Years: Driving Anger, Driving Anger Expression, and Aggressive Driving Behaviors as Mediators. **Transportation Research Part F**. Sayı 42, 317-331.

- Burger, J. M. (2006). **Kişilik**. İstanbul: Kaknüs Yayınevi.
- Bushman, B. J. ve Anderson, C. A. (2001). Is It Time to Pull The Plug on Hostile Versus Instrumental Aggression Dichotomy?. **Psychological Review**. Sayı 108(1), 273.
- Buss, A. H. ve Durkee, A. (1957). An Inventory for Assessing Different Kinds of Hostility. **Journal of Consulting Psychology**. Sayı 21, 343-348
- Buss, A. H. ve Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. **Journal of Personality and Social Psychology**. Sayı 63 (3), 452-459.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı** (16. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2009). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Pegem Akademi.
- Calvete, E. ve Orue, I. (2010). Cognitive Schemas and Aggressive Behavior in Adolescents: The Mediating Role of Social Information Processing. **The Spanish Journal of Psychology**. Sayı 13 (01), 190-201.
- Camadan, F. ve Yazıcı, H. (2017). Üniversite Öğrencilerinde Gözlenen Saldırganlık Eğilimlerinin Açıklanmasına Dönük Bir Model. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 32(2), 343-360. Doi: 10.16986/HUJE.2016018518
- Can, A. (2014). **SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi**. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, S. (2002). “Aggression Questionnaire” Adlı Ölçeğin Türk Popülasyonunda Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Genel Kurmay Başkanlığı, Gülhane Askeri Tıp Akademisi Haydarpaşa Eğitim Hastanesi Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Servis Şefliği.
- Canatan, A., Sarıçam, H., ve Biçer, B. (2015). **Affediciliğin Yaşamda Anlam Üzerindeki Etkisi**. Felsefe Eğitim ve Bilim Tarihi Sempozyumu. (12-14 Kasım 2015). Muğla

- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P. ve Balluerka, N. (2013). Effects of An Emotional Intelligence Intervention on Aggression and Empathy among Adolescents. **Journal of Adolescence**. Sayı 36(5), 883-892.
- Cenkseven, F. (2003). Öfke Yönetimi Becerileri Programının Ergenlerin Öfke ve Saldırganlık Düzeylerine Etkisi. **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**. Sayı 2(4), 153-167.
- Charles, M. W. (2013). Effects of A Forgiveness Intervention on Lesbian and Gay Adolescents Hurt by Homophobia. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Wisconsin-Milwaukee.
- Chui, W. H. ve Wong, M. Y. (2016). Gender Differences in Happiness and Life Satisfaction among Adolescents in Hong Kong: Relationships and Self-Concept. **Social Indicators Research**. Sayı 125(3), 1035-1051.
- Cihangir Çankaya, Z. (2009). Özerklik Desteği, Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumu ve Öznel İyi Olma: Öz-Belirleme Kuramı. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**. Sayı 4(31), 23-31.
- Clark, V. L. P., Creswell, J. W., Green, D. O. N. ve Shope, R. J. (2008). Mixing Quantitative and Qualitative Approaches. S. N. Hesse-Biber ve P. Leavy (Ed.), **Handbook of Emergent Methods** içinde (s.363-387). New York: The Guilford Press.
- Clarke, P. J., Marshall, V. W., Ryff, C. D. ve Wheaton, B. (2001). Measuring Psychological Well-Being in the Canadian Study of Health and Aging. **International Psychogeriatrics**. Sayı 13(S1), 79-90.
- Collins, K. M., Onwuegbuzie, A. J. ve Sutton, I. L. (2006). A Model Incorporating the Rationale and Purpose for Conducting Mixed Methods Research in Special Education and Beyond. **Learning Disabilities: A Contemporary Journal**. Sayı 4(1), 67-100.
- Creswell, J. W. (2003). **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**. The United States of America: Sage Publications.
- Creswell, J. W. ve Clark, V. L. (2014). **Karma Yöntem Araştırmaları, Tasarımı**

ve Yürütülmesi. Yüksel Dede ve Selçuk Beşir Demir (Çev. Edt.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Crick, N. R. ve Grotpeter, J. K. (1995). Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment. **Child Development**. Sayı 66, 710-722.

Cummins, R. A. (2000). Personal Income And Subjective Well-Being: A Review. **Journal of Happiness Studies**. Sayı 1, 133-158.

Cüceloğlu, D. (2004). **İnsan ve Davranış: Psikolojinin Temel Kavramları** (13. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi

Çelik, E. ve Yılmaz, V. (2013). **Lisrel 9.1 İle Yapısal Eşitlik Modellemesi: Temel Kavramlar, Uygulamalar, Programlama**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çelik, Ş. (2008). Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarının Duygusal Zekâ Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). **Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları**. Ankara: Pegem Akademi.

Çolak, T. S. (2014). Affetme Esnekliği Kazandırmada Logoterapi Yönelimli Grupla Psikolojik Danışmanın Etkililiği. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çolak, T. S., Koç, M., Eker, H. ve Düşünceli, B. (2017). Ortaöğretim Öğrencilerinde Affetme Esnekliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. **Journal of Human Sciences**. Sayı 14(1), 63-73.

Datu, J. A. D. (2014). Forgiveness, Gratitude and Subjective Well-Being among Filipino Adolescents. **International Journal of Advanced Counselling**. Sayı 36, 262-273. Doi: 10.1007/s10447-013-9205-9

Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. **Psychological Bulletin**. Sayı 95, 542-575.

Diener, E. (1994). Assessing Subjective Well-Being: Progress and Opportunities. **Social Indicators Research**. Sayı 31(2), 103-157.

- Diener, E. (2006). Guidelines for National Indicators of Subjective Well-Being and Ill-Being. **Applied Research in Quality of Life**. Sayı 1(2), 151-157.
- Diener, E. (2009). Subjective Well-being. E. Diener (Ed.), **The Science of Well-Being: The Collected Work of E. Diener** içinde (s. 11-59). London, Newyork: Springer.
- Diener, E. ve Biswas- Diener, R. (2009). Will Money Increase Subjective Well-Being?: A Literature Review and Guide to Needed Research. E. Diener (Ed.), **The Science of Well-Being: The Collected Work of E. Diener** içinde (s. 119-155). London, Newyork: Springer
- Diener, E., Lucas, R. E. ve Oishi, S. (2002). Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction. C.R. Snyder ve S. J. Lopez (Ed.), **Handbook of Positive Psychology** içinde (s. 63-74). Newyork: Oxford University Press.
- Diener, E., Oishi, S. ve Lucas, R. E. (2003). Personality, Culture, and Subjective Well-Being: Emotional and Cognitive Evaluations of Life. **Annual Review of Psychology**. Sayı 54(1), 403-425.
- Diener, E., ve Ryan, K. (2009). Subjective Well-Being: A General Overview. **South African Journal of Psychology**. Sayı 39(4), 391-406.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R. E. ve Smith, H. L. (1999). Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. **Psychological Bulletin**. Sayı 125(2), 276-302.
- Diener, E., Suh, E. ve Oishi, S. (1997). Recent Findings on Subjective Well-Being. **Indian Journal of Clinical Psychology**. Sayı 24, 25-41.
- Diener, E. ve Tov, W. (2007). Subjective Well-Being and Peace. **Journal of Social Issues**. Sayı 63 (2), 421-440.
- Denham, S., Neal, K., Wilson, B. J., Pickering, S. ve Boyatzis, C. J. (2005). Emotional Development and Forgiveness in Children: Emerging Evidence. E. V. Worthington (Ed.), **Handbook of Forgiveness** içinde (s.127-142). Newyork: Routledge.
- Derdikman-Eiron, R. U. T. H., Indredavik, M. S., Bratberg, G. H., Taraldsen, G.,

- Bakken, I. J. ve Colton, M. (2011). Gender Differences in Subjective Well-Being, Self-Esteem and Psychosocial Functioning in Adolescents with Symptoms of Anxiety and Depression: Findings from the Nord-Trøndelag Health Study. **Scandinavian Journal of Psychology**. Sayı 52(3), 261-267.
- Dervent, F., Arslanoğlu, E. ve Şenel, Ö. (2010). Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri ve Sportif Aktivitelere Katılımla İlişkisi (İstanbul İli Örneği). **International Journal of Human Sciences**. Sayı 7(1), 521-533.
- Doğan, T. (2013). Beş Faktör Kişilik Özellikleri ve Öznel İyi Oluş. **Doğuş Üniversitesi Dergisi**. Sayı 14(1), 56-64.
- Doğan, T., ve Eryılmaz, A. (2013). Benlik Saygısı ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 33(33), 107-117.
- Doğan, T. ve Sapmaz, F. (2012). Kişilerarası İlişki Tarzları ve Öznel İyi Oluş. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. Sayı 10(3), 585-601.
- Dollard, J., Miller, N. E., Doob, L. W., Mowrer, O. H. ve Sears, R. R. (1939). **Frustration and Aggression**. New Haven, CT: Yale University Press.
- Dolunay Cuğ, F. (2015). Self-Forgiveness, Self-Compassion, Subjective Vitality, and Orientation to Happiness as Predictor of Subjective Well-Being. Unpublished Doctorate Thesis. Middle East Technical University, The Department of Educational Sciences.
- Donat-Bacıoğlu, S. (2011). Çocuk ve Ergenlerde Şiddet ve Saldırganlığın Önlenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Donat-Bacıoğlu, S. ve Özdemir, Y. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Saldırgan Davranışları ile Yaş, Cinsiyet, Başarı Durumu ve Öfke Arasındaki İlişkiler. **Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi**. Sayı 2 (2), 169- 187.
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E. ve Caspi, A. (2005). Low Self-Esteem is Related to Aggression, Antisocial Behavior, and Delinquency. **Psychological Science**. Sayı 16(4), 328-335.

- Doyle, L., Brady, A. M. ve Byrne, G. (2009). An Overview of Mixed Methods Research. **Journal of Research in Nursing**. Sayı 14(2), 175-185.
- Durayappah, A. (2011). The 3P model: A General Theory of Subjective Well-Being. **Journal of Happiness Studies**. Sayı 12(4), 681-716.
- Durmuşoğlu, N. ve Doğru, S. Y. (2006). Çocukluk Örseleyici Yaşantılarının Ergenlikteki Yakın İlişkilerde Bireye Etkisinin İncelenmesi. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 15, 237-246.
- Eaton, J., Struthers, C.W. ve Santelli, A.G. (2006). Dispositional and State Forgiveness: The Role of Self-Esteem, Need for Structure, and Narcissism. **Personality and Individual Differences**. 41, 371- 380.
- Eaton, J., Struthers, C. W., Shomrony, A. ve Santelli, G. (2007). When Apologies Fail: The Moderating Effect of Implicit and Explicit Self-Esteem on Apology and Forgiveness. **Self and Identity**. Sayı 6 (2-3), 209-222.
- Edgar-Smith, S., ve Palmer, R. B. (2017). Alternative School Student Perceptions about Forgiveness. **Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth**. Sayı 61(4), 259-267.
- Edwards, L. M., Lapp-Rincker, R. H., Magyar-Moe, J. L., Reinfeldt, J. D., Ryder, J. A., Brown, J. C. ve ark. (2002). A Positive Relationship between Religious Faith and Forgiveness: Faith in the Absence of Data?. **Pastoral Psychology**. Sayı 50, 147-152.
- Enright, R. D., Gassin, E.A. ve Wu, C. (1992). Forgiveness: A Developmental View. **Journal of Moral Education**. Sayı 21, 99-114.
- Enright, R. D., Knutson-Enright, J., Holter, A. C. ve Knutson, C. (2007). Waging Peace through Forgiveness in Belfast, Northern Ireland II: Educational Programmes for Mental Health Improvement of Children. **Journal of Research in Education**. Sayı 17, 63-78.
- Enright, R. D., Rhody, M., Litts, B. ve Klatt, J. S. (2014). Piloting Forgiveness

Education in A Divided Community: Comparing Electronic Pen-Pal and Journaling Activities across Two Groups of Youth. **Journal of Moral Education**. Sayı 43(1), 1-17.

Enright, R. D. ve İnsan Gelişimi Üzerinde Çalışan Grup (The Human Development Study Group, 1991). The Moral Development of Forgiveness. W. M. Kurtinez ve J. L. Gewirtz (Ed.), **Handbook of Moral Behavior and Development** içinde (s.123-152). Newyork: Lawrence Erlbaum Association Inc.

Enright, R. D. ve İnsan Gelişimi Üzerinde Çalışan Grup (The Human Development Study Group, 1996). Counselig within the Forgiveness Triad: On Forgiving, Receiving Forgiveness and Self- Forgiveness. **Counseling and Values**. Sayı 40, 107-126.

Erkuş, A. (2012). **Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme**. Ankara: Pegem Akademi.

Eryılmaz, A. (2009). Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. Sayı 7(4), 975-989.

Eryılmaz, A. (2010). Ergenlerde Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejilerini Kullanma ile Akademik Motivasyon Arasındaki İlişki. **Klinik Psikiyatri**. Sayı 13, 77-84.

Eryılmaz, A. (2011a). Ergen Öznel İyi Oluşu ile Olumlu Gelecek Beklentisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Düşünen Adam: Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi**. Sayı 24(3), 209-215. Doi: 10.5350/DAJPN2011240306

Eryılmaz, A. (2011b). Ergen Öznel İyi Oluşunun, Öznel İyi Oluşu Arttırma Stratejilerini Kullanma ile Yaşam Amaçlarını Belirleme Açısından İncelenmesi. **Düşünen Adam: Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi**. Sayı 24(1), 44-51. Doi: 10.5350/DAJPN2011240106

Eryılmaz, A. (2012). Ergenler Öznel İyi Oluş Düzeylerini, Çevreyle İlişkiler Aracılığıyla Nasıl Artırırlar?. **TAF Preventive Medicine Bulletin**. Sayı 11(4), 407-414.

