



Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programının Ergenlerin Duygu Düzenleme Güçlüğü ve Reaktif-Proaktif Saldırganlıklarına Etkisi*

Asya Akdemir ¹, Bülent Gündüz ²

Öz

Bu çalışma, duygu düzenleme becerileri psiko-eğitim programının ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü ve reaktif- proaktif saldırganlıkları üzerindeki etkisini incelemek amacı ile yapılmıştır. Ön test-son test, deney ve kontrol gruplu, yarı deneysel desen kullanılarak oluşturulan bu çalışmanın araştırma grubu, lisede öğrenim gören, 11 kişi deney, 11 kişi kontrol toplam 22 kişiden oluşmuştur. Çalışma 9 kişi deney ve 11 kişi kontrol grubu olacak şekilde tamamlanmıştır. Veri toplama aracı olarak Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği, Reaktif- Proaktif Saldırganlık Ölçeği ve araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Deney grubuna dokuz hafta süren, haftada bir kez olacak şekilde ve araştırmacı tarafından hazırlanan psiko-eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise her hangi bir işlem yapılmamıştır. Analiz sonuçlarına göre müdahale sonrasında deney grubundaki bireylerin duygu düzenleme güçlüğü ve reaktif saldırganlık puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca uygulanan eğitim programının etkisinin, izleme testi sonuçlarına göre iki ay sonra da devam ettiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler

Ergenlik
Duygu düzenleme becerisi
Reaktif saldırganlık
Proaktif saldırganlık

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 24.09.2019
Kabul Tarihi: 04.01.2022
Elektronik Yayın Tarihi: 04.02.2022

DOI: 10.15390/EB.2022.9048

Giriş

İnsan, doğumundan ölümüne kadar belirli gelişim evrelerinden geçerek varoluşunu tamamlamaktadır. Bu gelişimsel süreç içerisinde belki de en karmaşalı dönem olan ergenlikte birey dünyayı, yaşamı anlamlandırma çabasıyla kendine bir kimlik bulmaya çalışmakta, fiziksel, bilişsel ve psiko-sosyal gelişimsel görevlerini tamamlamaya çalışmaktadır. Kişi, kendisinden beklenen gelişim görevleri ile birlikte birçok alanda karşısına çıkan değişikliklere karşı uyum sağlama çabası, kızgınlık, öfke, içe kapanıklık, gibi olumsuz duygu ve davranışları da beraberinde getirmektedir (Graig, 2002).

Günlük hayatımızda etkili belirleyiciler konumunda olmasının yanı sıra duygular, insan zihnini anlamamızda da önemli bir faktör olarak birçok kuram ve modelin merkezinde yer edinmiştir. Duyguları fark edebilme ve düzenleyebilme yetisinin psikolojik iyi oluş ve rahatsızlıklarla doğrudan ilişkili olduğu birçok çalışma ile ortaya konmuştur (Aldao, Sheppes ve Gross, 2015; Gross ve Munoz, 1995; Rittenhouse-Young, 2015). İnsanların çocukluktan başlayarak olumlu duygulara yönelip olumsuz

* Bu makale Asya Akdemir'in Bülent Gündüz danışmanlığında yürüttüğü " Duygu düzenleme becerileri psikoeğitim programının ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü ve reaktif- proaktif saldırganlıklarına etkisi " başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Kuvayı Milliye İlkokulu, Mersin, Türkiye, asya.akdemir70@hotmail.com

² Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, bgunduz27@gmail.com

duygulardan kaçması, zaman zaman ihtiyacı olanı elde edebilmek için olumsuz duyguları, öfke, üzüntü vs., dahi kullanması duygu düzenlemenin doğrudan bir ihtiyaç olarak karşımıza çıktığını göstermektedir (Hsieh ve Stright, 2012).

Duygu düzenleme, bireyin yaşadığı duyguları ve duygu ifadelerini istemli ya da istemsiz, otomatik olarak veya belli bir çaba göstererek; dengeleyen, durduran ya da arttıran, yöntem teknik ve davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Calkins ve Bell, 2010). Duygu düzenleme kavramının en kapsamlı tanımı ise Gross (1998) tarafından bireyin duygularını fark edebilmesi, kabullenebilmesi, olumsuz duygularını kontrol edebilmesi, amaca odaklı davranış sergileyebilmesi ve uygun stratejik yöntemlerle süreci yönetebilmesi olarak ifade edilmiştir. Duygu düzenlemenin amacı kişinin olumsuz duygularını yok etmek ya da olumlu duygular ile değiştirmek değil, içinde bulunduğu koşullara uygun tepkiler oluşturmada kişiye yardımcı olmasıdır. Bu sayede duygular çevrenin değişen koşullarına uygun cevaplar üretilmesinde yardımcı rol üstlenmektedir (Aldao, 2013). Duygular davranışı tetikleyen bir etken olarak düşünülse de birey dikkat, bilişsel yapı ve duyguların sonuçlarını gözlemleyerek duygu düzenleme süreci yaşamaktadır (Koole, 2009).

Duyguların düzenlenmesi sürecinde kişi yaşadığı duygulardan ne düzeyde etkileneceğine karar vermiş olur. Dilerse olumsuz etkilenme düzeyini azaltır, arttırır ya da devam ettirerek başa çıkma ya da reorganizasyon sürecine gidebilir (Leahy, Tirsch ve Napolitano, 2011). Duygu düzenleme stratejilerinin oluşumunda kişiyle yaşamın ilk yıllarından itibaren ilgilenen ve iletişim kuran yetişkinlerin tutumlarından, onlara bağlanma stillerinden etkilenirken mizaç ve genlerin de etkisi yadsınmaz (Kostiuk, 2011). Anneleri duygu düzenlemede yüksek düzeyde güçlük yaşayan ergenlerin, anneleri düşük düzeyde güçlük yaşayan ergenlere kıyasla duygu düzenlemede daha fazla güçlük yaşadıkları görülmektedir (Sarıtaş ve Gençöz, 2012). Fox ve Calkins (2003) çocukla ilgili üç bilişsel sürecin duygu düzenleme ile ilgili olduğunu öne sürmektedir. Bunlar yürütücü işlevler, kendini denetleme (effortful control) ve dikkattir. Bu üç genel bilişsel süreç, bireyin duygularını kontrol etme yeteneğini etkilemektedir. Yürütücü işlevlerin nörobiyolojik temelleri erken ama aynı zamanda uzun bir olgunlaşma sonucu ortaya çıkmaktadır. Yürütücü işlevlerdeki artışın düşünme, problem çözme, davranışsal ve duygusal öz-kontrol üzerinde önemli etkileri vardır. Orta çocuklukta gelişmekte olan bu kapasiteler çocukların daha düşünceli, dikkatli bir şekilde problem çözebilen, daha az dürtüsel ve daha stratejik bir şekilde tepki verebilen kişiler olmalarına olanak sağlamaktadır (Alduncin, Huffman, Feldman ve Loe, 2014). Duygu düzenleme kapasitesinin yaş ile paralel geliştiği, yaşın ilerlemesi ile duygu düzenlemenin daha da karmaşıklaştığı görülürken (Southam-Gerow, 2014), erken dönemlerde duygularını ifade etmenin duygu düzenlemede olumlu katkıları olduğu, duygularını dile getiren çocukların çevresindekiler üzerinde pozitif etkiler yaratabileceği ifade edilmiştir (Charles ve Carstensen, 2007).

Ergenlikte bilişsel becerilerin gelişmesiyle duygu düzenleme stratejilerinde çeşitlilik artmaktadır ve hızlı duygu değişikliklerinin yaşandığı bir dönem olarak karşımıza çıkan ergenlik döneminde duygu düzenleme becerisi kritik bir öneme sahip olmaktadır. Ergenlik karmaşaları ile uğraşılan bir süreçte duyguların yarattığı iyi-kötü oluş durumunun değiştirilebileceğine olan inancın geliştirilmesi işlevsel duygu düzenleme stratejilerinin oluşmasına zemin hazırlamaktadır (Smith vd., 2018). Ergenlik döneminde kuşkusuz sosyallik, arkadaşlık ilişkileri son derece kıymetlidir. Özellikle duygu değişimlerinin hızlı yaşandığı bir dönemde, ergenler sosyal ilişkilerine zarar verecek duygu fırtınalarından kaçınmak isterler, aksi durumda sosyal alanda başarısızlık ile yüzleşmek zorunda kalırlar. Duygu düzenleme becerisinin zayıf olduğu çocuk ve ergenlerin saldırganlık, başarısızlıkta saldırganlaşma, sosyal alanlara uymayan davranışlar sergileme, ilişkilerinde stres anında geri çekilme gibi uyum sorunları yaşadığı yapılan araştırmalar ile gösterilmiştir (Üney, 2016). Bilişsel karmaşıklığın yoğun olduğu ergenlik döneminde, duygu düzenleme güçlüğünün; depresyon, kendine zarar verme, şiddet ve anti-sosyal yönelimler gibi patolojik sonuçlar doğurduğu çeşitli araştırmalar ile desteklenmiştir (Morris, 2015; Vine ve Aldao, 2014).