Eryılmaz, A. ve Atak, H. (2011). Ergen Öznel İyi Oluşunun Öz Saygı ve İyimserlik

- Eğilimi ile İlişkisinin İncelenmesi. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**. Sayı 10 (37), 170-181.
- Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2010). Öznel İyi Oluş ile Algılanan Kontrol Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **İlköğretim Online**. Sayı 9(3), 952-959.
- Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2011). Öznel İyi Oluşun Cinsiyet, Yaş Grupları ve Kişilik Özellikleri Açısından İncelenmesi. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**. Sayı 4(36), 139-151.
- Eryılmaz, A. ve Öğülmüş, S. (2010). Ergenlikte Öznel İyi Oluş ve Beş Faktörlü Kişilik Modeli. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 11(3), 189-203.
- Feist, G. J., Bodner, T. E., Jacobs, J. F., Miles, M. ve Tan, V. (1995). Integrating Top-Down and Bottom-Up Structural Models of Subjective Well-Being: A Longitudinal Investigation. **Journal of Personality and Social Psychology**. Sayı 68(1), 138-150.
- Fernández-Fuertes, A. A. ve Fuertes, A. (2010). Physical and Psychological Aggression in Dating Relationships of Spanish Adolescents: Motives and Consequences. **Child Abuse & Neglect**. Sayı 34(3), 183-191.
- Filiz, A. (2009). Farklı Lise Türlerindeki Öğrencilerin Empatik Eğilimleri ve Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi (Kartal İlçesi Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fincham, F. D. (2000). The Kiss of The Porcupines: From Attributing Responsibility to Forgiving. **Personal Relationship**. 7, 1-23.
- Fincham, F. D., Hall, J. H. ve Beach, S. R. H. (2005). "Till Lack of Forgiveness Do Us Part": Forgiveness in Marriage. E.L. Worthington (Ed.), **Handbook of Forgiveness** içinde (s. 207-226). New York: Wiley.
- Fox, S. ve Spector, P. E. (1999). A Model of Work Frustration-Aggression. **Journal of Organizational Behavior**. Sayı 20 (6), 915-931.
- Freedman, S. (2018): Forgiveness as An Educational Goal with at-Risk Adolescents.

Journal of Moral Education. 1-17. Doi: 10.1080/03057240.2017.1399869

- Freedman, S. ve Knupp, A. (2003). The Impact of Forgiveness on Adolescent Adjustment to Parental Divorce. **Journal of Divorce & Remarriage.** Sayı 39(1-2), 135-165.
- Gambaro, M. E., Enright, R. D., Baskin, T. A. ve Klatt, J. (2008). Can School-Based Forgiveness Counseling Improve Conduct and Academic Achievement in Academically at-Risk Adolescents. **Journal of Research in Education.** Sayı 18, 16-27.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2010). **Çocuk ve Ergen Gelişimi.** (7. Baskı). Bekir Onur (Çev. Ed.). Ankara: İmge Kitapevi.
- Gartner, J. (1988). The Capacity to Forgive: An Object Relations Perspective. **Journal of Religion and Health.** 27 (4), 313-32.
- Gay, L. R., Mills, G. E. ve Airasian, P. (2005). **Educational Research: Competencies for Analysis and Application** (8. Basım). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Geçtan, E. (2005). **Psikanaliz ve Sonrası** (11. Basım). İstanbul: Metis Yayınları.
- Geen, R. G. (2001). **Human Aggression.** (2. Basım). Buckingham: Open University Press.
- Geldard, K. ve Geldard, D. (2013). **Ergenler ve Gençlerle Psikolojik Danışma Proaktif Yaklaşım.** Metin Pişkin (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gerring, R. J. ve Zimbardo, P. G. (2012). **Psikoloji ve Yaşam.** Gamze Sart (Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Gerlsma, C. ve Lugtmeyer, V. (2018). Offense Type as Determinant of Revenge and Forgiveness After Victimization: Adolescents' Responses to Injustice and Aggression. **Journal of School Violence.** Sayı 17(1), 16-27
- Ghamari Givi, H., Mohebbi, Z. ve Sadeghi, M. (2014). Efficacy of Forgiveness Therapy in Reducing Aggression and Promoting Forgiveness in Male

- Juvenile in Tehran Correctional and Rehabilitation Centre. **Journal of Mazandaran University of Medical Sciences**. Sayı 24(114), 163-168.
- Gleason, K. A., Jensen-Campbell, L. A. ve South Richardson, D. (2004). Agreeableness as A Predictor of Aggression in Adolescence. **Aggressive Behavior**. Sayı 30(1), 43-61.
- Goldfarb, J. C. (2005). The Emergence, Expression and Integration of Forgiveness: A Psychodynamic Exploration and Case Study. Unpublished Doctoral Dissertation, Alliant International University.
- Goldman, D. B. ve Wade, N. G. (2012). Comparison of Forgiveness and Anger-Reduction Group Treatments: A Randomized Controlled Trial. **Psychotherapy Research**. Sayı 22(5), 604-620.
- González-Carrasco, M., Casas, F., Malo, S., Viñas, F. ve Dinisman, T. (2017). Changes with Age in Subjective Well-Being through the Adolescent Years: Differences by Gender. **Journal of Happiness Studies**. Sayı 18, 63-88.
- Gökbüzoğlu, B. (2008). Ergenlerin Saldırganlık Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. ve Graham, W. F. (1989). Toward A Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. **Educational Evaluation And Policy Analysis**. Sayı 11(3), 255-274.
- Güloğlu, B., Kararımak, Ö. ve Emiral, E. (2016). Çocukluk Çağı Travmalarının Tinsellik ve Affetme Üzerindeki Rolü. **Anadolu Psikiyatri Dergisi**. Sayı 17(4), 309-316. Doi: 10.5455/apd.217593.
- Güncel Türkçe Sözlük (2018)**. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts (9 Mart 2018).
- Gündoğdu, R. (2009). Yaratıcı Drama Temelli Çatışma Çözme Programının Ergenlerin Öfke, Saldırganlık ve Çatışma Çözme Becerisine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Gündoğdu, R. (2010). 9. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme, Öfke ve Saldırganlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Sayı 19(3), 257-276.
- Güriş, S. ve Astar, M. (2014). **Bilimsel Araştırmalarda SPSS ile İstatistik**. İstanbul: Der Yayınları.
- Hanson, W. E., Creswell, J. W., Clark, V. L., Petska, K. S. ve Creswell, D. J. (2005). Mixed Methods Research Designs in Counseling Psychology. **Journal of Counseling Psychology**. Sayı 52(2), 224-235. Doi: 10. 1037/0022-0167.52.2.224
- Hargrave, T. D. ve Sells, J. N. (1997). The Development of A Forgiveness Scale. **Journal of Marital and Family Therapy**. Sayı 23(1), 41-62.
- Harris, A. H. S. , Luskin, F., Norman, S. B. , Standartd, S. Bruning, J., Evans, S. ve Thoresen, C. E. (2006). Effects of A Group Forgiveness Intervention on Forgiveness, Perceived Stress and Trait Anger. **Journal of Clinical Psychology**. Sayı 62 (6), 715-733. Doi: 10.1002/jclp.20264
- Haskan, Ö. ve Yıldırım, İ. (2012). Şiddet Eğilimi Ölçeği'nin Geliştirilmesi. **Eğitim ve Bilim**. Sayı 37(163), 166-177.
- Headey, B., Veenhoven, R. ve Wearing, A. (1991). Top-Down versus Bottom-Up Theories of Subjective Well-Being. **Social Indicators Research**. Sayı 24(1), 81-100.
- Hepp-Dax, S. (1996). Forgiveness as An Intervention Goal with Fifth-Grade inner City Children. Unpublished Dissertation, Fordham University.
- Hilbert, H. K. E. (2015). The Impact and Evaluation of Forgiveness Education with Early Adolescents. Unpublished Master Thesis, University of Northern Iowa.
- Hill, E. W. (2001). Understanding Forgiveness as Discovery: Implications for Marital and Family Therapy. **Contemporary Family Therapy**. Sayı 23 (4) , 363- 384.
- Ho, K. D. (2002). Implementation of A Forgiveness Education Programme in A

- Hong Kong Secondary School. Unpublished Master Thesis, The University of Hong Kong.
- Hogg, M. A. ve Vaughan, G. M. (2011). **Sosyal Psikoloji**. İ. Yıldız ve A. Gelmez (Çev.). Ankara: Ütopya Yayınevi
- Holter, A. C., Magnuson, C., Knutson, C., Knutson Enright, J. A. ve Enright, R. D. (2008). The Forgiving Child: The Impact of Forgiveness Education on Excessive Anger for Elementary Aged Children in Milwaukee's Central City. **Journal of Research in Education**. Sayı 18, 82-93.
- Hoogland, J. J. ve Boomsma, A. (1998). Robustness Studies in Covariance Structure Modeling: An Overview and A Meta-Analysis. **Sociological Methods and Research**. Sayı 26, 329-367.
- Hooper, D. , Coughlan, J. ve Mullen, M. (2008). Structural Equation Modeling: Guidelines for Determining Model Fit. **The Electronic Journal of Business Research Methods**. Sayı 6 (1),53-60.
- Hortwitz, L. (2005). The Capacity To Forgive: Intrapsychic and Developmental Perspectives. **Journal of the American Psychoanalytic Association**. Sayı 53 (2), 485-511.
- Hu, L. ve Bentler, P.M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria versus New Alternatives. **Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal**. Sayı 6 (1), 1-55. Doi: 10.1080/10705519909540118.
- Hubbard, J. A. McAuliffe, M. D., Morrow, T. M. ve Romano, L. J. (2010). Reactive and Proactive Aggression in Childhood and Adolescence: Precursors, Outcomes, Processes, Experiences, and Measurement. **Journal of Personality**. Sayı 78 (1), 95-118. Doi: 10.1111/j.1467-6494.2009.00610.x
- Hui, E. K. ve Ho, D. K. (2004). Forgiveness in the Context of Developmental Guidance: Implementation and Evaluation. **British Journal of Guidance & Counselling**. Sayı 32(4), 477-492.
- Hui, E. P. ve Sing-Chau, T. (2009). The Impact of A Forgiveness Intervention with

- Hong Kong Chinese Children Hurt in Interpersonal Relationships. **British Journal of Guidance & Counselling**. Sayı 37 (2), 141-156.
- İlgar, M. Z. (2005). Rehberliğin Başlıca Türleri. Gürhan Can (Ed.), **Psikolojik Danışma ve Rehberlik** içinde (s. 28-48). Ankara: PegemA Yayıncılık
- Ingersoll-Dayton, B., Campbell, R. ve Ha, J. H (2008) Enhancing Forgiveness: A Group Intervention for the Elderly. **Journal of Gerontological Social Work**. Sayı 52 (1), 2-16. Doi: [10.1080/01634370802561901](https://doi.org/10.1080/01634370802561901)
- İkiz, E. Mete-Otlu, B. ve Asıcı, E. (2015). Beliefs of Counselor Trainees about Forgiveness. **Educational Sciences: Theory and Practice**. Sayı 15(2), 463-479.
- Ji, M. (2013). A Study on The Impact of Forgiveness Intervention on Mainland Chinese College Students. Unpublished Doctorate Thesis, The University of Hong Kong.
- Johnson, R. B. ve Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. **Educational Researcher**. Sayı 33 (7), 14-26.
- Joronen, K. ve Åstedt-Kurki, P. (2005). Familial Contribution to Adolescent Subjective Well-Being. **International Journal of Nursing Practice**. Sayı 11(3), 125-133.
- Jöreskog, K.G. ve Sörbom, D. (1993). **LISREL 8: Structural Equation Modeling with the Simplis Command Language**. Lincolnwood: Scientific Software International, Inc.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). **Yeni İnsan ve İnsanlar**. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kalton, G ve Kaspzyk, D. (1986). The Treatment of Missing Survey Data. **Survey Methodology**. Sayı 12, 1-16.
- Karaca, R. ve İkiz, E. (2010). **Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Çağdaş Bir Anlayış**. (2. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, Z. ve Gökçakan, Z. (2009). Psikodrama Teknikleri Kullanılarak Yapılan

- Grup Uygulamalarının Ergenlerde Saldırganlığı Azaltmadaki Etkisinin İncelenmesi. **Türk Psikiyatri Dergisi**. Sayı 20(4), 357-366.
- Karremans, J. C., Van Lange, P. A. M. ve Holland, R.W. (2005). Forgiveness and Its Associations with Prosocial Thinking, Feeling, Doing beyond the Relationship with the Offender. **Personality and Social Psychology**. Sayı 31, 1315-1326.
- Katja, R., Päivi, Å. K., Marja-Terttu, T. ve Pekka, L. (2002). Relationships among Adolescent Subjective Well-Being, Health Behavior, and School Satisfaction. **Journal of School Health**. Sayı 72(6), 243-249.
- Kaya, F. ve Peker, A. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Affetme ve Mükemmeliyetçilik Düzeyleri Arasındaki İlişki: Duygusal Zekânın Aracı Rolü. **Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. Sayı 15(4), 1086-1094. Doi: 10.21547/jss.265492
- Kaya Zengin, M. (2012). Lise I. Sınıf Öğrencilerine Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Kazandırmaya Dönük Bir Grup Rehberliği Programı. S. Erkan ve A. Kaya (Ed.), **Deneyisel Olarak Sınanmış Grupla Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Programları III** içinde (s.149-205). Ankara: Pegem Akademi.
- Kayış, A. (2014). Güvenirlilik Analizi. İçinde Şeref Kalaycı (Edt.), **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri** (s. 404-409). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kaymak Özmen, S.(2004). Aile İçinde Öfke ve Saldırganlığın Yansımaları. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Sayı 37(2), 27-39.
- Kesen, N. F., Deniz, M. E. ve Durmuşoğlu, N. (2007). Ergenlerde Saldırganlık ve Öfke Düzeyleri Arasındaki İlişki: Yetiştirme Yurtları Üzerinde Bir Araştırma. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Sayı 17, 353-364.
- Kesimli, İ. G. (2013). Saldırganlık ve Vandalizm. **EJOVOC: Electronic Journal of Vocational Colleges**. Sayı 3(1), 157-170.
- Kılıçarslan, S. ve Atıcı, M. (2010). İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları ile Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin

İncelenmesi. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Sayı 19(3), 113-130.