Erikson, ergenlerin önemli gelişim krizlerinden olan kritik kimlik oluşturma sürecinde diğer insanlarla olan etkileşimin, anahtar rolü olduğunu ifade eder (Holmbeck, O'mahar, Abad, Colder ve Updegrave, 2006; Steinberg, Belsky ve Meyer, 1991). Ergenlik döneminde psikolojik olarak uyumlu duygu düzenlemeden söz edebilmek için iki önemli durumun göz önünde olması gerekmektedir. Bunlardan ilki, duygunun çeşitli değişkenleri olarak sıklığı, değişimi ve negatif duygusal olayın azaltılabilmesi; diğeri ise bireyin gelişim sürecinde kullandığı bilişsel ve davranışsal yöntemlerdir (Silk, Steinberg ve Morris, 2003). Yapılan bir araştırmada depresyon ya da duygu durum bozuklukları gibi problemler yaşayan ergenlerde başa çıkma yöntemleri olarak olumsuz bilişsel yöntemleri tercih ettikleri görülmüştür (Garnefski, Kraaij ve Van Etten 2005). Ergenler ile yapılan araştırmalarda, ergenlerin duygu düzenleme stratejilerini kullanırken felaketleştirme, kendine döndürme ve kendini suçlama, ruminasyon gibi uyumsuz bilişsel stratejilerini daha sık kullandıkları görülmüştür (Garnefski ve Kraaij, 2006). Kaygı bozukluğu olan ve okulu reddeden ergenler ile ilgili yapılan bir araştırmada ise ergenlerin yine uyumsuz düzenleme süreçlerini kullandıkları görülmüş ve bastırma yönteminin, yeniden değerlendirmeye göre daha sık tercih edildiği belirlenmiştir (Hughes, Gullone, Dudley ve Tonge, 2010).

Duygu düzenleme stratejilerinin yaşanılan olumlu ya da olumsuz durumlarda sonuç üzerinde doğrudan belirleyici etkisi vardır (Özdoğan, 2017). Dolayısıyla yaşanılan tecrübenin olumlu ya da olumsuz olmasının yanı sıra duyguların nasıl ifadelendirildikleri ve ne derece de düzenlenebildikleri de oldukça önem arz etmektedir. Ergenlik döneminde zihinsel ve duygusal bileşenlerin sürekli olarak değiştiği ve sosyal uyarılmanın oldukça yüksek olduğu bilinmektedir (Diener, 2001). Duygular pek çok çalışma, model ya da kuramda saldırganlık ve şiddet durumlarının merkezinde karşımıza çıkmaktadır (Spector, Fox ve Domagalski, 2005). Ergenin duyguları ile bu yoğun mücadelesi çeşitli stratejilere yönelmesini sağlarken, içsel olumsuz tutum takınmanın sosyal yaşamında karşısındakilere saldırganca yaklaşmasına neden olabilmektedir (Martinko, Gundlach ve Douglas, 2002).

Yaşamın çeşitli aşamalarında saldırganlığın dışa vurumu arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Ergan ve Tok (2020) çalışmalarında çocukların fiziksel saldırganlıkları öfkeli, üzgün ve korkmuş duygu ifade etme düzeyleri; duygu düzenleme alt boyutu olan değişkenlik/olumsuzluk düzeyleri ve duygu düzenleme toplam düzeyleri tarafından anlamlı şekilde yordadığını ifade etmişlerdir. Fiziksel olarak hızlı bir değişim yaşanan ergenlikte bilişsel olarak eşlik edemeyecek gelişmeler olması durumunda saldırganlık için en tehlikeli dönemin ergenlik dönemi olduğu söylenebilir. Ergenler, yaşadığı sorunlarla başa çıkabilmek adına çocukluktan getirdiği bilişsel, duygusal ve davranışsal stratejileri problemleri ile başa çıkma sürecinde kullanmaktadırlar (Garnefski, Legerstee, Kraaij, Vanden Kommer ve Teerds, 2002). Ergenlik dönemindeki bireyler daha erken yaşlara göre daha fazla saldırgan davranışlar göstermekte ve ilerleyen yaşlarda saldırganlığın sıklığı azalmaktadır (Verlinden, Hersen ve Thomas, 2000).

Gerçekleştirilen araştırmalar gösteriyor ki saldırgan tutum takınan ergenler saldırgan tutum takınmayan ergenlere kıyasla duygu düzenleme stratejilerini daha az kullanmaktadırlar (Silk vd., 2003). Saldırganlık ile ilgili gerçekleştirilen pek çok çalışma mevcut olup, saldırganlığın sosyalleşme problemleri (Yeğen, 2008), duygusal olarak öz kontrol eksikliği ve çatışma çözme becerilerinde yoksunluk (Gökbüzoğlu, 2008), bilişsel eksiklikler (Gündoğan, 2016), anne baba tutumları (Özdoğan, 2017), medya, duygusal ve fiziksel istismar (Aracı, 2012) gibi belirleyicileri vardır. Genel olarak saldırganlık yoğun araştırılmış olsa da duygu düzenleme ile saldırganlığın ilişkisi ele alınırken öfke ile sınırlı kaldığı gözlemlenmiştir (Davey, Day ve Howells, 2005). Saldırganlık ile ilgili çalışmaların daha geniş yararlar sağlaması için saldırganlığın alt boyutlarını irdelemek ve farklı saldırganlık çeşitlerini tanımlamak gerekmektedir. Literatürde birçok farklı sınıflandırma görmek mümkündür. Bu sınıflandırmalardan biri de Reaktif Saldırganlık ve Proaktif Saldırganlık olarak tanımlanmıştır. Reaktif saldırganlık tepkisel tutum, proaktif saldırganlık ise amaç odaklı bir tutum olarak tanımlanmaktadır (Uz-Baş, Öz ve Topçu Kabasakal, 2012). Proaktif ve Reaktif saldırganlık bilişsel ve duygusal olarak birbirlerinden farklılaşmaktadırlar. Proaktif saldırganlık planlı bir şekilde bilerek ve isteyerek uygulanan saldırganlığı ifade ederken, Reaktif saldırganlık daha çok tehdit edilme ve zarar görme ihtimali oluştuğunda kendini korumayı amaçlayan saldırganlığı ifade etmektedir (Pulkkinen, 1996).

Saldırganlık ve duygu düzenlemenin birlikte ele alındığı birçok çalışmada, saldırganlık ve duygu düzensizliği (düşük seviyede duyguyu anlama, duyguyu açıklama ve farkında olma) arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Calvete ve Orue, 2012; Cohn, Jakupcak, Seibert, Zeichner ve Hildebrandt, 2010; Robertson, Daffern ve Bucks, 2012; Röhl, Koglin ve Peterman, 2012). Skripkauskaite ve diğerleri (2015) duygu düzenleme güçlüğü ile reaktif- proaktif saldırganlık arasında pozitif bir ilişki olduğunu ve özellikle anneleri tarafından çok eleştirilen/kusurlu bulunan ergenlerde duygu düzenleme güçlüğü ve proaktif saldırganlığın karşılıklı olarak birbirini güçlendirdiğini bildirmiştir. Ergenlerle yaptıkları benzer bir çalışmada Özdoğan ve Cenkseven Önder (2018), duygu düzenleme ve reaktif-proaktif saldırganlık arasında pozitif ilişkileri rapor etmiştir. Rothenberg ve diğerleri (2019), duygu düzenlemede görülen güçlüğün ergen saldırganlığı ve depresyonu üzerinde doğrudan ve dolaylı etkileri olduğunu belirtmiştir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde son yıllarda özellikle duygu düzenleme becerileri ile ilgili müdahale programlarının arttığı gözlenmektedir (Campbell, 2015; Claro, Boulanger ve Shaw, 2015; De Witte, Sütterlin, Braet ve Mueller, 2017; Deplus, Billieux, Scharff ve Philippot, 2016; Larson, Lennarz, Lichtwarck-Aschoff, Timmerman ve Granic, 2018; Sarıçalı Ender, 2020; Theofanopoulou, Isbister, Edbrooke-Childs ve Slovák, 2019; Topal, 2021; Turan, 2020). Deplus ve diğerleri (2016), ergenlerde duygu düzenleme becerilerine yönelik farkındalık temelli eğitim uygulanmış ve katılımcıların müdahale sonrası işlevsel olmayan duygu düzenleme stratejilerinde azalma görülmüştür. Duygulara ilişkin farkındalık ve duygu ifade etmeye yönelik yapılan bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı bir çalışmada programın sınav kaygısını deney grubu lehine azalttığı bulunmuştur (Demirci ve Erden, 2016). Bunların yanı sıra, genel olarak saldırganlığa ilişkin grup çalışmaları da mevcuttur (Ando, Asakura, Ando ve Simons-Morton, 2007; Kaplan, 2007; Sarıca, 2008). Ayrıca alanyazında ergenlerle duygu düzenleme becerileri ve reaktif-proaktif saldırganlığa ilişkin deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu anlamda gelişimsel olarak ergenlik döneminde duygu düzenleme güçlüğüne yönelik yapılacak müdahale çalışmalarının, saldırganlığın çeşitli boyutlarıyla azaltılması adına önemli görülmektedir.

Bu psiko-eğitim programı hazırlanırken kullanılacak olan yöntem, teknik ve yaklaşımlar Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) çerçevesinde ele alınmıştır. Bu kurama göre duygular bilişlerden bağımsız değildir ve sonuçları itibari ile davranışlarımızı etkilemektedir. Ellis (1994) , bilişsel anlamda bireydeki inanç sisteminin varlığından ve akılcı olmayan düşüncelerin bazı durumlarda harekete geçerek bilişsel çarpıtmalara, olumsuz duygu durumlarına ve istenmeyen davranışlara neden olduğunu belirtmektedir. Akılcı olmayan inanç sisteminin işlevsel bir şekilde değiştirilmesi var olan istenmedik duygu durumunu değiştirecektir. BDT yaklaşımında kişi yaşadığı olayda bilişsel çarpıtmalarının bir sonucu olarak bir takım işlevsiz duygu ve bu duygulara ilişkin davranışlara neden olan otomatik düşüncelere sahip olmaktadır (Özdel, 2015). Bu kuramda bireyin biliş sistemini oluşturan deneyimler, bakış açısı ve kişisel değerlendirmelerinin yaşamında önemli rol oynadığı görülmektedir. Bu nedenle BDT bireyin yaşamış olduğu sorunun hangi otomatik düşünceden kaynaklandığı üzerinde durarak kişi için daha işlevsel düşünceler ile değiştirilmesine odaklanır. Özellikle ergenlik döneminde fiziksel, bilişsel ve psiko-sosyal yapının şekillenmesi ve kimlik oluşturma sürecinin daha yoğun olduğu göz önüne alındığında BDT yaklaşımı doğrultusunda bilişler ile çalışmak, duygu ve davranışlara olan etkisini fark etmek önemli görülmektedir.

Bu psiko-eğitime katılan ergenlerin öğrendikleri yeni bilgiler ve deneyimledikleri yeni yaşantılarla sosyal ilişkilerinde yaşadıkları duygusal ve davranışsal sorunlarla daha kolay baş edebilecekleri, uyum sağlayabilecekleri, duyguları doğru bir şekilde yansıtabilecekleri, doğru tepki ve davranış sergileyebilecekleri ve bu paralelde duygu düzenleme güçlüklerinin ve reaktif-proaktif saldırganlıklarının azalacağı düşünülmektedir. Özellikle toplumda yükselişe geçen şiddet olgusu düşünüldüğünde, gelişimsel açıdan kritik bir dönemde bulunan ergen örneğinde böyle bir çalışmanın yapılması okullarda psikolojik danışmanların yürüttüğü grupla danışma ve rehberlik uygulamalarını daha da güçlendirebilecektir

Bu çalışma kapsamında ergenler için geliştirilen psiko-eğitim programının duygu düzenleme güçlüğü ve rektif-proaktif saldırganlığı azaltmadaki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Yarı deneysel nitelikteki bu çalışma alanyazına yeni bir psiko-eğitim programı kazandırmanın yanı sıra, okul psikolojik danışmanlık hizmetlerini yürüten uygulamacılara rehber niteliği taşıyacak bir kaynak da sunulacaktır. Bu doğrultuda geliştirilen duygu düzenleme becerileri psiko-eğitim programının, ergenler için duygu düzenleme güçlüğü ile rektif ve proaktif saldırganlıklarını azaltmadaki etkisine yönelik denenceler şunlardır:

1. Duygu düzenleme becerileri psiko-eğitim programı, deney grubunda yer alan ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü ile rektif ve proaktif saldırganlık ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında fark çıkmasında etkilidir.
2. Duygu düzenleme becerileri psiko-eğitim programı, deney ve kontrol grubunda yer alan ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü ile rektif ve proaktif saldırganlık ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmasında etkilidir.
3. Duygu düzenleme becerileri psiko-eğitim programı iki ay sonra yapılacak izleme çalışmasında etkisini sürdürecektir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, araştırmacılar tarafından hazırlanan duygu düzenleme becerileri psiko-eğitim programının ergenlerdeki duygu düzenleme güçlüğüne, rektif ve proaktif saldırganlığa etkisini araştırmak için deney ve kontrol grubu ile öntest, sontest ve izleme testli seçkisiz yöntemle oluşturulan yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desen, yapılan işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisini test edilmesini sağlayan ve bulguları sebep sonuç ilişkisi içerisinde yorumlamaya yardımcı olan, istatistiksel anlamda güçlü veriler elde edilen bir desendir (Büyüköztürk, 2012). Araştırmanın deseni Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Deseni

Gruplar	Ölçümler			
	Ön-Test		Son-Test	İzleme Testi
Deney Grubu	DDGÖ	Psiko-eğitim programı uygulaması	DDGÖ	DDGÖ
	RPSÖ		RPSÖ	RPSÖ
Kontrol Grubu	DDGÖ	X	DDGÖ	DDGÖ
	RPSÖ		RPSÖ	RPSÖ

DDGÖ: Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği; RPSÖ: Rektif ve Proaktif Saldırganlık Ölçeği

Deneysel çalışmalarda dikkat edilmesi gereken en önemli unsurlardan biri de iç geçerliliğidir. İç geçerlilik bağımlı değişkendeki farklılaşmanın gerçekten bağımsız değişkenden kaynaklı olup olmadığı ile ilgilenen bir geçerlilik türüdür (Büyüköztürk, 2012). İç geçerliliğe etki eden faktörler; kontrol grubunun olmaması, denek sayısı, denek seçimi, lokasyon, olgunluk ve öntest etkisidir. Bu bağlamda bu çalışmada, deneysel desene kontrol grubu dahil edilmiş, denek sayısı uygulama öncesi yüksek tutulmuş, deney ve kontrol grubuna seçilen kişiler yansız atanmış, veri toplama lokasyonu tüm denekler için sabit tutulmuş ve bağımlı değişkendeki etkiyi incelemek için bağımsız değişkenlerden farklı olarak, bağımlı değişkeni etkileyebilecek herhangi bir başka değişkenin kontrolünü sağlayan ve iç geçerliliği de artırıcı özelliğe sahip Kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma yapılan grup 2017/2018 Eğitim Öğretim yılında Mersin ili merkez Yenişehir ilçesinde bulunan bir meslek lisesinde öğrenim gören 10. ve 11. sınıfa devam eden 175 ergenden oluşmaktadır. Dokuzuncu sınıfların uyum süreçleri ve yaş faktörü; on ikinci sınıfların staj yoğunlukları ve üniversite hazırlık süreçleri düşünülerek araştırma kapsamına alınmamışlardır. Kişisel Bilgi Formu verilerine göre örneklem grubuna giren ergenlerin anne (%46.3) ve babalarının (%37.7) eğitim düzeyi ağırlıklı olarak

ilkokul seviyesinde olup % 87.4'ü sosyo-ekonomik olarak kendilerini "orta" düzey olarak algulamakta ve %58.9'u algılanan anne baba tutumlarını "demokratik" olarak değerlendirmektedir. Diğer yandan ergenlerin tamamına yakını (%96) daha önce herhangi bir psiko eğitim grubunda bulunma durumuna "hayır" şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcı profilin belirlenmesi aşamasında okul psikolojik danışmanı ile iş birliği içerisinde ergenlerin herhangi bir patolojik tanı almamış olmalarının yanı sıra, diğer kişilik özellikleri ve gruba uyum açısından var olabilecek olumsuz durumlar çalışma öncesinde değerlendirilmiştir. Uygulama sonucunda araştırma grubunun seçileceği havuzu oluşturmak üzere Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği'nin (\bar{X} =96.62; s =22.30), proaktif saldırganlık (\bar{X} =13.66, s =2.82) ve reaktif saldırganlık (\bar{X} =19.30, s =4.92) ölçeklerin ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Tüm ölçeklerden ortalamanın üzerinde puanı olan öğrencilerin yeterli sayıda olmaması nedeniyle -müdahale programının içeriği ve özelliğinden ötürü- DDGÖ puanları ortalamanın üzerinde olan; diğer taraftan proaktif ve reaktif saldırganlık puanları ortalama ve ortalamanın üzerinde olan 25 öğrenci tespit edilmiştir. Yapılan seçkisiz atama sonucu araştırma grubu 11 deney 11 kontrol grubu olmak üzere toplam 22 kişiden oluşmaktadır. Çalışma dört kadın, beş erkek toplam dokuz kişilik deney grubu ve altı kadın beş erkek kontrol grubu olarak tamamlanmıştır. Deney ve kontrol gurubu katılımcıların yaş ortalaması 16.28'dir.