Kılıçcı, Y. (2006). **Okulda Ruh Sağlığı**. (5. Basım) Ankara: Anı Yayıncılık

Kılınç, E. ve Murat, M. (2012). Genel Lise 9. Sınıf Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere ve Sürekli Kaygı Düzeylerine Göre Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi. **Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. Sayı 11(3), 835-853.

Kilmen, S. (2015). **Eğitim Araştırmaları İçin SPSS Uygulamalı İstatistik**. Ankara: Edge Akademi.

Kim, J. J. (2016). The Effectiveness of a Forgiveness Intervention Program on Reducing Adolescents' Bullying Behavior: A Single-Case Experimental Design. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Wisconsin-Madison.

Kim, J. ve Lee, J. E. R. (2011). The Facebook Paths to Happiness: Effects of The Number of Facebook Friends and Self-Presentation On Subjective Well-Being. **Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking**. Sayı 14(6), 359-364.

Kim-Prieto, C., Diener, E, Tamir, M., Scollon, C. ve Diener, M. (2010). Integrating The Diverse Definitions of Happiness: A Time-Sequential Framework of Subjective Well-Being. İçinde Antonella Delle Fave (Ed.), **The Exploration of Happiness Present and Future Perspectives** içinde (s. 47-77). Newyork: Springer.

Kiraz. S. (2015). “Hayvan”da ve “İnsan”da Saldırganlık Üzerine Psikolojik ve Felsefî Bir İnceleme. **Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi**. Sayı 19, 119-136.

Kline, B. R. (2005). **Principles and Practice of Structural Equation Modeling** (2. Basım). Newyork London: The Guilford Press.

Koç, M., İskender, M., Çolak, T. S. ve Düşünceli, B. (2016) Investigation of the Effect of Intolerance of Uncertainty and the Effect of Anger Control on the Relationship between Forgiveness and Psychological Well-Being through

Structural Equation Modelling. **Sakarya University Journal of Education**. Sayı 6 (3), 201-209.

Konstam, V., Chernoff, M. ve Deveney, S. (2001). Toward Forgiveness: The Role of Shame, Guilt, Anger, and Empathy. **Counseling And Values**. Sayı 46, 26-39.

Konstam, V., Holmes, W. ve Levine, B. (2003). Empathy, Selfism, and Coping Elements of the Psychology of Forgiveness: A Preliminary Study. **Counseling and Values**. Sayı 47, 172-183.

Koruklu, N. (1998). Arabuluculuk Eğitiminin İlköğretim Düzeyindeki Bir Grup Öğrencinin Çatışma Çözme Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Köknel, Ö. (1995). **Kişilik: Kaygıdan Mutluluğa** (13. Basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Krahe, B. (2013). **The Social Psychology of Aggression** (2. Basım). New York : Taylor & Francis Group, Psychology Pres.
https://Books.Google.Com.Tr/Books?İd=Vug5ngu2lecc&Printsec=Frontcover&Dq=Aggression&Hl=Tr&Sa=X&Redir_Esc=Y#V=Onepage&Q=Aggression&F=False (4 Şubat 2016).

Kumru Sarıca, A. (2008). Sosyal Beceri Programının Ergenlerin Saldırganlık Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Laporte, L., Jiang, D., Pepler, D. J. ve Chamberland, C. (2011). The Relationship between Adolescents' Experience of Family Violence and Dating Violence. **Youth&Society**. Sayı 43 (1), 3-27.
Doi: 10.1177/0044118X09336631

Lavafpour Nouri, F., Zaharakar, K., Omara, S., Azarhoush Fatideh, Z., Pourshojaei, A. ve Azarhoush Fatideh, N. (2015). Effect of Psychoeducational Forgiveness Program on Symptoms of Depression, Anxiety, and Stress in

Adolescents. **Journal of Mazandaran University of Medical Sciences.** Sayı 25(123), 191-196.

Lawler-Row, K. A. ve Piferi, R. L. (2006). The Forgiving Personality: Predicting A Life Well Lived. **Personality And Individual Differences.** Sayı 41, 1009-1020.

Leary, M. R. (2001). **Introduction to Behavioral Research Methods** (3. Basım). Needham Heights: Allyn and Bacon.

Leech, N. L. ve Onwuegbuzie, A. J. (2010). Guidelines for Conducting and Reporting Mixed Research in the Field of Counseling and Beyond. **Journal of Counseling & Development.** Sayı 88, 61-69.

Liselerde Şiddetin Saptanması ve Okul Temelli Şiddeti Önleme Programının Geliştirilmesi Projesi (2012). [Http://Www.Okuldasiddet.Net/1/Proje-Tanitimi.Html](http://Www.Okuldasiddet.Net/1/Proje-Tanitimi.Html), (28 Şubat, 2013).

Liu, W., Mei, J., Tian, L. ve Huebner, E. S. (2016). Age and Gender Differences in the Relation between School-Related Social Support and Subjective Well-Being in School among Students. **Social Indicators Research.** Sayı 125, 1065-1083. Doi: 10.1007/S11205-015-0873-1

Lobbestael, J., Cima, M. ve Lemmens, A. (2015). The Relationship Between Personality Disorder Traits and Reactive versus Proactive Motivation for Aggression. **Psychiatry Research.** Sayı 229(1), 155-160.

Lodico, M. G., Spaulding, D.T. ve Voegtler, K. H. (2006). **Methods in Educational Research from Theory to Practice.** San Francisco: Jossey-Bass

Lorenz, K. (2002). **On Aggression.** London: Routledge

Lucas, R. E. (2007). Adaptation and the Set-Point Model of Subjective Well-Being Does Happiness Change After Major Life Events?. **Current Directions in Psychological Science.** Sayı 16(2), 75-79.

Lucas, R. E., Clark, A. E., Georgellis, Y. ve Diener, E. (2003). Reexamining Adaptation and the Set Point Model of Happiness: Reactions to Changes in

- Marital Status. **Journal of Personality and Social Psychology**. Sayı 84(3), 527.
- Lucas, R. E. ve Diener, E. (2008). Subjective Well-Being. M. Lewis, J. M. Haviland-Jones ve L. Feldman Barrett (Ed.), **Handbook of Emotions** içinde (s. 471-485). Newyork: The Guildford Press
- Luskin, F. M., Ginzburg, K. ve Thoresen, C. E. (2005). The Efficacy of Forgiveness Intervention in College Age Adults: Randomized Controlled Study. **Humboldt Journal of Social Relations**. 163-184.
- Macaskill, A., Maltby, J. ve Day, L. (2002). Forgiveness of Self and Others and Emotional Empathy. **The Journal of Social Psychology**. Sayı 142 (5), 663-665.
- Maltby, J. ve Day, L. (2004). Forgiveness and Defense Style. **The Journal of Genetic Psychology**. Sayı 165 (1), 99-109.
- Maltby, J., Day, L. ve Barber, L. (2005). Forgiveness and Happiness: The Differing Contexts of Forgiveness Using the Distinction between Hedonic and Eudaimonic Happiness. **Journal of Happiness Studies**. Sayı 6, 1-13.
- Maltby, J., Macaskill, A. ve Day, L. (2001). Failure to Forgive Self and Others: A Replication and Extension of The Relationship between Forgiveness, Personality, Social Desirability, and General Health. **Personality and Individual Differences**. Sayı 30, 881-885.
- Mayeux, L. (2014). Understanding Popularity and Relational Aggression in Adolescence: The Role of Social Dominance Orientation. **Social Development**. Sayı 23(3), 502-517.
- Merriam, S. B. (2013). **Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber**. Selahattin Turan (Çev. Edt.). Ankara: Nobel Akademi
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). **Nitel Veri Analizi**. Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi
- Mccullough, M. E. (2000). Forgiveness as Human Strenght: Theory, Measurement,

and Links to Well- Being. **Journal of Social and Clinical Psychology**. Sayı 19(1), 43-55.

Mccullough, M. E. (2001). Forgiveness: Who Does It and How Do They Do It?, **Current Directions in Psychological Science**. Sayı 10, 194-197.

Mccullough, M. E., Bellah, C. G., Kilpatrick, S. D. ve Johnson, J. L. (2001). Vengefulness: Relationships with Forgiveness, Rumination, Well-Being, and The Big Five. **Personality And Social Psychology**. Sayı 27 (5), 601-610.

Mccullough, M. E., Pargament, K. I. ve Thoresen, C. E. (2000). The Psychology Of Forgiveness: History, Conceptual Issues, And Overview. M.E. Mccullough, K.I. Pargament ve C.E. Thoresen (Ed.), **Forgiveness: Theory, Research and Practice** içinde (s.1-13). New York: The Guilford Press.

Mccullough, M. E., Rachal, K. C., Sandage, S. J., Worthington Jr, E. L., Brown, S. W. ve Hight, T. L. (1998). Interpersonal Forgiving in Close Relationships: II. Theoretical Elaboration and Measurement. **Journal of Personality and Social Psychology**. Sayı 75(6), 1586-1603.

Mccullough, M. E. ve Worthington, E. L. (1999). Religion and the Forgiving Personality. **Journal of Personality**. Sayı 67 (6), 1141-1164.

Michalos, A. C. (1985). Multiple Discrepancies Theory (MDT). **Social Indicators Research**. Sayı 16(4), 347-413

Moeller, T. G. (2001). **Youth Aggression and Violence: A Psychological Approach**. New York and London: Taylor & Francis Group: Psychology Press.
[https://Books.Google.Com.Tr/Books?Hl=Tr&Lr=&Id=İzoaawaaqbaj&Oi=Fn&Pg=PP1&Dq=Moeller,+T.+G.+\(2001\).+Youth+Aggression+And+Violence:+A+Psychological+Approach&Ots=Fiwlfu4kvn&Sig=J7iyyheci5tb249zmkun09jtsuk&Redir_Esc=Y#V=Onepage&Q&F=False](https://Books.Google.Com.Tr/Books?Hl=Tr&Lr=&Id=İzoaawaaqbaj&Oi=Fn&Pg=PP1&Dq=Moeller,+T.+G.+(2001).+Youth+Aggression+And+Violence:+A+Psychological+Approach&Ots=Fiwlfu4kvn&Sig=J7iyyheci5tb249zmkun09jtsuk&Redir_Esc=Y#V=Onepage&Q&F=False) (22 Ocak 2016).

Moneta, G. B. (2004). The Flow Experience across Cultures. **Journal of Happiness Studies**. Sayı 5(2), 115-121.

Morris, M. B., Burns, G. N., Perierd ve Shoda, E. A. (2015). Extraversion-Emotional

- Stability Circumplex Traits and Subjective Well-Being. **Journal of Happiness Studies**. Sayı 16, 1509-1523. Doi: 10.1007/S10902-014-9573-9
- Mullet, E. ve Girard, M. (2001). Developmental and Cognitive Points View on Forgiveness. M.E. McCullough, K.I. Pargament ve C.E. Thoresen (Ed.), **Forgiveness: Theory, Research And Practice** içinde (s.111-132). New York: The Guilford Press
- Murdock, N. L. (2012). **Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları**. Füsün Akkoyun (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Murphy, J. G. ve Hampton, J. (1990). **Forgiveness and Mercy**. England: Cambridge University Press.
[https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=Srkxtpsuiz8c&oi=fnd&pg=PR9&dq=Murphy,+J.+G.,+%26+Hampton,+J.+\(1988\).+Forgiveness+And+Mercy.+Cambridge+University+Press.&ots=Slrkzfigkg&sig=F0ynvqaymue00afxxwxa7f4fp_U&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=Srkxtpsuiz8c&oi=fnd&pg=PR9&dq=Murphy,+J.+G.,+%26+Hampton,+J.+(1988).+Forgiveness+And+Mercy.+Cambridge+University+Press.&ots=Slrkzfigkg&sig=F0ynvqaymue00afxxwxa7f4fp_U&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) (2 Ağustos 2017).
- Murray, R. J. (2002). The Therapeutic Use of Forgiveness in Healing Intergenerational Pain. **Counseling and Values**. Sayı 46, 188-198.
- Muthen, L. K. ve Muthen, B. O. (2002). How to Use A Monte Carlo Study to Decide on Sample Size and Determine Power. **Structural Equation Modeling**. Sayı 4, 599-620
- Myers, D. G. (2015). **Sosyal Psikoloji**. Serap Akfırat (Çev. Edt.). Ankara: Nobel Yayınevi
- Myers, D. G. ve Diener, E. (1995). Who is Happy?. **Psychological Sciences**. Sayı 6 (1), 10-19.
- Naami, A., Asgari, P. ve Roshan, K. (2014). Predicting Collegiate Students' Aggression Based on the Amount of Forgiveness and Their Belief in A Just/Unjust World. **Journal of Life Science and Biomedicine**. Sayı 4(1), 4-8.
- Nigar, F. (2014). Ortaokul Öğrencileri ile Yatılı Bölge Ortaokul Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş ve Temel Psikolojik İhtiyaçları Düzeyinin Karşılaştırması.