Veri Toplama Araçları

Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği (DDGÖ): Gratz ve Roemer (2004) tarafından orijinalinde yetişkinlerde kullanılmak amacıyla geliştirilmiş ve duygu düzenleme güçlüğünü değerlendirmek için klinik olarak tasarlanmıştır. Ayrıca yetişkin örnekleme uygulanabilirliğine ek olarak gençler ve ergenler üzerinde uygulanabilirliği kuramsal olarak literatüre uygunluk göstermektedir (Neumann, Van Lier, Gratz ve Koot, 2010). Ölçekte "Kendimi kötü hissetmenin yoğun depresif duyguyla sonuçlanacağına inanırım" şeklinde maddeler bulunmakta, 5'li likert tipi olarak, 1 ile 5 arası puanlama yapılmaktadır. Ölçek 36 madde ve altı alt ölçekten oluşmaktadır. Bunlar; farkındalık, açıklık, kabul etmeme, stratejiler, dürtü ve amaçlardır. Ölçekten alınan puanların yüksekliği duygu düzenleme güçlüğünün derecesini göstermektedir. Gratz ve Roemer (2004), ölçeğin özgün formunda Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısını .93; test-tekrar test güvenirliliğinin ise .88 bulmuştur. Ölçeğin üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen Türkçe'ye uyarlama çalışmalarında ise Rugancı ve Gençöz (2010), yaptıkları doğrulayıcı faktör analizinde bir madde dışında faktör yapısının orijinaliyle aynı yapıda olduğunu rapor etmiştir. Uyarlama çalışmasında Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .94 olarak belirlemiştir. Ergenler için ölçeğin Türkçe psikometrik değerlendirmeleri Sarıtaş ve Gençöz (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin genel güclük iç tutarlık katsayısı, orijinal ölçekle benzer şekilde .93 ve test tekrar-test güvenirliliği ise .83 bulunmuştur. Bu çalışmada toplanan veriler üzerinden herhangi bir doğrulayıcı faktör analizi yapılmamış, ölçeğin iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve toplam puan için .88; alt boyutlar için iç tutarlık katsayılarının .68 ile .82 arasında değiştiği görülmüştür. Çalışmada ölçeğin toplam puanı üzerinden analizler yapılmış, alt ölçeklerle ilgili herhangi bir işlem yapılmamıştır.

Reaktif-Proaktif Saldırganlık Ölçeği (RPSÖ): Raine ve diğerleri (2006) tarafından geliştirilen ölçekte 2, 4, 6, 9, 10, 12, 15, 17, 18, 20, 21, 23. maddeler proaktif saldırganlık, 1, 3, 5, 7, 8, 11, 13, 14, 16, 19, 22. maddeler ise reaktif saldırganlık boyutunu ölçmektedir. Ölçekte bulunan "Üstün olduğumu göstermek için başkaları ile kavga ederim" maddesi proaktif saldırganlığı, "Engellendiğimde öfkelenirim" maddesi ise reaktif saldırganlığı örneklendirmektedir. Ölçek 3'lü likert tipi bir araç olup 0-1-2 olarak puanlanmaktadır. Ölçek reaktif-proaktif saldırganlık kavramının uygunluğuna ek olarak hem sözel hem de fiziksel saldırganlığı da içeren maddelerden oluşmasının yanı sıra saldırganlığın durumsal ve nedensel boyutunu da içermektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar saldırganlık eğiliminin de yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Reaktif ve proaktif ölçeklerinden elde edilen puanlar toplam saldırganlık puanını vermektedir. Ölçek bütün örneklemlerde .05'in altında ve uyum indekslerinde .90'nın üzerinde olarak çok iyi bir uyum betimlemektedir. Ölçeğin iç tutarlık puanı .92 olarak bulunmuştur.

Reaktif-Proaktif Saldırganlık Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışması Cenkseven-Önder, Avcı ve Çolakkadioğlu (2016) tarafından yapılmıştır. Çalışmada ölçeğin hem ortaokul hem de lise öğrencileri

hem de öğrencilerin tamamı için güvenilirlik geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Güvenirlik katsayısı incelendiğinde genel saldırganlık için .88 reaktif saldırganlık için .84 ve proaktif saldırganlık için de .84 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin reaktif saldırganlık iç tutarlılık katsayısı .85, proaktif saldırganlık iç tutarlılık katsayısı ise .83 olarak bulunmuştur.

Kişisel Bilgi Formu (KBF): Kişisel bilgi formu ergenlerin yaşları, cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, kardeş sayıları, anne-baba eğitim durumu, yaşantılarının büyük bölümünün geçtiği yer ve ailelerinden algıladıkları anne- baba tutumlarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

İşlem

Çalışmanın yapılabilmesi adına öncelikle izinlerin alınmasından sonra uygulama yapılacak olan okulun okul yönetimi ve rehberlik servisi işbirliği içinde ergenlere duyurular yapılmış ve uygulanacak olan eğitim hakkında bilgiler verilmiştir. Gönüllü ergenlerle yüz yüze görüşülerek katılımcılara, programın uygulanma bakımından yeri, zamanı, süresi ve kapsamı hakkında detaylı olarak bilgilendirilmiştir. Gönüllü katılım sağlayan ergenlere ön test ölçeklerinin nasıl doldurulacağı anlatılmış, gizliliğin öneminden bahsedilmiş ve uygulamanın amacına ulaşmasının öneminden dolayı sorulara içtenlikle ve samimi cevaplar vermenin üzerinde durularak uygulama yapılmıştır. İkinci aşamada duygu düzenleme becerileri psiko-eğitim programının ergenlerin duygu düzenleme güçlüklerine ve reaktif-proaktif saldırganlıklarına etkisinin olup olmadığını görmek için seçkisiz atama ile deney ve kontrol grubu olarak iki çalışma grubu oluşturulmuştur. 11 kişi deney ve 11 kişi kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubundaki 11 kişiye işlem öncesinde bireysel görüşmeler yapılarak verilecek olan grup eğitiminin konusu, kapsamı, günü, süresi ve yer hakkında ayrıntılı bilgiler verilmiştir. Ergenlerin velilerinden programa katılım için izin belgesi alınmış ve kendilerine de Bilgilendirilmiş Onay Formu imzalatılmıştır. Araştırmanın üçüncü aşamasında deney grubuna dokuz oturumluk grup eğitimi haftada bir kez olacak şekilde uygulanmıştır. Oturumun 2. haftasında deney grubundan iki kişi çalışmaya devam etmek istemediklerini beyan ederek gruptan ayrılmışlardır. Çalışma dört kadın, beş erkek toplam dokuz kişilik deney grubu ve altı kadın beş erkek kontrol grubu ile 16 Şubat-6 Nisan 2018 tarihleri arasında tamamlanmış ve kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır. Son olarak grup eğitimlerinin bitişinden iki ay sonra deney ve kontrol grubuna izleme testi uygulanmış ve çalışma sonlandırılmıştır.

Bu çalışmada uygulanan program hazırlanma sürecinde öncelikle mevcut literatür taranarak, var olan duygu düzenleme becerileri eğitim programları incelenmiştir. Mevcut literatür taramasının ardından hazırlanan program için çeşitli üniversitelerde görev yapan eğitimcilerden uzman görüşleri alınmıştır. Açık uçlu sorular sorularak uzun ve derinlemesine değerlendirme yapmaları istenmiştir. Programın basılı dokümanları uzmanlara ulaştırılmış ve her oturum değerlendirilmesi açısından oturum içeriği verilerek, başvuru uzmanlardan beklenenleri açıklayıcı bir yazı ile programın yapısına ilişkin açıklamalara, kuramsal alt yapısına, oturumların amacına uygunluğuna ve genel özelliklerine yönelik olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Alınan görüşler doğrultusunda programda düzenlemeler yapılarak tekrar oluşturulmuştur. Danışma ve terapi gruplarından farklı olarak psiko-eğitim gruplarında süreç; önceden planlanmış ve yapılandırılmış etkinliklere yer verilmesi, lider kişinin grubu yönetme sürecinde öğretmen rolü ile kolaylaştırıcı olması, grubun amaçlarının lider tarafından açıklanması, grup üyeleri ile daha önceden bir görüşme yapılarak bilgilendirilmesi ve sürecin öğretim temelinde ve önleme odaklı bir yaşantı deneyimlenmesi çerçevesindedir (Brown, 2011). Psiko-eğitim grubunun amaçları arasında belirli bir süre dahilinde bir beceri geliştirme vardır. Bu grup oturumları 6 ve 20 oturum arasında sürerken psikolojik danışma ve terapi oturumları daha uzun süreli olabilmektedir. Oturum süresi olarak Brown (2011), yedi ile dokuz yaş arasındakilere 20 dakika, dokuz yaş ve üzeri çocuklarda 30-40 dakika arasında, ergenler için ortalama bir saat olarak belirtmiştir.

Bu çalışmada uygulanan psiko-eğitim programı bilişsel davranışçı kuram çerçevesinde hazırlanmış olup, rol oynama, zihinde canlandırma, ısınma oyunları, olumsuz düşünceleri olumluya çevirme, gevşeme egzersizleri, pekiştirme vb. teknik ve yöntemler süreç çerçevesinde kullanılmıştır. Uygulanan program, grup eğitimlerine ilişkin teknik ve yöntemlerin yer aldığı ve duygu düzenleme ve saldırganlık konusunda çalışılmış grup eğitimlerinin olduğu kaynaklardan (Atalar, 2014; Aydın,

İmamoğlu, Canel ve Yayıcı, 2005; Çivitçi, Türküm, Duy ve Hamamcı, 2014; Erkan ve Kaya, 2015; Erözkan, 2006; Gülgez ve Gündüz, 2015; Izard, 2002; Kılıçarslan, 2006; Kuzucu, 2006; Langelier, 2006; Southam-Gerow, 2014; Stark vd., 2008) ve alan uzmanlarının görüşlerinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Bu çalışmalar, grup oturumlarının oluşmasında ve oturumda kullanılacak etkinlikler açısından kaynak olmuştur. Ayrıca grup oturumlarına yönelik amaçlar ve her oturumun içeriği belirlenirken, duygu düzenleme becerilerine yönelik alanyazında bulunan alt boyutlar dikkate alınarak duyguların fark edilmesi, duygu açıklama, ifade etme vb. içerikler (Gratz ve Roemer, 2004; Gross, 2002; Koole, 2009; Thompson, 1994) dikkate alınmıştır.

Grup oturumları aşağıda özetlendiği şekliyle yapılandırılmıştır.

1. Oturum (Programa Giriş ve Tanışma)

Birinci oturumda grup üyelerinin birbirleriyle tanışmalarından sonra, programın genel amacı ve bu oturumun amacı ortaya konulmuştur. Grup üyeleriyle birlikte kurallar oluşturularak, her üyenin bireysel amaç oluşturma ve hedeflerini belirlemeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

2. Oturum (Duygularımız ve Farkında Olmak)

İkinci oturumda duygu farkındalığına ilişkin tanımlar yapılmış, grup üyelerinden davranışsal amaçlara yönelik kendi özel hedeflerini oluşturması sağlanmaya çalışılmıştır (Kılıçarslan, 2006; Langelier, 2006; Southam-Gerow, 2014). Süreç içerisinde duygu listesi paylaşarak temel duyguların ve daha önce farkedilmeyen duyguların üzerinde çalışılmıştır. Böylece günlük hayatta çeşitli durumlarda ortaya çıkan ve değişebilen duygular daha belirgin ve anlaşılır hale getirilmiştir.

3. Oturum (Duygu Karmaşasını Anlamak)

Üçüncü oturumda gelişimsel olarak içinde bulunulan dönemde yaşanan duygu karmaşasını fark etme ve anlamlandırabilmek için trafik sıkışıklığı metaforundan yararlanılmıştır (Aydın vd., 2005; Langelier, 2006). Grup üyelerinin de benzer şekilde duygusal olarak karmaşa içinde buldukları durumlar imajinatif olarak canlandırılmış; bu duyguların zihinde ve bedendeki yansımaları fark ettirilmiş ve yaşanan duyguların yoğunluk derecesinin önemi kavratılmaya çalışılmıştır.

4. Oturum (Duygu Düşünce ve Davranış Döngüsünü Anlamak)

Dördüncü oturumda, ABC modeli çerçevesinde oluşturulmuş çalışma materyalleriyle üyelerin bilişsel yapılarını ve işlevlerini fark etmeleri, duygu ve düşünceleri ayırt etmeleri sağlanmaya çalışılmış; duygu düşünce ve davranış arasındaki ilişki hakkında bilgi verilmiş ve örnek olaylar üzerinden duygu, düşünce ve davranış üçlüsü analiz edilmeye çalışılmıştır (Gülgez ve Gündüz, 2015; Langelier, 2006; Southam-Gerow, 2014).

5. Oturum (Olumlu ve Olumsuz Duygusal Döngüyü Fark Etmek ve Olumluya Odaklanmak)

Beşinci oturumda duyguları ortaya çıkaran tetikleyicilerin fark edilmesi ve olumsuz duygusal döngüyü kavramak adına -örnek olay üzerinden- olumsuz düşünceyi olumluya çevirebilme üzerinde durulmuş, yaşanan olumsuz duygusal döngüde ortaya çıkan düşüncelerin farkedilmesi adına rol oynama tekniği ile farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır (Çeçen, 2002; Çivitçi vd., 2014; Langelier, 2006)

6. Oturum (Olumlu ve Olumsuz Duygularla Ortaya Çıkan Davranışların Düzenlenmesi)

Altıncı oturumda olumsuz duygularla baş etme kapsamında ortaya çıkan dürtüsel davranışı fark etme ve işlevsel davranışlarla değiştirebilmenin önemi üzerinde durulmuş, etkili ve amaçlı davranmanın sonuçlarının farkına varılması adına örnek olay analizi yapılmış, davranış değişikliğine yönelik etkiyi görmek için grup sürecinde rol oyunlar yapılarak, olumlu davranış sergilemenin etkisi üzerinde durulmuştur.

7. Oturum (Duyguları İfade Etme ve İletişimde Etkisini Kavrama)

Bu oturumda katılımcılara duyguları ve düşünceleri ifade etmenin öneminden bahsedilmiş, iletişimde ben dili kullanmanın etkisi üzerinde durulmuş, olumsuz duygular yansıtılırken düşüncelerin de ifade edilmesinin önemi kavratılmaya çalışılmış, örnek olay analizleri ve rol oynama ile pekiştirilmeye çalışılmıştır (Erkan ve Kaya, 2015; Kılıçarslan, 2006; Kuzucu, 2006).

8. Oturum (*Developing Alternative Behaviors While Regulating Emotions*)

Bu oturumda duyguların yönetilmesi ve düzenlenmesinde egzersiz kullanımının etkisi üzerinde durulmuş, gevşeme egzersizleri yapılmış, duygu düzenleme yöntemlerinin yetersiz kaldığı durumlarda amaç odaklı olarak model almanın ve yardım almanın önemi üzerinde durulmuştur. Bireylerin kendi kişisel iyilik hallerini tanımaları için farklı etkinliklere katılımı pekiştirilmeye çalışılmıştır (Erözkan 2006; Tekinsav Sütçü, Aydın ve Sorias, 2010).

9. Oturum (*Kapanış ve Vedalaşma*)

Dokuzuncu oturumda bireysel amaçlara ulaşmada grup üyelerinin kendilerini ifade etmeleri sağlanmış, grubun sonlandırılmasına yönelik duygu ve düşünceler ifade edilmiş, katılımdan önce ve sonra fark edilen değişimler hakkında görüşler alınmıştır.

Grup oturumlarına başlamadan önce uygulayıcının seçmiş olduğu bir ısınma oyunu ile etkileşime başlanmıştır. Her oturumun başında bir önceki oturum için yaşananlar ve hedefler hatırlatılmış, her oturum sonunda değerlendirme yapılarak, grup üyelerine ev ödevleri verilmiştir. Grup sürecinde yapılan etkinliklere katılımda üyelerin gönüllü olma durumları gözlemlenmiştir.

Verilerin Analizi

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

Yukarıda belirtilen analizlere ek olarak etki büyüklüğünü incelemek için eta kare (η^2) değerine bakılmıştır. Eta kare değeri değerlendirilirken (.01) sonucu küçük, (.06) orta ve (.14) geniş etki büyüklüğü olarak değerlendirilmiştir (Green, Salkind ve Akey, 1997, aktaran Güler, 2018). Kovaryans analizi (ANCOVA), bağımlı değişkendeki etkiyi incelemek için bağımsız değişkenlerden farklı olarak, bağımlı değişkeni etkileyebilecek herhangi bir başka değişkenin kontrolünü sağlar ve iç geçerliliği de artırıcı özelliğe sahiptir. Bu yüzden kovaryans analizi (ANCOVA) bir ya da daha çok değişkenin olduğu deneysel çalışmalarda çoğunlukla tercih edilmektedir. ANCOVA yapılabilmesi için bazı sayıtların karşılanması gerekmektedir. Bunlar:

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

Kovaryans analizinin sayıtlarını incelemek üzere deney ve kontrol grubundaki ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü ile reaktif ve proaktif saldırganlık ölçeğinden elde edilen verilerin normallik dağılımlarına bakılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, ortaya konulan denencelere ilişkin bulgular verilmeden önce verilerin normallik dağılımlarına ve yapılacak analizlerin sayıltılarına yönelik bilgiler paylaşılmıştır.