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

North, J. (1987). Wrongdoing and Forgiveness. **Philosophy**. Sayı 42, 499-508.

Ormrod, J. E. (2003). **Educational Psychology Developing Learners** (Fourth Edition). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Oral, E. T., Ebrinç, S., Burdurlu, E. N. ve Çelebi, P. S. (1992). Saldırgan Davranışta Anormal Glukoz Toleransı. **Klinik Psikofarmakoloji Bülteni**. Sayı 2(3), 43-46.

Otonari, J., Nagano, J., Morita, M., Budhathoki, S., Tashiro, N., Toyomura, K. ve ark. (2012). Neuroticism and Extraversion Personality Traits, Health Behaviours, and Subjective Well-Being: The Fukuoka Study (Japan). **Quality of Life Research**. Sayı 21(10), 1847-1855.

Ögel, K., Tarı, I. ve Eke Yılmazçetin, C.(2005). **Okullarda Suç ve Şiddeti Önleme**. İstanbul: Yeniden Yayınları, No: 17.

Öğülmüş, S. (2007). **Okullarda Şiddet ve Önlenmesi**. 9. Ulusal PDR Kongresi. (17-19 Ekim 2007). İzmir-Çeşme.

Önen, E. (2009). Saldırganlık Ölçeği'nin Psikometrik Niteliklerinin Türk Ergenleri İçin İncelenmesi. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**. Sayı 4 (32), 75-84.

Özdemir, Y. (2012). Ergenlerin Öznel İyi Oluşlarının Özerk, İlişkisel ve Özerk-İlişkisel Benlik Kurguları Açısından İncelenmesi. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**. Sayı 4(38), 188-198.

Özgür, H. ve Eldeklioğlu, J. (2017). REACH Affetme Modelinin Türk Kültürü Üzerinde Etkililiğinin İncelenmesi. **The Journal of Happiness & Well-Being**. Sayı 5(1), 98-112

Pardini, D. A., Raine, A., Erickson, K. ve Loeber, R. (2014). Lower Amygdala Volume in Men is Associated with Childhood Aggression, Early Psychopathic Traits, and Future Violence. **Biological Psychiatry**. Sayı 75(1),

73-80.

- Pareek, S. ve Jain, M. (2012). Subjective Well-Being in Relation to Altruism and Forgiveness among School Going Adolescents. **International Journal of Psychology and Behavioral Sciences**. Sayı 2 (5), 138-141. Doi: 10.5923/J.İjpbs.20120205.02
- Park, J. H., Enright, R. D., Essex, M. J., Zahn-Waxler, C. ve Klatt, J. S. (2013). Forgiveness Intervention for Female South Korean Adolescent Aggressive Victims. **Journal of Applied Developmental Psychology**. Sayı 34(6), 268-276.
- Park, N. (2004). The Role of Subjective Well-Being in Positive Youth Development. **The Annals of The American Academy of Political and Social Science**. Sayı 591(1), 25-39.
- Park, Y. O. ve Enright, R. D. (1997). The Development of Forgiveness in the Context of Adolescent Friendship Conflict in Korea. **Journal of Adolescence**. Sayı 20(4), 393-402.
- Patton, M. Q. (1987). **How to Use Quallitative Methods in Evaluation**. Newbury Park, CA: Sage
- Patton, M. Q. (2014). **Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri**. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir (Çev. Edt). Ankara: Pegem Akademi
- Raykov, T. ve Marcoulides, G. A. (2008). **An Introduction to Applied Multivariate Analysis**. NY: Taylor& Francis Group
- Reisoğlu, S. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarını Yordamada Beş Faktör Kişilik Özellikleri, Mizah Tarzları ve Duygusal Zekânın Rolü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Roberts, R. (1995). Forgivingness. **American Philosophical Quarterly**. Sayı 32 (4), 289-306.
- Ronen, T., Hamama, L., Rosenbaum, M. ve Mishely-Yarlap (2016). Subjective Well-

- Being in Adolescence: The Role of Self-Control, Social Support, Age, Gender, and Familial Crisis. **Journal of Happiness**. Sayı 17, 81-104. Doi: 10.1007/S10902-014-9585-5
- Ross, S. R., Kendall, A. C., Matters, K. G., Rye, M. S. ve Wrobel, T. A. (2004). A Personological Examination of Self- and Other-Forgiveness in the Five Factor Model. **Journal of Personality Assessment**. Sayı 82, 207-214.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. **Annual Review of Psychology**. Sayı 52(1), 141-166.
- Rye, M. S., Pargament, K. I., Ali, M. A., Beck, G. L., Dorff, E.N., Hallisey, C. ve ark. (2000). Religious Perspectives on Forgiveness. M.E. McCullough, K. I. Pargament ve C.E. Thoresen (Ed.), **Forgiveness: Theory, Research and Practice** içinde (s.17-41). NY: Guilford Press.
- Ryff, C. D. (2014). Psychological Well-Being Revisited: Advances in the Science and Practice of Eudaimonia. **Psychotherapy and Psychosomatics**. Sayı 83(1), 10-28.
- Ryff, C. D. ve Singer, B. H. (2008). Know the Self and Become What You Are: A Eudaimonic Approach to Psychological Well-Being. **Journal of Happiness Studies**. Sayı 9(1), 13-39.
- Safaria, T. (2014). Forgiveness, Gratitude, and Happiness among College Students. **International Journal of Public Health Science**. Sayı 3 (4), 241-245.
- Sağkal, A.S. (2011) Barış Eğitimi Programının İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Eğilimleri, Empati Düzeyleri Ve Barışa İlişkin Görüşleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sarı, E. (2014). Effects of Forgiveness on Self Actualization. **Elementary Education Online**. Sayı 13(4), 1493-1501.
- Sarı, T. ve Kermen, U. (2015). Ergenlerde Barışa Yönelik Tutumların Yordayıcısı Olarak Öznel İyi Oluş. **International Journal of Human Sciences**. Sayı

12(2), 532-546.

Sarıçam, H. ve Biçer, B. (2015). Affedicilik Üzerinde Ahlaki Değer ve Öz-Anlayışın Açıklayıcı Rolü. **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 35(1), 109-122.

Sastre, M. T. M., Vinsonneau, G., Chabrol, H. ve Mullet, E. (2005). Forgivingness and the Paranoid Personality Style. **Personality and Individual Differences**. Sayı 38, 765-772.

Satıcı, S. A., Uysal, R. ve Akın, A. (2014). Forgiveness and Vengeance: The Mediating Role of Gratitude. **Psychological Reports**. Sayı 114(1), 157-168.

Saygın, Y. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Destek, Benlik Saygısı ve Öznel İyi Oluş Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Scherer, K. R., Abeles, R. P. ve Fischer, C. S. (1975). **Human Aggression and Conflict**. New Jersey: Prentice-Hall

Scobie, E. D. ve Scobie, G. E.W. (1998). Damaging Events: The Perceived Need for Forgiveness. **Journal of the Theory of Social Behaviour**. Sayı 28, 373-401.

Sears, D. O., Peplau, L. A. ve Taylor S. E. (2007). **Sosyal Psikoloji**. Ali Dönmez (Çev.). Ankara: İmge Kitapevi

Seçer, İ. (2015). **Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci: SPSS ve LISREL Uygulamaları**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sells, J. N. ve Hargrave, T. D. (1998). Forgiveness: A Review of the Theoretical and Empirical Literature. **Journal of Family Therapy**. Sayı 20 (2), 21-36.

Shechtman, Z. ve Ifargan, M. (2009). School-Based Integrated and Segregated Interventions to Reduce Aggression. **Aggressive Behavior**. Sayı 35(4), 342-356.

Shekhar, C., Jamwal, A. ve Sharma, S. (2016). Happiness and Forgiveness among College Students. **Indian Journal of Psychological Science**. Sayı 7(1), 88-93.

- Sing Chau, T. (2004). A Forgiveness Education Programme with Primary School Students. Unpublished Master Thesis, University of Hong Kong.
- Steinberg, L. (2012). **Ergenlik**. Figen Çok (Çev. Ed.) Ankara: İmge Yayınevi.
- Strelan, P. (2007). Who Forgives Others, Themselves, and Situations? The Roles of Narcissism, Guilt, Self-Esteem, and Agreeableness. **Personality and Individual Differences**. Sayı 42, 259-269.
- Sümer, N. (2003). Personality and Behavioral Predictors of Traffic Accidents: Testing A Contextual Mediated Model. **Accident Analysis & Prevention**. Sayı 35(6), 949-964.
- Şahin, E. S. ve Owen, F. K. (2009). Psikolojik İhtiyaçları Farklı Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**. Sayı 4(32), 64-74.
- Quintana-Orts, C. ve Rey, L. (2018). Forgiveness and Cyberbullying in Adolescence: Does Willingness to Forgive Help Minimize the Risk of Becoming A Cyberbully?. **Computers in Human Behavior**. Sayı 81, 209-214.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). **Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı**. Mustafa Baloğlu (Çev. Edt.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Tang, S. S. (2006). An Implementation of A Forgiveness Education Programme in A Secondary Girls' School. Unpublished Master Thesis, University Of Hong Kong.
- Tang, S. S. (2014). Implementation and Evaluation of The Forgiveness Education Programmes Based on Process Model and Chinese Values With Hong Kong Chinese Youth. Unpublished Doctorate Thesis, The University Of Hong Kong.
- Taysi, E. (2007). İkili İlişkilerde Bağışlama: İlişki Kalitesi ve Yüklemelerin Rolü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Taysi, E. ve Vural, D. (2016). Forgiveness Education for Fourth Grade Students in Turkey. **Child Indicators Research**. Sayı 9(4), 1095-1115.
- TBMM (2007). Çocuklarda ve Gençlerde Artan Şiddet Eğilimi ile Okullarda Meydana Gelen Olayların Araştırılarak Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu (10/377,343,356,357). **Türkiye’de Ortaöğretime Devam Eden Öğrencilerde Şiddet ve Bunu Etkileyen Etmenlerin Saptanması, Araştırma Raporu**, Ankara.
- Tekinsav-Sütçü, S., Aydın, A. ve Sorias, O. (2010). Ergenlerde Öfke ve Saldırganlığı Azaltmak İçin Bilişsel Davranışçı Bir Grup Terapisi Programının Etkililiği. **Türk Psikoloji Dergisi**. Sayı 25(66), 57-67.
- Telef, B. B. ve Ergün, E. (2013). Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarının Yordayıcısı Olarak Öz-Yeterlik. **Journal of Theoretical Educational Science**. Sayı 6(3) 23-433
- Thompson, B. (2004). **Exploratory and Confirmatory Factor Analysis: Understanding Concepts and Applications**. Washington: American Psychological Association.
- Thompson, L. Y., Snyder, C. R., Hoffman, L., Michael, S. T., Rasmussen, H. N. ve Billings, L. S. (2005). Dispositional Forgiveness of Self, Others, and Situations. **Journal of Personality**. Sayı 73, 313-359.
- Tomyn, A. J. ve Cummins, R. A. (2011). The Subjective Wellbeing of High-School Students: Validating The Personal Wellbeing Index—School Children. **Social Indicators Research**. Sayı 101(3), 405-418.
- Topbaşoğlu, T. (2016). Yaşam Doyumunun Yordayıcısı Olarak Öfke ve Affetme: Affetmenin Düzenleyici Rolü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Toussaint, L. ve Webb, J. R. (2005). Gender Differences in the Relationship between Empathy and Forgiveness. **The Journal of Social Psychology**. Sayı 145 (6), 673-685.

- Toussaint, L. L., Williams, D. R., Musick, M. A. ve Everson, S. A. (2001). Forgiveness and Health: Age Differences in A U.S. Probability Sample. **Journal of Adult Development**. Sayı 8, 249-257.
- Tse, M.C. ve Cheng, S.T. (2006). Depression Reduces Forgiveness Selectively as A Function of Relationship Closeness and Transgression. **Personality and Individual Differences**. Sayı 40, 1133-1141.
- Türk, F. (2013). Akran Arabuluculuk Eğitiminin Lise Öğrencilerinin Arabuluculuk Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tuzgöl, M. (2000). Ana Baba Tutumları Farklı Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**. Sayı 2(14), 39-48.
- Tuzgöl Dost, M. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tuzgöl-Dost, M. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 31, 188-197.
- Tuzgöl-Dost, M. (2010). Güney Afrika ve Türkiye'deki Üniversite Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Öznel İyi Oluş ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi. **Eğitim ve Bilim**. Sayı 35(158), 75-89.
- Ullman, J. B. (2015). Yapısal Eşitlik Modellemesi. B. G. Tabachnick ve L. S. Fidell (Ed.) **Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı** içinde (s. 681-785). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Uysal, A. ve Bayık-Temel, A. (2009). Şiddet Karşıtı Eğitim Programının Öğrencilerin Çatışma Çözüm, Şiddet Eğilimi ve Şiddet Davranışlarına Yansıması. **Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi**. Sayı 12 (1), 20-30.
- Uysal, R. ve Satıcı, S. A. (2014). The Mediating and Moderating Role of Subjective

Happiness in the Relationship between Vengeance and Forgiveness. **Educational Sciences: Theory and Practice**. Sayı 14(6), 2097-2105.

Vitaro, F., Brendgen, M. ve Barker, E. D. (2006). Subtypes of Aggressive Behaviors: A Developmental Perspective. **International Journal of Behavioral Development**. Sayı 30(1), 12-19.