Duygu Düzenleme Güçlüğü

Deney ve kontrol grubundaki ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü ölçeğinden elde edilen verilerin normallik dağılımlarına Shapiro-Wilk normallik testi ile bakılmıştır. Teste ilişkin bulgular Tablo 2' de gösterilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Ergenlerin Duygu Düzenleme Güçlüğü Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

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

Tablo 2 incelendiğinde tüm gruplar için gözlemlenen dağılımlarla tahmin edilen dağılım arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($W_{deney\text{öntest}} = .875, p=.138, p>.05$; $W_{deney\text{sontest}} = .962, p=.821, p>.05$; $W_{kontrol\text{öntest}} = .973, p=.916, p>.05$; $W_{kontrol\text{sontest}} = .964, p=.840, p>.05$). Diğer bir deyişle, deney ve kontrol gruplarının duygu düzenleme güçlüğüne ilişkin öntest ve sontest puanları normal dağılım göstermektedir. İkinci olarak varyansların homojen olmasına bakılmıştır. Varyansların homojen olması varsayımı için, ortalamaya karşı varyans ya da ortalamaya karşı standart sapma hipotez testlerinden faydalanılmıştır (Kalaycı, 2014). Varyansların homojenliğini test etmek için yararlanılan Levene testine göre $F = .899$ ve $p = .356$ olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, p anlamlılık değerinin .05'ten büyük olması varyansların homojenliğini karşıladığını göstermektedir. Üçüncü olarak araştırmada yer alan grupların öntest ve sontest puanları arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir (Büyüköztürk, 2012). Bu çerçevede Duygu Düzenleme Güçlüğü ölçeği öntest ve sontest puanları arasında saçılma grafiklerine bakılmış ve bu ilişkinin doğrusal olduğu görülmüştür.

Dördüncü varsayım olarak gruplar içi regresyon katsayılarının eşitliğine bakılmıştır (Büyüköztürk, 2012). Bu varsayımı test etmek adına sontest puanları üzerinde öntest x grup ortak etkisinin anlamlı olup olmamasına bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu ergenlerin Duygu Düzenleme Güçlüğü Son-Test Puanlarına İlişkin Karşılaştırmalar-Konular Arası Etkileşim Testi

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

Tablo 3 incelendiğinde, sontest puanları üzerinde öntest x grup ortak etkisinin ($p=.769$; $p>.05$) anlamlı olmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle regresyon doğrularının eğimleri eşittir. Elde edilen sonuçlar, kovaryans analizinin yapılabilmesi için gerekli sayıltıların karşılandığını göstermiştir.

Reaktif Saldırganlık

Deney ve kontrol grubundaki ergenlerin reaktif saldırganlık ölçeğinden elde edilen verilerin normallik dağılımlarına Shapiro-Wilk normallik testi ile bakılmıştır. Teste ilişkin bulgular Tablo 4' te gösterilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Ergenlerin Reaktif Saldırganlık Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

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

Tablo 4 incelendiğinde tüm gruplar için gözlemlenen dağılımlarla tahmin edilen dağılım arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($W_{deney\text{öntest}} = .883, p = .168, p > .05$; $W_{deney\text{sontest}} = .956, p = .751, p > .05$; $W_{kontrol\text{öntest}} = .936, p = .536, p > .05$; $W_{kontrol\text{sontest}} = .914, p = .346, p > .05$). Diğer bir deyişle, deney ve kontrol gruplarının reaktif saldırganlığa ilişkin öntest ve sontest puanları normal dağılım göstermektedir. İkinci olarak varyansların homojen olmasına bakılmıştır. Varyansların homojen olması varsayımı için, ortalamaya karşı varyans ya da ortalamaya karşı standart sapma hipotez testlerinden faydalanılmıştır (Kalaycı, 2014). Varyansların homojenliğini test etmek için yararlanılan Levene testine göre $F = 3,282$ ve $p = .087$ olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, anlamlılık değerinin .05'ten büyük olması varyansların homojenliğini karşıladığını göstermektedir.

Üçüncü olarak araştırmada yer alan grupların öntest ve sontest puanları arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir (Büyüköztürk, 2012). Bu çerçevede reaktif saldırganlık öntest ve sontest puanları arasında saçılma grafiklerine bakılmış ve bu ilişkinin doğrusal olduğu görülmüştür. Dördüncü varsayım olarak gruplar içi regresyon katsayılarının eşitliğine bakılmıştır (Büyüköztürk, 2012). Bu varsayımı test etmek adına sontest puanları üzerinde öntest grup ortak etkisinin anlamlı olup olmamasına bakılmış ve sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubu Ergenlerin Reaktif Saldırganlık Son-Test Puanlarına İlişkin Karşılaştırmalar-Konular Arası Etkileşim Testi

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

Tablo 5'e göre grupların sontest puanları üzerinde öntest x grup ortak etkisinin ($p = .687$; $p > .05$) anlamlı olmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle regresyon doğrularının eğimleri eşittir. Elde edilen sonuçlar, kovaryans analizi yapılabilmesi için gerekli sayıtların karşılandığını göstermiştir.

Proaktif Saldırganlık

Deney ve kontrol grubundaki ergenlerin proaktif saldırganlık ölçeğinden elde edilen verilerin varyansların homojenliğini test etmek için yararlanılan Levene testine göre sonuçların $F = 5.994$ ve $p = .025$ olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, anlamlılık değerinin 0.05'ten küçük olması varyansların homojenliğini karşılamadığını göstermektedir. Kovaryans analizinin homojen olma sayıtlarını karşılamadığından dolayı proaktif saldırganlık için sontest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek adına bağımsız gruplar için Non-ParametricMann-Whitney U testinden yararlanılmıştır.

1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk denencesi, “Deney grubundaki ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü ve reaktif ve proaktif saldırganlık ölçeğinden aldıkları son test puanları ile ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır” biçimindedir. Duygu düzenleme becerileri eğitiminin ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü ile reaktif ve proaktif saldırganlık düzeylerine etkisinin olup olmadığını test etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli-Sıra Sayıları testinden yararlanılmıştır. Teste ilişkin bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Deney Grubundaki Ergenlerin Duygu Düzenleme Güçlüğü, Reaktif ve Proaktif Saldırganlık Ölçeğinden Aldıkları Ön-Test/ Son-Test Puanlarına Uygulanan Wilcoxon Testi Sonuçları

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

Tablo 6 incelendiğinde deney grubunda yer alan ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü ($Z=2.192$, $p=.028$; $p<.05$); proaktif saldırganlık ($Z=2.094$, $p=.036$; $p<.05$) ve reaktif saldırganlık ($Z=2.549$, $p=.11$; $p<.05$) ön test puanlarının son test puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bir başka deyişle programın uygulanmasının ardından deney grubu ergenlerin duygu düzenleme güçlükleri ve reaktif-proaktif saldırganlıkları azalmıştır ve birinci denence kabul edilmiştir.

2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular

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

Duygu Düzenleme Güçlüğü

Deney ve kontrol gruplarında yer alan ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir olup olmadığını belirlemek üzere verilere kovaryans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubu Ergenlerin Duygu Düzenleme Güçlüğü Son-Test Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

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

Tablo 7’ye bakıldığında ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F(1-17)=6.815$, $p=0.018$ $p<.05$). Eta-kare değerine bakıldığında ise ($\eta^2=.286$), iki farklı grupta olmanın öntest puanlarından ayrı olarak Duygu Düzenleme Güçlüğü sontest puanlarındaki değişimin %28.6’sını geniş etki büyüklüğünde açıkladığı görülmüştür. Bu sonuca bakıldığında duygu düzenleme eğitim programına katılan ergenlerin deneysel çalışma öncesine göre görülen değişimin kontrol grubunda bulunan ergenlerin duygu düzenleme becerilerine göre istatistiksel olarak farklı olduğu söylenebilir.

Diğer bir deyişle duygu düzenleme becerileri psiko-eğitim programı ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü azaltmaktadır denilebilir.

Reaktif Saldırganlık

Deney ve kontrol gruplarının reaktif saldırganlık son test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için verilere kovaryans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu Ergenlerin Reaktif Saldırganlık Son-Test Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

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

Tablo 8 incelendiğinde ergenlerin reaktif saldırganlık öntest puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F(1-17)= 9.609$, $p=.007$ $p<.05$). Eta-kare değerine bakıldığında ise ($\eta^2=.361$), İki farklı grupta olmanın öntest puanlarından ayrı olarak reaktif saldırganlık son test puanlarındaki değişimin %36.1’ ini geniş etki büyüklüğünde açıkladığı görülmüştür. Bu sonuca bakıldığında duygu düzenleme eğitim programına katılan ergenlerin deneysel çalışma öncesine göre görülen değişimin kontrol grubunda bulunan ergenlerin reaktif saldırganlık puanlarına göre istatistiksel olarak farklı olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle duygu düzenleme becerileri eğitim programı ergenlerin reaktif saldırganlığını azaltmaktadır denilebilir.

Proaktif Saldırganlık

Proaktif saldırganlık için son test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek adına bağımsız gruplar için Non-ParametricMann-Whitney U testinden yararlanılmıştır. Sonuçlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Ergenlerin Proaktif Saldırganlık Son-Test Puanlarına İlişkin Karşılaştırmalar- Mann- Whitney U

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

Tablo 9’da deney grubuna uygulanan duygu düzenleme eğitiminin ergenlerin proaktif saldırganlıklarına ilişkin etkisine bakıldığında deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=32.500$; $p=.156$; $p>.05$). Bu bulguya göre deney ve kontrol grubundaki ergenlerin proaktif saldırganlık puanları arasında fark olmasına karşın bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir. Yapılan analiz sonuçlarına bakıldığında araştırmanın ikinci denencesi olan “deney ve kontrol gruplarında yer alan ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü, reaktif ve proaktif saldırganlık ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır” ifadesinin duygu düzenleme ve reaktif saldırganlık açısından desteklenmediği, proaktif saldırganlık puanları açısından ise desteklenmediği görülmektedir.

3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü denencesi “duygu düzenleme becerileri psiko-eğitim programının duygu düzenleme güçlüğü ve reaktif-proaktif saldırganlık puanları üzerindeki etkisi deneyin bitişinden sonra da devam edecektir şeklindedir. Deney grubunda yer alan ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü, reaktif saldırganlık ve proaktif saldırganlık son test puan ortalamaları ile eğitim bitiminden 2 ay sonra uygulanmış olan izleme testi puan ortalamaları arasında istatistiksel anlamda farklılığın olup olmadığını belirlemek üzere Wilcoxon testinden yararlanılmıştır. Teste ilişkin bulgular Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Deney Grubundaki Ergenlerin Duygu Düzenleme Güçlüğü, Reaktif ve Proaktif Saldırganlık Ölçeğinden Aldıkları Son-Test ve İzleme Puanlarına Uygulanan Wilcoxon Testi Sonuçları

Deney grubu sontest / izleme	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Duygu düzenleme sontest	9	4.00	12.00	1.245	.213
Duygu düzenleme izleme	9	5.50	33.00		
Proaktif sontest	9	4.30	21.30	1.279	.201
Proaktif izleme	9	3.25	6.50		
Reaktif sontest	9	4.75	28.50	.718	.473
Reaktif izleme	9	5.50	16.50		

Tablo 10 incelendiğinde deney grubunda yer alan ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü ($Z=1.245$, $p=.213$; $p>0.05$); proaktif saldırganlık ($Z=1.279$, $p=.201$; $p>.05$) ve reaktif saldırganlık ($Z=.718$, $p=.473$; $p>.05$) son test puanları ile izleme testi puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Başka bir ifade ile deneyin bitişinden 2 ay sonra uygulanan izleme testine göre ergenlere uygulanmış olan eğitimin duygu düzenleme güçlüğü, reaktif ve proaktif saldırganlık açısından etkisinin devam ettiği görülmektedir. Elde edilen bulguya dayanarak araştırmanın üçüncü hipotezinin de doğrulandığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Alanyazın incelendiğinde birçok çalışmada duygu düzenlemenin gelişimsel olarak çocukluktan yetişkinliğe kişisel ve sosyal etkilerine dikkat çekilmiş ve işlevsel olan duygu düzenleme becerilerinin kişiye davranış ve ruh sağlığı anlamında olumlu etkileri belirtilmiştir (Goodwin, Haycraft ve Meyer, 2014; Houck vd., 2016). Bu çalışmada ergenlerin duygu düzenleme becerilerindeki değişimin reaktif- proaktif saldırganlıkta bir etkisinin olup olmadığını incelemeye yönelik bir müdahale programı hazırlanmıştır. Uygulanan duygu düzenleme becerileri psiko-eğitim programı sonrasında deney grubunun ön test ve son test puanları incelenmiş ve duygu düzenleme güçlüğü ile reaktif-proaktif saldırganlıklarında azalma sağladığı gözlenmiştir. Elde edilen sonuçlar araştırmanın “duygu düzenleme becerileri psiko-eğitim programı, deney grubunda yer alan ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü ile reaktif ve proaktif saldırganlık ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında fark çıkmasında etkilidir” şeklindeki birinci hipotezini desteklemektedir.

Son yıllarda duygu düzenleme becerileri konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde, ergenlerin duygu düzenleme becerileri ile reaktif ve proaktif saldırganlıklarını doğrudan ele alan deneysel çalışmalar olmamakla birlikte, bazı çalışmaların sonuçları program içeriğinde duygu düzenleme ve saldırganlığın birlikte ele alınması gerekliliğini destekler niteliktedir (Calvete ve Orue, 2012; Robertson vd., 2012; Skripkauskaitė vd., 2015). Hazırlanan programda, gelişim dönemi olarak duygusal anlamda daha fazla iniş çıkışların olduğu ergenlerin duyguların yaşamlarındaki yerini ve önemini kavramaları; temel duygularını farketmeleri ve tanımları; duygu-düşünce-davranış ilişkisini görmeleri ve davranış alternatiflerini geliştirmelerine yönelik içeriklerin oluşturulmasının önemli katkısının olduğu anlaşılmaktadır. Özdoğan (2017), ergenler ile yaptığı çalışmada duygu düzenleme güçlüğü arttıkça, reaktif – proaktif saldırganlıkta da artış olduğunu belirtmiştir. Larson ve diğerleri (2018) tarafından olumlu ve olumsuz duyguları tanımlayabilme, duyguların farkını kavrama ile olumsuz duygulardaki baş etme becerisi ve duyguların değişebilir olmasına yönelik inanç ile ilişkisi

ifade edilmiştir. Bu çalışmada hazırlanan program kapsamında katılımcıların duygularını tanıması, farklı duyguları ifade edebilmesi, bilişsel olarak zihinde tekrar değerlendirebilmesi, farklı ve istendik yönde bir bakış açısı geliştirebilmesi, sosyal beceriler kazanması amaçlanmıştır. Diğer yandan, Duyguları yönetme konusunda Çeçen'in (2002); duyguları fark etmeye ve ifade etmeye yönelik Kuzucu'nun (2006) ve duygu düzenleme becerileri konusunda Gülgez ve Gündüz'ün (2015) hazırlanmış oldukları programlar ve deneysel çalışmalar, duygu düzenleme, yönetme ve ifade etmeye dönük uygulamaların başarılı olduğunu göstermekte ve söz konusu bu çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Duygu düzenleme becerileri psiko-eğitim programında bilişsel duygu düzenleme süreçlerine yer verilmiş olması, ortaya çıkan duyguların temellendirilmesini, anlamlandırılmasını, yoğunluğunun fark edilmesini sağlamış ve özellikle öfke gibi davranışı olumsuz olabilecek duygular üzerinden örneklerle somutlaştırılmıştır. Bu açıdan olumsuz duygularla başa çıkma ve duygu düzenleme dinamiğinin işlemesi deney grubunda reaktif-proaktif saldırganlığın azalmasına sebep olmuştur. Aynı zamanda grup içinde amaca odaklı davranış sergilemenin olumlu sonuçları diğer üyeler tarafından paylaşılmış ve farkındalık oluşmuştur. Bu sonuç alandaki çalışmalarla (Çelik ve Kocabıyık, 2014; Gündoğdu, 2009; Sarıca, 2008; Tekinsav Sütcü, 2006) paralellik göstermektedir.

Bilişsel duygu süreçlerine yer verilmesi, duyguların zihinde canlandırılması, anlam bütünlüğü oluşturulması ve temellendirilmesi, duyguların bilişsel düzlemde nasıl oluştuğunun ve davranışlarla nasıl ortaya çıktığının fark edilerek duyguların ifade etme becerilerinin artmasında ve reaktif-proaktif saldırganlıkların ise azalmasında ergenlik dönemindeki bireyler için hazırlanan psiko-eğitim programı etkili olmuştur. Deney grubunda bilişsel düzlemde duygu düzenleme stratejilerine yer verilirken duygu, düşünce ve davranış üçgeninde değerlendirmeler yapılmıştır. Olumlu ya da olumsuz duygular olmak üzere tüm duyguların davranışsal süreçleri incelenmiş ve grup üyelerinden alternatif olasılıklar üzerinde düşünmeleri istenerek fikir alışverişi yapılmış ve daha istendik davranışlar deneyimlenmesine ortam hazırlanmıştır. Grup üyelerinin alternatif davranışlar üzerine odaklanması farkındalıklarını arttırarak saldırganlıklarının azalmasına sebep olmuştur

Araştırmanın ikinci denencesi "Duygu düzenleme becerileri psiko-eğitim programı, deney ve kontrol grubunda yer alan ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü ile reaktif-proaktif saldırganlık ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmasında etkilidir" şeklinde ifade edilmiştir. Denence incelendiğinde duygu düzenleme ve reaktif saldırganlık değişkenleri bakımından desteklendiği ancak proaktif saldırganlık değişkeni bakımından desteklenmediği görülmüştür. Elde edilen veriler ışığında; psiko-eğitim programına katılan ergenlerin duygu düzenleme becerileri katılımdan önceki verilerine göre istatistiksel olarak farklıdır ve psiko-eğitim programı, ergenlerin duygu düzenleme güçlüğüne azaltmaktadır.