Vural Batık, Yılmaz Bingöl, Fırıncı Kodaz ve Hoşoğlu (2017). Forgiveness and Subjective Happiness of University Students. **International Journal of Higher Education**. Sayı 6 (6), 149-162.

Wade, N. G. ve Meyer, J. E. (2009). Comparison of Brief Group Interventions to Promote Forgiveness: A Pilot Outcome Study. **International Journal Of Group Psychotherapy**. Sayı 59(2), 199-220.

Walker, D. F. ve Gorsuch, R. L. (2002). Forgiveness within the Big Five Personality Model. **Personality and Individual Differences**. Sayı 32, 1127-1137.

Webb, M., Colburn, T. A., Heisler, D., Call, S. ve Chickering, S. A. (2008). Clinical Correlates of Dispositional Forgiveness. **Journal of Applied Social Psychology**. Sayı 38(10), 2495-2517.

Willoughby, T., Adachi, P. J. ve Good, M. (2011). A Longitudinal Study of the Association between Violent Video Game Play and Aggression among Adolescents. **Developmental Psychology**. Sayı 48(4), 1044.

Worthington, E. L. (1998). An Empathy-Humility-Commitment Model of Forgiveness Applied within Family Dyads. **Journal of Family Therapy**. Sayı 20, 59-76.

Worthington, E. L. (2001). **Five Steps to Forgiveness: The Art and Science of Forgiving**. The United States: Crown.

Worthington, E. L. ve Wade, N. G. (1999). The Psychology of Unforgiveness and Forgiveness and Implications for Clinical Practice. **Journal of Social and Clinical Psychology**. Sayı 18 (4), 385-418.

- Yalçın, İ. ve Malkoç, A. (2015). The Relationship between Meaning in Life and Subjective Well-Being: Forgiveness and Hope as Mediators. **Journal Of Happiness Studies**. Sayı 16(4), 915-929.
- Yavuzer, H. (2007). **Çocuk Psikolojisi**. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, Y., Üre, Ö. (2010). Saldırganlığı Önlemeye Yönelik Psiko-Eğitim Programının Lise Öğrencilerindeki Saldırganlığı Azaltmaya Etkisi. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Sayı 24, 389-405.
- Yazgan İnanç, B. ve Yerlikaya, E.E. (2011). **Kişilik Kuramları** (4. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. (2009). Bağlanma Stilleri ile Bağışlama Arasındaki İlişkide Sorumluluk Yüklemelerin Aracı Rolü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H.(2011). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, T. (2012). Şiddetsizlik Eğitim Programının Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Eğilimleri, Empati Düzeyleri ve Şiddetsizliğe İlişkin Görüşleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, İ. (2008). Endüstri Meslek Lisesi Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

EK 1: Affetme Odaklı Grup Rehberliği Oturum Örnekleri

I.OTURUM	
Etkinliğin adı:	Tanışma
Süre	90 dk.
Hedefler	❖ Öğrencilerle tanışma ❖ Öğrencileri grubun amacı ve içeriği hakkında bilgilendirme ❖ Grup kurallarını oluşturma ❖ Bireysel hedefleri belirleme ❖ Zarar verici olayları sınıflandırma
Materyaller	FORM 1.1. İnsan Tombalası Çizelgesi FORM 1.2. Affetme Odaklı Grup Rehberliği Bilgi Formu FORM 1.3. Grup Kuralları FORM 1.4. Bireysel Hedeflerim FORM 1.5. Zarar Verici Olaylar
Öğretim yöntemleri	Anlatım, soru cevap, tartışma
Yararlanılan kaynaklar	Çekici, F. (2009). Problem Çözme Terapisine Dayalı Beceri Geliştirme Grubunun Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Becerileri, Öfkeyle İlgili Davranış ve Düşünceler ile Sürekli Kaygı Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana. Kulaksızoğlu, A. (2004). Örnek Grup Rehberlik Programları. Ankara: Nobel Yayınevi Grup Rehberliği Isınma Oyunları (2016). www.surram.meb.k12.tr/.../31095845_gruprehberligiisinmaoyunlari.doc (26 Eylül 2016) Sarıçam, H. (2004). Özderin Düşünceleri Azaltmaya Yönelik Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışma Programı. Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışma Uygulamaları içinde (s.133-166), Ahmet Akın ve Ümran Akın (Ed). Ankara: Nobel Yayınevi Scobie, E. D. ve Scobie, G. E.W. (1998). Damaging Events: The Perceived Need for Forgiveness. Journal of the Theory of Social Behaviour. Sayı 28, 373-401. Serkan, E. ve Kaya, A. (Ed.) (2012). Deneyisel Olarak Sınanmış Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları III. Ankara: Pegem Akademi Sharry, J. (2001). Solution-Focused Groupwork. London: Sage Publications. Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E. ve Balcı, F. (2009). Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran-Arabuluculuk Eğitim Programı. Maya Akademi: Ankara. Uysal, R. (2014). Ergenlerde Olumsuz Risk Alma Davranışı ve Çözüm Odaklı Başa Çıkma. Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışma Uygulamaları içinde (s.35-82), Ahmet Akın ve Ümran Akın (Ed.). Ankara: Nobel Yayınevi

SÜREÇ

1. Öğrencilerle tanışma:

Kendinizi öğrencilere tanıttın. FORM 1.1.’deki “İnsan Tombalası Çizelgesi”¹nden her öğrenciye birer tane dağıttın. Öğrencilere birbirleriyle konuşarak formda belirtilen özelliğe sahip insanı bulmaya çalışmalarını ve buldukları kişinin adını forma yazmalarını söyleyin. Bir çizelgede aynı insanın ismi iki defa bulunamaz. Amaç her öğrencinin mümkün olduğu kadar çok öğrenciyle konuşup isimlerini ve bazı kişisel özelliklerini öğrenmesidir. Çizelgeyi ilk tamamlayan tombala yapar ve oyunu kazanır.

2. Öğrencileri grubun amacı ve içeriği hakkında bilgilendirme:

FORM 1.2.’yi öğrencilere dağıtarak Affetme Odaklı Grup Rehberliği’nin (AOGR) amacı ve içeriği konusunda aşağıdaki açıklamayı yapın:

“Size oluşturduğumuz grubun amacı ve içeriği konusunda bazı bilgiler vermek istiyorum. Bu grubun temel özelliği; kişiler arası ilişkilerde yaşanan incitici olaylar karşısında bir başa çıkma stratejisi olarak affetmenin kullanımına odaklanmasıdır. Grubumuzun temel amacı; kişiler arası ilişkilerinizde yaşadığınız incitici durumlarla başa çıkmada affetme davranışını kullanabilmek için gerekli bilgi ve becerileri kazanmanıza yardımcı olmaktır. Bu çalışma kapsamında gerçekleştireceğimiz oturumlar sürecince şu konuları ele alacağız:

- ✓ *Kişiler arası ilişkilerde yaşanan zarar verici olaylar nelerdir?*
- ✓ *Zarar verici olaylar karşısında yaşanan duygular (incinme, hayal kırıklığı, öfke, suçluluk, utanç, sorumluluk vb. gibi) nelerdir?*
- ✓ *Öfke insanı nasıl etkiler?*
- ✓ *Zarar verici olaylarla başa çıkmada kullanılan tepki stratejileri nelerdir?*
- ✓ *Affetme nedir?*
- ✓ *Affetmenin avantajları nelerdir?*
- ✓ *Affetme davranışını kolaylaştıran ve engelleyen faktörler nelerdir?*
- ✓ *Düşünceler, duygular ve davranışlar arasında nasıl bir ilişki vardır?*

¹ Grup Rehberliği Isınma Oyunları’ndan yararlanılarak hazırlanmıştır.

- ✓ *Düşünceler affetme davranışını nasıl etkiler?*
- ✓ *Empati nedir?*
- ✓ *Duyarlılık nedir?*

Gerçekleştireceğimiz bu grup çalışması 8 oturumdan oluşmakta ve her oturum ortalama olarak 90 dakika sürmektedir. Oturumlar, kısa bilgilendirmeler, etkileşime dayalı egzersizler, rol oynama, tartışma, çeşitli eğlenceli ve öğretici etkinlikleri içermektedir.”

3. Grup kurallarını oluşturma:

FORM 1.3.’ü öğrencilere dağıtın ve aşağıdaki açıklamayı yaparak grup kurallarına neden ihtiyaç duyulduğu konusunda öğrencileri bilgilendirin.

“Günlük yaşantımızda hepimiz mahalledeki arkadaşlar, sınıftaki öğrenciler, bir pop starın fanları gibi pek çok grubun içerisinde yer almaktayız. Ancak şu an oluşturduğumuz grup günlük yaşantımızda yer aldığımız gruplardan farklı özellikler göstermektedir. Belirli bir amaçla oluşturulmuş olan bu grubun daha verimli geçebilmesi için hepimizin uyması gereken bazı kurallar koymamız gerekmektedir.”

FORM 1.3.’te yer alan grup kurallarının incelenmesinden sonra, öğrencilere formda yer alan kuralların dışında uyulmasını istedikleri herhangi bir kuralın olup olmadığını sorun. Öğrenciler grup kurallarının neleri içermesi gerektiği konusunda anlaşmaya vardıldıktan sonra, grup kuralları formunu tüm öğrencilere imzalatın.

4. Bireysel hedefleri belirleme:

FORM 1.4.’ü öğrencilere dağıtarak, öğrencilerden gruba katılmadaki amaç ve beklentilerinin neler olduğunu ve oturumların sonunda kendilerinde nelerin değişmiş olmasını istediklerini düşünerek bu formu doldurmalarını isteyin. Öğrenciler formu doldurduktan sonra gönüllü olan öğrencilerin bireysel hedeflerini grupla paylaşmalarını sağlayın.

5. Zarar verici olayları sınıflandırma:

Öğrencilere aşağıdaki soruları sorarak grupta tartışma ortamını oluşturun:

- İnsanların ne tür davranışları size zarar vermekte, incinmenize ya da üzülmeye neden olmaktadır? (Örn: Yalan söylenmesi, şiddet, hakaret etme, isteklerin engellenmesi vb.)
- Sizce, bir davranış hangi özelliklere sahip olduğu zaman “zarar verici” olarak tanımlanır?
- Duygusal ya da fiziksel olarak sizi inciten, üzülmeye neden olan; ancak kasıtlı olarak yapılmadığını bildiğiniz bir davranışı “zarar verici” olarak tanımlar mısınız?

Grup tartışmasının ardından FORM 1.5. aracılığıyla öğrencileri, kişiler arası ilişkilerde incinmeye yol açan zarar verici olaylar hakkında bilgilendirerek, bu çalışma kapsamında kişiler arası ilişkilerde bozulmaya neden olan üçüncü gruptaki zarar verici olayların (anlaşmazlıklar) ele alınacağını vurgulayın.

6. Sonlandırma:

Öğrencilere bugünkü oturumda neler öğrendiklerini ve neleri fark ettiklerini sorun. Öğrencilerden gelecek oturuma kadar kendi yaşantılarında ya da çevrelerindeki insanların yaşantılarında meydana gelen zarar verici olayları gözlemlmelerini isteyin. Oturumun özetini yaptıktan sonra, öğrencilerin paylaşmak istedikleri herhangi bir şeyin ya da sormak istedikleri herhangi bir sorunun olup olmadığını sorarak oturumu sonlandırın.

FORM 1.1.
İNSAN TOMBALASI ÇİZELGESİ

A Araba kullanabilen	B Basketbol oynamayı seven	C Clash of clans (bilgisayar oyunu) oynayan	Ç Çarşı pazar gezmeyi seven
D Denizi seven	E Evin en küçük çocuğu olan	F Fotoğrafçılığa ilgi duyan	G Gitar çalabilen
H Hayvan besleyen	I Islık çalabilen	İ İngilizce öğrenmek isteyen	J Japonları seven
K Kayak yapabilen	L Lacivert rengi seven	M Matematik dersinden hoşlanmayan	N Naneli şeker seven
O Okul numarasının sonu 3 olan	Ö Önceliğim ailemdir diyen	P Polisiye roman okumayı seven	R Resim çizmede yetenekli olan
S Sinemaya gitmekten hoşlanan	Ş Şarkı söylemeyi seven	T Twitter hesabı olan	U Uçağa hiç binmemiş olan
Ü Üç kardeş olan	V Voleybol oynamayı seven	Y Yüzmeyi bilmeyen	Z Zeytin yemekten hoşlanmayan

FORM 1.2.

AFFETME ODAKLI GRUP REHBERLİĞİNİN AMACI VE İÇERİĞİ²

Affetme Odaklı Grup Rehberliği (AOGR); ergenlerin kişiler arası ilişkilerinde yaşadıkları incitici olaylar karşısında bir başa çıkma stratejisi olarak affetme davranışını kullanabilmeleri için gereken bilgi ve beceriyi kazanmalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır.

AOGR 8 oturumdan oluşmakta ve her bir oturum ortalama olarak 90 dakika sürmektedir. Oturumlar sürecince;

- Kişiler arası ilişkilerde yaşanan zarar verici olayların neler olduğunu,
- Zarar verici olaylar sonucunda yaşanan duyguları (incinme, öfke, hayal kırıklığı, suçluluk, utanç gibi)
- Öfkenin doğasını
- Zarar verici olaylarla başa çıkmada kullanılan tepki stratejilerinin (inkar etme, cezalandırma, saldırma, intikam alma, affetme gibi) neler olduğunu ve bu stratejilerin etkili olup olmadığını,
- Affetmenin ne olduğunu ve ne olmadığını,
- Affetmenin avantajlarının neler olduğunu,
- Düşüncelerinizin affetme davranışını nasıl etkilediğini,
- Empatinin ne olduğunu,
- Duyarlılığın ne olduğunu öğreneceksiniz.

AOGR'nin her bir oturumunda öğrendiğiniz bilgileri günlük yaşantınıza aktarabilmeniz için bazı oturumlardan sonra sizlere ödevler verilecektir. Bu ev ödevlerinin yapılması grubun başarılı olması yani amacına ulaşması için son derece önemlidir. Bu ev ödevleri yazılı anlatıma dayalı ya da gerçek hayatta uygulamanızı istediğim davranışsal ödevler şeklinde olabilir. Bir sonraki oturuma ev ödevlerinizi yaparak gelmiş olmanız sizlerin kendi gelişiminiz için çalıştığınız anlamına gelmektedir.

² Çekici'den (2009) yararlanılarak hazırlanmıştır.

FORM 1.3.

GRUP KURALLARI³

1. **GÖNÜLLÜLÜK:** Grup oturumlarına kendi isteğiniz ile gelmeniz ve oturumlar sürecince aktif olmaya istekli olmanız bu gruptan yararlanabilmeniz için önemlidir.
2. **GİZLİLİK:** Grup oturumlarında konuşulan her şey grup odasında kalır.
3. **DEVAMLILIK:** Hem grubun işlerliği hem de sizlerin grup sürecinden yararlanabilmeniz açısından oturumlara düzenli olarak ve vaktinde gelmeniz son derece önemlidir. Öğrencilerin çok zorunlu durumlar (hastalık, yakın bir kişinin vefatı vb. gibi.) dışında oturumlara katılmaları beklenmektedir.
4. **SAYGI DUYMA VE İSİMLE HİTAP ETME:** Öğrencilerin birbirlerine karşı saygılı olması, konuşurken birbirlerinin sözünü kesmemesi ve birbirlerine isimleri ile hitap etmesi beklenmektedir.
5. **KENDİ YAŞANTILARIMIZ HAKKINDA KONUŞMA:** Öğrencilerden paylaşımda bulunurken genellemeler yapmaktan, grup adına konuşmaktan kaçınması, bunun yerine kendi kişisel yaşantısından örnekler vermeye çalışması beklenmektedir.

Yukarıda belirtilen kurallara uyacağıma **SÖZ VERİYORUM.**

Adı Soyadı:

İmza:

Tarih:

³ Çekici (2009), Kulaksızoğlu (2004), Sarıçam (2004), Serkan ve Kaya (2012), Türnüklü, Kaçmaz, İkiz ve Balcı (2009) ve Uysal'dan (2004) yararlanılarak hazırlanmıştır.

FORM 1.4.
BİREYSEL HEDEFLERİM⁴

Adı Soyadı:

Tarih:

Bu grup rehberliği çalışmasını başarılı bir şekilde tamamlamanıza yardım etmeyi istiyoruz. Bu formu doldurmak hedeflerinizi net bir şekilde belirleyebilmenize yardımcı olacak.

Bu gruba katılmaktaki hedefleriniz neler? Bu grup sonlandığında neyi başarmış olmak istiyorsunuz?

Lütfen bu hedeflere ne kadar yakın olduğunuzu 1 ile 10 (1 hedeflerinizden tamamen uzak olduğunuz, 10 ise hedeflerinize tamamen ulaştığınız anlamına geliyor) arasında derecelendirin.

Hedef 1	Hedef 2
Çok uzak Başarıldı 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Çok uzak Başarıldı 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

⁴ Sharry'den (2001) uyarlanmıştır.

FORM 1.5.

ZARAR VERİCİ OLAYLAR⁵

Kişiler arası ilişkilerde tarafların fiziksel, duygusal ya da psikolojik olarak incinmesine ve acı çekmesine neden olan çeşitli olaylar meydana gelebilmektedir. Bazıları kasıtlı ve ciddi düzeyde incitici olabilen bu olaylar “zarar verici olaylar” olarak adlandırılır. Bu olayların sonuçları bazen son derece önemsiz olurken, bazen de bir kurbanı neden olabilecek düzeyde şiddetli olabilmektedir. Kişiler arası ilişkilerimizde meydana gelen bu tür olayları dört gruba ayırmak mümkündür.



Birinci gruptaki olaylar yanlışlıkla insanlara çarpmak, ayağa basmak, kahveyi dökmek gibi eylemleri içermektedir. İstmeden gerçekleşen bu tür olaylar, zarar verenin özür dilemesi ve incinenin özrü otomatik olarak kabul etmesi şeklindeki sosyal rutinler ile kolaylıkla çözümlenebilir. Etkisi çok çabuk bir şekilde geçen bu tür olaylar ilişkilerde ciddi bir bozulmaya yol açmazlar.

İkinci gruptaki olaylara örnek olarak dökülen kahvenin sıcak olması verilebilir. Bu tür bir olayda az da olsa bir zarar söz konusudur; ancak zarar veren eylemi kasıtlı olarak yapmamıştır, üzgündür ve özür dilemektedir. Bu tür olaylarda incinen kişi eylemin kasıtsız, özrünün samimi ve yapılan açıklamaların yeterli olduğuna inandığında sorun çözülür.

Üçüncü gruptaki olaylar, zarar verme niyeti ile yapılan, ciddi düzeyde incitici olan ve etkisi uzun süre devam eden eylemleri içermektedir. Bu tür olaylar sıklıkla ilişkilerde çatışma ve bölünmeler yaşanmasına ve ilişkilerin bozulmasına yol

⁵ Scobie ve Scobie'den (2008) yararlanılarak hazırlanmıştır.

açmaktadır. Zarar verici olay ciddi düzeyde olumsuz sonuçlar ortaya çıkardığı için bireyin psikolojik olarak zayıflamasına yol açabilir.

Dördüncü gruptaki olaylar ise, zarar verme niyeti ile yapılmış, bireyin çok ciddi düzeyde incindiği ve olayın etkisinden uzun yıllar kurtulamadığı travmatik yaşam olaylarını içermektedir. Bu tür olaylar genellikle bireyin profesyonel yardım almasını gerektirmektedir.



III. OTURUM	
Etkinliğin adı	Affetme
Süre	90 dk.
Hedefler	❖ Zarar verici olaylarla başa çıkmada kullanılan tepki stratejilerini fark etme ❖ Zarar verici olaylarla başa çıkmada kullanılan tepki stratejilerinin etkililiğini tartışma ❖ Affetmenin anlamını öğrenme ❖ Affetme ile karıştırılan kavramların anlamlarını tartışma
Materyal	FORM 3.1 Yaşadığım Zarar Verici Olay FORM 3.2. Affetme Tombalası Kartları FORM 3.3. Affetme Nedir? FORM 3.4. Kısa Bir Öykü FORM 3.5. Affetme Ne Değildir?
Öğretim yöntemi	Anlatım, soru cevap, tartışma
Yararlanılan kaynaklar	Affet Ama Unutma (2016). http://www.sayginnlp.com/tr-TR/Blog/kisisel-gelisim/kisa-ama-anlamli-bir-hikaye--2159/ (27 Eylül 2016). Altınay, D. (2009). Psikodrama: 400 Isınma Oyunu ve Yardımcı Teknik. İstanbul: Sistem Yayıncılık. Eaton, J., Struthers, C.W. ve Santelli, A.G. (2006). Dispositional and State Forgiveness: The Role of Self-Esteem, Need for Structure, and Narcissism. Personality and Individual Differences. Sayı 41, 371- 380. Enright, R. D., Gassin, E.A. ve Wu, C. (1992). Forgiveness: A Developmental View. Journal of Moral Education. Sayı 21, 99-114. Fincham, F. D., Hall, J. H. ve Beach, S. R. H. (2005). "Till Lack of Forgiveness Do Us Part": Forgiveness in Marriage. Handbook of Forgiveness içinde (s. 207-226), E.L. Worthington (Ed.), New York: Wiley. Hepp-Dax, S. H. (1996). Forgiveness as An Educational Goal with Fifth-Grade Inner-City Children. Unpublished Doctoral Dissertation. Fordham University Kamal, K. (2016). Affetmek Özgürleşmektir. http://www.kigem.com/affetmek-ozgurlesmektir.html adresinden (23 Şubat 2016). North, J. (1987). Wrongdoing and Forgiveness. Philosophy. Sayı 42, 499-508. Scobie, E. D. ve Scobie, G. E.W. (1998). Damaging Events: The Perceived Need for Forgiveness. Journal of the Theory of Social Behaviour. Sayı 28, 373-401. Tang, S. C. (2006) An Implementation of A Forgiveness Education in A Secondary Girls' School. Unpublished Master Thesis. University of Hong Kong Weiten, W., Hammer, E. Y. ve Dunn, D. S. (2016). Stresle Başa Çıkma. Psikoloji ve Çağdaş Yaşam İnsan Uyumu içinde (s.104-137), F. Ebru İkiz (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınevi

SÜREÇ

1. Geçen oturumu özetleme:

Geçen oturumun özetini yapın.

2. Zarar verici olaylarla başa çıkmada kullanılan tepki stratejilerini fark etme:

Öğrencilere küçük bir oyun oynayacağınızı söyleyin ve oyunda ebe olması için gönüllü bir öğrenci seçin. Ebe olarak seçilen öğrenci dışarıda kalacak şekilde, diğer öğrencilerden ayağa kalkmalarını ve el ele tutuşarak bir halka oluşturmalarını isteyin. Halkayı oluşturan öğrencilerin görevi halkanın kırılmasına ve ebenin halkanın içine girmesine izin vermemektir. Ebe ise çeşitli yollar (ikna etme, fiziksel zorlama gibi.) deneyerek halkanın içine girmeye çalışacaktır. Ebe halkanın içine girdiğinde ya da pes ettiğinde oyun tamamlanır.⁶ Oyun tamamlandıktan sonra öğrencilere aşağıdaki soruları sorun:

- Oyunu oynarken neler hissettiniz?
- Oyunda sizi en çok ne zorladı?
- Yaşadığınız zorlukla ve olumsuz duygularla başa çıkmak için ne yaptınız?
- Kullandığınız başa çıkma yöntemlerini ve sonuçlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Gerçek yaşantınızda bir grubun dışında bırakılsaydınız neler hisseder ve nasıl davranırdınız?
- Gerçek yaşantınızda bir yakınınız kendi istediği şeye ulaşmak için size zarar verecek bir davranışta bulunsa ne yapardınız?

3. Zarar verici olaylarla başa çıkmada kullanılan tepki stratejilerinin etkililiğini tartışma:

Öğrencilerden FORM 3.1.'i doldurmalarını isteyin. Gönüllü öğrencilerin formdaki sorulara verdikleri yanıtları arkadaşlarıyla paylaşmalarını sağlayın. Paylaşımların ardından öğrencilerin yaşadıkları zarar verici olaya verdiklerini belirttikleri tepkileri (saldırmak, intikam almak, hiçbir şey olmamış gibi davranmak vb. gibi) tahtaya yazın. Öğrencilere aşağıdaki açıklamayı yapın.

⁶ Altınay'dan (2009) alınmıştır.

“Zarar verici olaylarla başa çıkmak için çeşitli tepki stratejileri kullanırız. Sizler de az önce yaşadığınız zarar verici olaylar karşısında nasıl tepki verdiğinizi anlattınız. Zaman zaman hepimiz zarar verici olaylarla başa çıkmak için tahtaya yazdığım bu tepki stratejilerini kullanabiliriz. Bu tepkilerden hangilerini kullanacağımız bizim seçimlerimize bağlıdır. Şimdi sizlerden bu stratejilerin etkilerinin neler olabileceğini düşünmenizi istiyorum.”

Öğrencilere aşağıdaki soruları sorarak grupta tartışma ortamının oluşmasını sağlayın.

- Sizce bu stratejileri kullanmak nasıl etkiler ortaya çıkarır?
- Sizce bu stratejileri kullanmak ne kadar sağlıklıdır?
- Bu stratejiler yaşadığınız olumsuz duyguların ortadan kalkmasına yardımcı olur mu?

Zarar verici olaylarla başa çıkmada kullanılan olaya göz yumma, suçlu kişiyi cezalandırma, suçlu kişiden intikam almaya çalışma, yaşanan olayın önemsiz olduğunu düşünme gibi tepki stratejilerinin bireyin olumsuz duygularıyla sağlıklı olarak başa çıkmasında yardımcı olmadığını, bu tür tepkilerin çok sık kullanılmasının bireyin psikolojik sağlığı üzerinde olumsuz etkileri olduğunu vurgulayarak, zarar verici olaylarla başa çıkmak için kullanabileceğimiz daha sağlıklı tepki stratejisinin affetme olduğunu belirtin.⁷

4. Affetmenin anlamını öğrenme:

“Affetme Tombalası”⁸ oyunu için öğrencileri üç gruba ayırın ve her bir gruba FORM 3.2.’de yer alan tombala kâğıtlarından birini dağıtın. Tombala oyununun tamamlanmasından sonra, öğrencilere başkalarının bize zarar verdiği, bizi derin şekilde incittiği durumlarla başa çıkmanın yollarından birinin affetme olduğunu söyleyin. Öğrencilere tombala kartlarında yer alan kelimelerin affetme ile nasıl ilişkili olabileceğini sorun.

Öğrencilerden affetmenin kendileri için ne anlama geldiğini düşünmelerini ve kendi affetme tanımlarını bir kâğıda yazmalarını isteyin. Öğrenciler kendi affetme

⁷ Scobie ve Scobie’den (2008) yararlanılarak hazırlanmıştır

⁸ Tang’den (2006) yararlanılarak hazırlanmıştır.

tanımlarını yazdıktan sonra gönüllü öğrencilerden tanımlarını paylaşmalarını isteyin. FORM 3.3.'te yer alan "Affetme Nedir?" başlıklı yazıyı öğrencilerle birlikte okuyarak; öğrencilere aşağıdaki soruyu sorun.

- FORM 3.3'te yer alan affetme tanımlarıyla sizlerin kendi affetme tanımlarınızın benzer ve farklı olan yönleri nelerdir?

5. Affetme ile karıştırılan kavramların anlamlarını tartışma:

FORM 3.4.'teki öyküyü öğrencilere okuyarak öğrencilere öykü hakkındaki düşüncelerinin neler olduğunu sorun. Öğrencilerin düşüncelerini paylaşmasından sonra affetmenin unutmak ile aynı anlama gelmediğini vurgulayın. Öğrencilere bazı kavramların sıklıkla affetme kavramıyla karıştırılabildiğini belirtin. Aşağıdaki tanımlardan yararlanarak öğrencilere affetmenin diğer kavramlardan farklı yönlerini açıklayın:⁹

UNUTMAK: Unutmak, yaşanan olumsuz durumun bilinçten uzaklaştırılmasını ifade etmektedir. Ancak affetmede yaşanan olumsuz durumun unutulması gerekmez.

UZLAŞMAK: Uzlaşma, anlaşmazlık ya da çatışma yaşayan tarafların bir araya gelerek sorunu çözmek için girişimde bulunmasını ifade etmektedir. Uzlaşmanın aksine affetme, suçlu kişinin pişman olması ya da özür dilemesinden bağımsız bir şekilde gerçekleşir. Bizi inciten bir kişiyi affettiğimizde o kişiyle uzlaşarak ilişkimizi sürdürmek zorunda değiliz. Affetme, uzlaşmaya giden yolda bir adım olabilir; ancak affetmek için uzlaşmak gerekmez.

HAKLI ÇIKARMAK: Haklı çıkarmada, başlangıçta yanlış olduğuna inandığımız bir davranışı, sonradan yaptığımız değerlendirmelerle doğru bir davranış olarak kabul ederiz. Davranış doğru olarak değerlendirildiği için kızgınlık ve öfke gibi olumsuz duygular doğuracak herhangi bir suç ya da sorumluluk durumu yoktur. Bu nedenle affetmeyi gerektiren bir durum da yoktur.

MAZUR GÖRMEK: Mazur görmede, yapılan davranış ahlaki olarak yanlış olmasına rağmen, birey davranışından sorumlu tutulmaz ya da suçlu görülmez. Affetmede ise suçlu kişinin yaptığı davranışın sorumluluğundan kaçmasına izin verilmez.

⁹ Eaton, Struthers ve Santelli (2006), Enright, Gassin ve Wu (1992), Fincham, Hall ve Beach (2005), Hepp-Dax, (1996), Scobie ve Scobie (1998) ve North'dan (1987) yararlanılarak hazırlanmıştır

GÖZ YUMMAK: Göz yumma, ahlaki olmayan bir davranışın birey üzerindeki olumsuz etkilerinin reddedilmesi anlamına gelmektedir. Göz yummada; hatalı, zarar verici davranışın inkâr edilmesi ve görmezden gelinmesi durumu söz konusudur. Bu nedenle herhangi bir suçun varlığı kabul edilmemekte ve sonuç olarak öfke ya da kızgınlık gibi olumsuz duygular yaşanmamaktadır. Bir suç durumu ve olumsuz duygular olmadığı için de affetmeye ihtiyaç duyulmaz.

FORM 3.5'i öğrencilerle birlikte inceledikten sonra öğrencilere aşağıdaki açıklamayı yaparak birini affetmenin kişinin kendisini tehlikeye atması anlamına gelmediğini vurgulayın.

“İnsanlarla olan ilişkilerimizde, sevdiğimiz, değer verdiğimiz kişiler beklemediğimiz şekilde davranışlar sergileyebilirler. Bu davranışlar bize zarar vermiş ve kalbimizi kırmış olabilir. Bu durumda, insanları affetmek ve aranızdaki ilişkiye yeni bir başlangıç yapmak bir erdem olacaktır. Fakat karşımızdaki kişilere körü körüne güvenmeden önce temkinli yaklaşmayı denemeli ve böylece de meydana gelebilecek kötü olaylardan kendimizi korumalıyız. Yani bize düşen, insanlarla olan ilişkilerimizde yapılan hataları affetmek; ancak bir daha tekrar edilmesini önlemek için gereken tedbirleri de almaktır.”¹⁰

6. Sonlandırma:

Öğrencilere bugünkü oturumda neler öğrendiklerini ve neleri fark ettiklerini sorun. Öğrencilerin paylaşmak istedikleri herhangi bir şeyin ya da sormak istedikleri herhangi bir sorunun olup olmadığı sorarak oturumu sonlandırın.

¹⁰“Affet ama unutma” başlıklı metinden alıntılanmıştır.

FORM 3.1.
YAŞADIĞIM ZARAR VERİCİ OLAY

Yönerge: Kişiler arası ilişkilerinizde yaşadığınız sizi inciten ve olumsuz duygular yaşamanıza neden olan bir olayı hatırlamaya çalışarak aşağıdaki sorulara yanıt verin.

Seni kim incitti?

Olay neydi?

Bu olay meydana geldiğinde hangi duyguları yaşadın?

Bu olay karşısında sen nasıl davrandın / nasıl tepki verdin?

Davranışının sonuçları ne oldu?

Yaptığın davranış olumsuz duygularının ortadan kalkmasına yardımcı oldu mu?

FORM 3.2.
AFFETME TOMBALASI KARTLARI

Unutmak	Rahatlama	Koşulsuz kabul	İntikam alma
Göz yummak	Sevgi	Misilleme	Hoşgörü
Haklı çıkarmak	Karar	Hata	Seçim
Uzlaşmak	Güven	Özgür hissetme	Acı çekme
Mazur görmek	Hayal kırıklığı	Duyarlılık	Yardımseverlik
Bağışlama	Anlayış	Suçluluk	Empati

Öfke	Kızgınlık	Uzlaşmak	Özgür hissetme
Nefret	Huzur	Mazur görmek	Duyarlılık
İncinme	Yanlış	Bağışlama	Suçluluk
Rahatlama	Acı çekme	İntikam alma	Güven
Sevgi	Yardımseverlik	Hoşgörü	Hayal kırıklığı
Karar	Empati	Seçim	Anlayış

Rahatlama	İncinme	Unutmak	Duyarlılık
Sevgi	İntikam alma	Bağışlama	Suçluluk
Güven	Yardımseverlik	Göz yummak	Kızgınlık
Hayal kırıklığı	Empati	Misilleme	Huzur
Haklı çıkarmak	Öfke	Hata	Anlayış
Uzlaşmak	Nefret	Seçim	Karar

FORM 3.3.

AFFETME NEDİR?¹¹

Kişiler arası ilişkilerde haksızlığa uğradığımızı hissettiğimizde, yani bir başka kişinin eyleminin incitici, ahlaksız ya da adaletsiz olduğuna inandığımızda, çoğunlukla öfke ve düşmanlık gibi olumsuz duygular yaşarız. Böyle olaylar karşısında çoğumuzun doğal eğilimi intikam alma ya da suçluyla iletişim kurmaktan kaçınma yönündedir. Ne yazık ki yoğun olarak kullanılan bu başa çıkma stratejileri olumsuz duygularımızdan kurtulmamıza yardımcı olmaz. Son yıllarda araştırmacılar incitici, zarar verici olaylarla başa çıkmaya yardımcı olacak alternatif bir strateji olarak “affetme” üzerinde durmaktadır.

Affetmenin nasıl tanımlanması gerektiği araştırmacılar arasında hala büyük bir tartışma konusu olmakla birlikte, en basit şekilde affetme, incitici bir olayın intikamını almaya ya da bir suçludan kaçmaya yönelik doğal eğilimi önlemeyi içermektedir. Suçlu bir kişiyi affettiğimizde; ona karşı hissettiğimiz öfke duygusundan kurtulur, o kişiye karşı mücadele etmeyi bırakır ve onu koşulsuz olarak her yönüyle kabul etmeyi deneriz.

Suçlu kişiyi affetmeye karar vermek, yaşadığımız zarar verici olayın etkilerini önemsememek ya da zarar verici olaya göz yummak anlamına gelmez. Aksine gerçek affetmede, zarar verici olayın bizi olumsuz olarak etkilediğinin farkında oluruz ve bu olumsuz etkilerden kurtulmak amacıyla affetmeye karar veririz. Suçlu kişiyi affetmeye karar verdiğimizde korku, öfke, şüphe, yalnızlık, güvensizlik gibi olumsuz duygularımızdan kurtuluruz.

Affetme temelde iç dünyamızda yaşadığımız içsel bir süreçtir. Bu içsel süreçte yaşadığımız zarar verici olayla ilgili olumsuz duygulardan kurtulmak için bilinçli bir karar veririz. Bu kararı verdiğimizde, düşüncelerimizde, duygularımızda, ve davranışlarımızda olumlu yönde değişimler meydana gelir. Yani suçlu kişiye öfke

¹¹ Weiten, Hammer ve Dunn (2016), Eaton, Struthers ve Santelli (2006), Enright, Gassin ve Wu (1992), Fincham, Hall ve Beach (2005), Hepp-Dax, (1996), Kamal (2016) ve North'den (1987) yararlanılarak hazırlanmıştır.

duymak ve o kişiden nefret etmek yerine, o kişiyle sevgi dolu bir şekilde başa çıkmayı seçeriz.

Affetme, kişiler arası ilişkileri etkileyen ve bu ilişkilere yön veren kişiler arası bir süreç olma özelliği de taşır. Yaşadığımız zarar verici bir olayın ardından, suçlu kişiye affettiğimizde ilişkiyi yeniden düzenlemek ve yaşadığımız anlaşmazlığa m bularak uzlaşmak için kendimize bir şans tanımış oluruz. Dolayısıyla, affetme kişiler arası ilişkilerimizde yaşadığımız çatışma ve anlaşmazlıkları yapıcı bir biçimde zebilmemize yardım eden bir başa çıkma stratejisidir.

Affetmek kırgınlık, küskünlük ve nefret hapishanesinden özgürlüğe kavuşmaktır.

FORM 3.4.

KISA BİR ÖYKÜ¹²

Bir hayvanat bahçesinde tüm hayvanları seven bir hayvan bakıcısı vardır. Bir gün bu kişi tüm hayvanları ziyaret eder. Onlarla tokalaşır, onları sever ve okşar. Sıra aslana gelir; fakat elindeki eti verirken aslan ona bir pençe atar. Adam yaralanır ve depresyona girer. Çünkü kendisi hayvanları çok sevmektedir.

Bir psikologa gider. Psikolog ona aslanı affetmesini söyler. Adam aslanı affeder ve iyileşince tekrar görevine döner. Tüm hayvanları ziyaret eder, sever. Sıra yine aslana gelir ki, adam eti verirken aslan adama geçen seferkinden daha güçlü bir pençe atar ve adam çok kötü yaralanır.

Adamcağız yine depresyona girmiştir. O yüzden yeniden psikologa gider. Psikolog olayı inceler ve adama şu tavsiyede bulunur:

"AFFET AMA UNUTMA!"



¹² <http://www.sayginnlp.com/tr-TR/Blog/kisisel-gelisim/kisa-ama-anlamli-bir-hikaye--2159/> adresinden alıntılanmıştır.

FORM 3.5.

AFFETME NE DEĞİLDİR?¹³

AFFETMEK

≠

- ❖ O kişiyi sevmek
- ❖ O kişiyle konuşmak zorunda olmak
- ❖ O kişiyle ilişkiyi sürdürmek
- ❖ O kişinin beklentileri doğrultusunda davranmak
- ❖ O kişiyi kucaklamak
- ❖ O kişiyi suçsuz bulmak
- ❖ O kişiyi haklı bulmak
- ❖ O kişinin verdiği zararları telafi etmek için çaba göstermemek

¹³ Kamal ‘dan (2016)’dan alıntılanmıştır.

EK 2: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler,

Bu çalışma Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programı'nda Prof. Dr. Rengin KARACA danışmanlığında Esra ASICI tarafından yürütülmekte olan “Affetme Odaklı Grup Rehberliğinin Ergenlerin Saldırganlık ve Öznel İyi Oluşları Üzerindeki Etkisi” başlıklı doktora tezi kapsamında gerçekleştirilmektedir. Aşağıda size yöneltilen sorulara **samimi** ve **doğru** yanıtlar vermeniz araştırmanın başarılı sonuçlanması için önem arz etmektedir. Soruların doğru ya da yanlış yanıtları yoktur. Sorulara verdiğiniz yanıtlar başkalarıyla paylaşılmayacak, sadece istatistiksel analizler gerçekleştirmek üzere kullanılacaktır. Soruların yanıtlanması yaklaşık 20 dakika sürmektedir. Lütfen her soruyu dikkatlice okuyunuz ve tüm sorulara içtenlikle yanıt veriniz. Her soruya TEK bir yanıt vermeye ve BOŞ bırakmamaya özen gösteriniz. Çalışmaya vermiş olduğunuz destekten dolayı teşekkür ederiz.

1. **Cinsiyetiniz:** () Kız () Erkek
2. **Yaşınız (yazınız).....**
3. **Şubeniz (yazınız)**
4. **Anne ve babanızın eğitim durumu aşağıdakilerden hangisine uymaktadır?**

Anne	Baba
() Okuma yazma bilmiyor	() Okuma yazma bilmiyor
() Okuma yazma biliyor	() Okuma yazma biliyor
() İlkokul mezunu	() İlkokul mezunu
() Ortaokul mezunu	() Ortaokul mezunu
() Lise mezunu	() Lise mezunu
() Üniversite mezunu	() Üniversite mezunu
5. **Anne ve babanızın çalışma durumu aşağıdakilerden hangisine uymaktadır?**

Anne	Baba
() Ev hanımı	() Çalışmıyor/İşsiz
() Emekli	() Emekli
() İşçi	() İşçi
() Memur	() Memur
() Serbest meslek	() Serbest meslek
6. **Siz dahil kaç kardeşsiniz?**

() Tek çocuk () İki kardeş

() Üç kardeş () Dört ve daha fazla
7. **Ailenizin gelir durumunu nasıl tanımlarsınız?**

() Düşük () Orta () Yüksek

EK 3: Ergenler İçin Affetme Ölçeği'ne Ait Örnek Maddeler

Yönerge: Bu ölçek kişiler arası ilişkilerinizde yaşadığınız olumsuz durumlara genel olarak nasıl tepki verdiğinizi belirlemeyi amaçlamaktadır. Her bir ifadeyi dikkatle okuyarak ifadenin sizi ne kadar tanımladığını aşağıdaki 5'li derecelendirme ölçeğini kullanarak değerlendiriniz ve ilgili kutucuğa (X) işareti koyunuz.

1-----2-----3-----4-----5
 Beni hiç Beni biraz Beni orta Beni oldukça Beni
 tanımlamıyor tanımlıyor derecede tanımlıyo tamamen
 tanımlıyor tanımlıyor

	1	2	3	4	5
Beni inciten birine tepki vermeden önce, o kişinin içinde bulunduğu durumu değerlendiririm.					
Beni hayal kırıklığına uğratan kişilere karşı anlayış gösteririm.					
Bana kötü davranan birinden uzun süre nefret ederim					
Beni inciten insanlara karşı merhametliyimdir.					
Bana kötü davranan kişinin duygularını anlamaya çalışırım.					
Bana kötü davranan kişiden intikam alırım.					
İnsanlar beni incitmiş olsa bile onlara karşı şefkat duyarım.					
Beni inciten insanlara karşı uzun süre öfke duyarım.					
Bana haksızlık eden kişiye bunun karşılığını benzer şekilde veririm.					
Beni inciten bir kişiyi affetmeyi düşünürüm.					

EK 4: Saldırgalık Ölçeği'ne Ait Örnek Maddeler

Yönerge: Aşağıdaki her bir maddeyi okuyarak, maddelere katılma derecenizi yandaki 1-5 arasındaki derecelendirmeye göre, ilgili kutucuğa (X) koyarak belirtiniz.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	1	2	3	4	5
Gerekirse hakkımı korumak için şiddete başvurabilirim					
Birisi bana fazlasıyla iyi davrandığında “acaba benden ne istiyor” diye düşünürüm					
Bazen başkalarına vurma dürtümü kontrol edemiyorum					
Sakin yapılı biriyimdir					
Daha önce, tanıdığım insanları tehdit ettiğim oldu					
Birisi bana sataşırse kolaylıkla onu itip tartaklayabilirim					
Öfkemi kontrol etmekte zorluk çekerim					
Yapmak istediğim bir şey engellendiğinde kızgınlığımı açıkça ortaya koyarım					
Birisi bana vurursa ben de ona vururum					
Çoğu insana kıyasla daha sık kavgaya karıştığımı söyleyebilirim.					

EK 5: Tepki Stratejileri Ölçeği'ne Ait Örnek Maddeler

Yönerge: Kişiler arası ilişkilerde fiziksel, duygusal ya da psikolojik acı yaşamanıza neden olan olumsuz olaylar meydana gelebilir. Bazıları kasıtlı ve ciddi düzeyde incitici olabilen bu olaylar **zarar verici eylemler**, bu olayları yaşamanıza neden olan kişiler de **suçlu** olarak adlandırılmaktadır.

Aşağıda insanların bu tür zarar verici eylemler karşısında ne hissedeceğini, ne düşüneceğini ve nasıl davranacağını belirten tepki ifadeleri yer almaktadır. Sizlerden bu tür zarar verici eylemlere genel olarak nasıl tepki verdiğinizi düşünmeniz ve her bir ifadeye yer alan tepkiyi hangi sıklıkta gösterdiğinizizi yandaki kutuya (X) işareti koyarak belirtmeniz istenmektedir.

Kişiler arası ilişkilerimde zarar verici bir eylemle karşılaştığımda.....	Hiçbir zaman yapmam	Nadiren yaparım	Sık sık yaparım	Çoğunlukla yaparım	Her zaman yaparım
Suçlu kişiye surat asarım.					
Yaşadığım olaydan dolayı kendimi suçlarım					
Bütün öfkeme rağmen suçlu kişiyi affettiğimi söylerim.					
Kendimi değersiz hissederim.					
Suçlu kişiye bana yaşattığının aynısını yaşatırım.					
Uğradığım zararı telafi etmesini beklemeden suçlu kişiyle olan ilişkiyi sürdürürüm.					
Affettiğimi söylesem de suçlu kişi herhangi bir zorluk yaşadığında içten içe mutlu olurum.					
Suçlu kişiyi sevdiği şeylerden mahrum etmenin yollarını ararım.					
Kendime, en iyi davranışın affetmek olacağını söylerim.					
Suçlu kişinin neler yaşadığını anlamaya çalışırım.					

EK 6: Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği'ne Ait Örnek Maddeler

Yönerge: Aşağıdaki her bir ifadeyi okuyarak, ifadelere katılma derecenizi yandaki ilgili kutuya (X) koyarak belirtiniz.

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
Ailem beni destekler				
Ailem bana saygı duyar				
Sevdiklerimle beraberim				
Arkadaşlarımla beraber vakit geçiririm				
Hayatı dilediğim gibi yaşarım				
Hayatın tadını çıkartarak yaşarım				
Genellikle güler yüzlüyüm				
Genellikle neşeliyim				
İnsanlara karşı hoşgörülüyüm				
İnsanlara karşı sabırlıyım				

EK 7: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Açıklama: Katılmış olduğun Affetme Odaklı Grup Rehberliği hakkında seninle görüşmek istiyorum. Bu görüşmede amacım Affetme Odaklı Grup Rehberliği uygulamasına katılan öğrencilerin uygulamaya ilişkin düşüncelerini öğrenmek. Sana sorduğum sorulara ne kadar dürüst ve samimi yanıtlar verirsen bu araştırma o kadar doğru sonuçlanacak. Görüşmede sorulara verdiğin yanıtları daha sonra hatırlayabilmek için ses kaydına alacağım. Görüşme süresince bana verdiğin bilgiler sadece araştırma için kullanılacak ve hiçkimseyle paylaşılmayacak. Bu araştırmaya sağladığın katkı için şimdiden çok teşekkür ederim.

- 1) Affetme denince ne anlıyorsun?
- 2) Affetme Odaklı Grup Rehberliği'ne katıldıktan sonra affetmeye bakış açında nasıl bir değişim oldu?
- 3) Affetme Odaklı Grup Rehberliği'ne katılmak sana neler kazandırdı?
- 4) Affetme Odaklı Grup Rehberliği'ne katıldıktan sonra kendinde nasıl değişimler gözlemledin?
- 5) Affetme Odaklı Grup Rehberliği'ne katılmak arkadaşlarınla ilişkilerini nasıl etkiledi?
- 6) Affetme Odaklı Grup Rehberliği'ne katılmak aile içi ilişkileirni nasıl etkiledi?
- 7) Affetme Odaklı Grup Rehberliği'ne katılmak öğretmenlerinle ilişkilerini nasıl etkiledi?
- 8) Affetme Odaklı Grup Rehberliği'ne katılmak kişiler arası anlaşmazlıklara verdiğin tepkileri nasıl etkiledi?

EK 8: Saldırganlık Ölçeği Kullanım İzni

Gelen Kutusu X

Esra Asıcı <esraasici01@gmail.com>

11.08.2015

Alıcı: nsumer

Hocam merhaba

Ben Dokuz Eylül Üniversitesi'nden yazıyorum. Bir çalışma kapsamında izniniz olursa uyarlama çalışmasını gerçekleştirmiş olduğumu saldırganlık ölçeğini kullanmak istiyorum. Bana ölçeğin bir örneğini ve nasıl değerlendirileceği konusunda gereken bilgiyi gönderebilerseniz çok memnun olurum.

Şimdiden çok teşekkür eder iyi çalışmalar dilerim.

Res. Asst. Esra ASICI
Dokuz Eylül University
Buca Faculty of Education
The Department of Psychological Counseling and Guidance
35160 İzmir/TURKEY
Phone: [+90 232 301 22 58](tel:+902323012258)



Nebi Sümer <nsumer@metu.edu.tr>

12.08.2015

Alıcı: bana

Memnuniyetle kullanabilirsiniz.. Buss ve Perry'nin ölçeğini ekte gönderiyorum.. Alt ölçeklere ve punalamaya yapılan yayınlardan ulaşılabilir..Başarılar..

NS

Prof. Dr. Nebi Sümer,
Orta Doğu Teknik Üniversitesi / Middle East Technical University
Psikoloji Bölümü / Department of Psychology
06800 Ankara / Turkey

<http://www.metu.edu.tr/~nsumer/>

EK 9: Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği Kullanım İzni

Konu:	FW: ERGEN ÖZNEL İYİ OLUŞ ÖLÇEĞİ İLE İLGİLİ...
Gönderen:	ali erylılmaz <erali76@hotmail.com>
Tarih:	18 Şubat 2013, Pazartesi, 5:08 pm
Alıcı:	esra.asici@deu.edu.tr
Öncelik:	Normal
Seçenekler:	Tüm Başlıkları Göster Yazdırılabilir Şekilde Göster Bunu dosya olarak indir

Merhaba sayın hocam,
 Ergen öznel iyi oluş ölçeğini gönderiyorum.
 Ölçeğin geliştirilmesiyle ilgili makaleye internetten ulaşabilirsiniz. Kolay gelsin.

Doç. Dr. Ali ERYILMAZ
 Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
 Eğitim Fakültesi, Eğitim Psikolojisi
 Tel: 0 (222) 239 37 50/1637
 Email: erali76@hotmail.com
 WEB: egitimpsikologu.com

From: erali76@hotmail.com
 To: esra.asici@deu.edu.tr
 Subject: FW: ERGEN ÖZNEL İYİ OLUŞ ÖLÇEĞİ İLE İLGİLİ...
 Date: Mon, 18 Feb 2013 14:04:59 +0000

EK 10: Araştırma İzinleri



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.2086390

23.02.2016

Konu : Esra ASICI
Araştırma İzni

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)
Buca/İZMİR

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b)12/02/2016 tarihli ve 599 sayılı yazınız.
c)23/02/2016 tarih ve 12018877-604.01.02-E.2056917 sayılı Valilik Onayı

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programı öğrencisi Esra ASICI'nın "Affetme Odaklı Grup Rehberliğinin Ergenlerin Saldırganlık ve Öznel İyi Oluşları Üzerindeki Etkisi " konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Buca İlçesi'nde bulunan ekli listedeki okullarda öğrenim gören öğrencilere uygulamak istediği ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Metin ENDER KARABULUT
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER:

- 1- Valilik Onayı (1 sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)
- 3- Taahhüt Formu (1 sayfa)
- 4-Onaylı Veri Araçları(...sayfa)

Hükümet Konağı C Blok Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: N.GÜR Memur
Tel: (0 232) 477 21 37
Faks: (0 312) 477 21 54

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden af0b-32fb-37f8-b79e-fd8a kodu ile teyit edilebilir.



**T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 12018877-604.01.02-E.19893222
Konu : Esra ASICI'nın
Araştırma İzni

23.11.2017

**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)**

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)
b) 26/10/2017 tarihli ve 1972 sayılı yazınız.
c) 22/11/2017 tarihli ve 19828913 sayılı Valilik Onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık doktora programı öğrencisi Esra ASICI'nın "Affetme Odaklı Grup Rehberliğinin Ergenlerin Saldırganlık ve Öznel İyi Oluşları Üzerindeki Etkisi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Bornova ilçesine bağlı Bornova Altay Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Karabağlar ilçesi İTO Vakfı Süleyman Taştekin Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde uygulama isteği ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurularak, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

İlker ERARSLAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Ek:
1- Valilik Onayı (1 sayfa)
2-Araştırma Değerlendirme Formu,
Anket Formları (8sayfa)
3-Taahhüt Formu (1 sayfa)

Aş: İle Aynıdır
5070 sayılı yasa ile
elektronik olarak onaylanmıştır.
Tarih: 23.11.2017

Fevzi Paşa Mh. 452 Sk.No:15 Strateji Geliştirme Hizmetleri I Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: N.GÜR
Tel: (0 232) 2803631

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2c4a-6ca2-3287-817d-1c28 kodu ile teyit edilebilir.

EK 11: Tez Çalışması Orijinallik Raporu



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 27/04/2018

Tez Başlığı

Affetme Odaklı Grup Rehberliğinin Ergenlerin Saldırganlık ve Öznel İyi Oluşları Üzerindeki Etkisi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 297 sayfalık kısmına ilişkin, 27/04/2018 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 12** dir.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı

Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☒

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☐

☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
☒ Kaynakça hariç,
☒ Alıntılar dâhil,
☒ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.

☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
☐ Kaynakça dâhil,
☐ Alıntılar dâhil.

EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☒

EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☒

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Esra ASICI
Öğrenci No : 2013950266
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Programı : Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Statüsü : Yüksek Lisans ☐ Doktora ☒

ÖĞRENCİ

Esra ASICI
27/04/2018

DANIŞMAN

Prof. Dr. Rengin KARACA
27/04/2018

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (☐) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin citlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.