Metz ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilen bir programda, programa katılan bireylerin duygu düzenleme becerisini öğrenmeleri amaçlanmıştır. Bu çalışmada duygu farkındalığı oluşan ve duygu düzenleme becerilerini etkin bir şekilde kullanan bireylerin duygusal açıklarının arttığı ve stres düzeylerinin azaldığı istatistiksel sonuçlarla raporlanmıştır. Ergenler için hazırladığımız psiko-eğitim programında ise duygu düzenleme becerilerine katkı sunması beklenen; duygularını fark etme, duygu karmaşasını anlama, duygu-düşünce ve davranış üçlemesini kavrama, duygusal döngüleri fark etme ve duyguları ifade etmeye yönelik etkinliklere verilmiştir. Aynı zamanda bu süreçlere ilişkin rol oyunları kullanılarak öğretilen stratejilerin deneyimlenmesi ve içselleştirilmesine fırsat sunulmuştur.

Hazırlanan psiko-eğitim programında bilişsel-davranışçı teknikler kullanılarak duyguların düzenlenmesi ve özellikle de reaktif saldırganlıkların azaltılması hedeflenmiştir. Sonuçlara reaktif saldırganlık açısından bakıldığında, iki farklı grubun ön test puanlarından bağımsız olarak reaktif saldırganlık son test puanlarındaki değişimin geniş etki büyüklüğünde açıklandığı görülmüştür. Bu sonuca göre, duygu düzenleme psiko-eğitim programına katılan ergenlerin çalışma öncesine göre görülen değişimi kontrol grubunda bulunan ergenlerin reaktif saldırganlık puanlarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermektedir. Duygu düzenleme becerileri psiko-eğitim programı ergenlerin reaktif

saldırıcılıklarını azaltmaktadır. Benzer içerikli çalışmalarda, bilişsel davranışçı müdahalelerin saldırıcılığın azaltılmasında etkili oldu görülmektedir (Gültekin, 2008; Iruthayarajah vd., 2018; Normantaite, 2013; Tekinsav Sütçü vd., 2010; Yavuzer, 2009). Ayrıca bu psiko-eğitim programında, psiko-dramalarda yer alan ısınma oyunları grup oturumlarının başlangıcında kullanılmıştır ve ısınma oyunlarının grup dinamiğini arttırdığı, güven geliştirdiği, sürece ve sosyal uyuma katkıda bulunarak ergenlerin kendilerini daha rahat ifade etmesine dolaylı katkı sunduğu ifade edilebilir.

Bunun yanı sıra, bu çalışmada kullanılmış olan duyguları tanıma ve düzenleme becerilerine yönelik rol yapma, gevşeme egzersizleri, iletişim becerileri, ben dili kullanımı, etkin dinleme ve katılım, empatik yaklaşım, model olma ve programın içeriği deney grubundaki bireylerin proaktif saldırıcılıklarını belirli ölçüde azaltmasına karşın kontrol grubuyla kıyaslandığında bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır. Bu sonuca göre hazırlanan psiko-eğitim programının reaktif saldırıcılık davranışı, bir engel ya da tehdit durumunda ortaya çıkan dürtüsel bir öz savunma ve duygu düzenleme sürecinde anlamlı bir şekilde etkili olduğu; proaktif saldırıcılık, amaca yönelik planlı ve bilinçli, davranışlarını azaltılmasında ise anlamlı düzeyde etkili olmadığı görülmüştür. Uz-Baş ve diğerlerinin (2012) belirttiği gibi her eğitim kademesinde reaktif saldırıcılık proaktif saldırıcılığa göre daha çok ve belirgindir. Bilinçli, planlı ve hâkim olma çabası içerisinde sergilenen proaktif saldırıcılık ise ödül odaklı çalışır ve kişi saldırıca tutumundan bir çıkar elde etme arayışındadır (Vitaro, Barker, Boivin, Brendgen ve Tremblay, 2005). Proaktif saldırıcılık ölçeğinde yer alan "Üstün olduğumu göstermek için başkaları ile kavga ederim", "Zevk için eşyalara zarar veririm", "Havalı görünmek için arkadaş grubunda kavga ederim" gibi maddelerden de anlaşılacağı üzere bu saldırıcılık türü bireyde daha uzun süreli bilişsel yapılandırılmalarla ilişkilidir. Diğer bir anlatımla proaktif saldırıcılıkta dürtüsellikten ziyade, bilişsel süreçlerin daha baskın olması ve öfke oluşturacak durum ya da kişiye ilişkin anlık yerine uzun süreli bir bilişsel yapılandırmanın etkili olduğu söylenebilir. Bu nedenle bu tür bir saldırıcılığın grup ortamında paylaşılması ve liderin çalışmasına izin verilmesi açısından grup üyeleri çok istekli olmayabilirler. Diğer taraftan proaktif saldırıcılık düzeyinde deney ve kontrol grubu arasında beklenen anlamlı farklılığın bulunmaması, çalışma oturum sayısının sınırlı kalması, katılımcı ergenlerin tek bir okul seviyesinde sınırlı tutulması, psiko-eğitim programında proaktif saldırıcılığa yönelik somut etkinliklere yeterince yer verilmemesi gibi sebeplerden kaynaklanabileceği değerlendirilmektedir. Ayrıca, grup sürecinde uygulanan bilişsel davranışçı tekniklerin -daha yaygın ve görünür olması nedeniyle- ağırlıklı olarak reaktif saldırıcılığı azalttığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle sonraki çalışmalarda proaktif saldırıcılığı doğrudan hedefe alan içerikler oluşturulabilir. Nitekim Iruthayarajah ve diğerleri (2018) yaptıkları meta-analitik çalışmada bilişsel davranışçı müdahalelerin -reaktif saldırıcılıkla ilişkisi olan- dıştan gözlenebilen öfkeyi azaltmada daha etkili olduğunu ifade etmiştir. Proaktif saldırıcılığın daha planlı ve bir çıkar elde etme amaçlı olarak araçsal bir nitelik taşıması, davranışın sonucunun kişi tarafından olumlu olarak değerlendirilmesi ve özellikle ergenlik döneminde kişiye akran grubu tarafından takdir edilen bazı sosyal kurallar sağlaması nedeniyle bu saldırıcılık türü ile ayrıca problem çözme becerileri, iletişim becerileri, akran zorbalığı, kişilik özellikleri ve mizah anlayışı, öznel iyi oluş ve sosyal beceriler gibi konularda çalışılabilir. Yapılacak olan yeni çalışmalarda proaktif saldırıcılığın sosyal öğrenme kuramı temelleri göz önünde bulundurularak bilişsel şemaların ve kalıcı öğrenmelerin üzerinde daha geniş kapsamlı durulabilir ve uygulamaya dönük daha çok model alma, yaparak yaşayarak öğrenme ve empatik becerilere yönelik çalışmalar yapılabilir. Aynı zamanda kişilik özellikleri göz önünde bulundurulduğunda kişideki proaktif saldırıcılık temellerini daha iyi anlamak için bireysel görüşme ve aile görüşmeleri yapılabilir. Diğer yandan, girişte de belirtildiği üzere, duyguların düzenleme kapasitesinin gelişiminde ilk bakıcılar ve özellikle annelerin tutumları önemlidir. Skripkauskaite ve diğerleri (2015), annelerinden fazlaca eleştiri aldığı bildirilen ergenlerde duygu düzenleme ve özellikle proaktif saldırıcılık arasında birbirini güçlendiren ilişkiler tespit edilmiştir. Benzer şekilde Özdoğan ve Cenkseven Önder (2018), anne-babaya duygusal erişilebilirlik ile reaktif ve proaktif saldırıcılık arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bildirmişlerdir. Bu bağlamda gelecekte yapılacak benzer çalışmalarda müdahale sürecine ergen-ebeveyn arasındaki duygusal bağ ve davranışlara etkisini içeren egzersizler eklenebilir. Bunun yanı sıra çocukları ile çalışırken ebeveynlerin de duygu düzenleme

becerilerine eş zamanlı müdahale edilmesi söz konusu programın -proaktif saldırganlık özelinde-etkililiğini artırabilir.

Araştırmanın üçüncü ve son denencesi, “Duygu düzenleme becerileri psikoeğitim programı iki ay sonra yapılacak izleme çalışmasında etkisini sürdürecektir” şeklinde ifade edilmiştir. Çalışmanın bitişinden iki ay sonra uygulanan izleme testine göre ergenlere uygulanmış olan eğitimin duygu düzenleme ve reaktif- proaktif saldırganlık açısından etkisinin devam ettiği ve ergenlerin eğitim sürecinde edindikleri kazanımları kendi yaşamlarına aktardıkları görülmüştür. Bu çalışmada uygulanan psiko-eğitim programının etkililiğinin iki ay sonraki ölçümlerde de devam etmesi grup sürecindeki bazı dinamiklerden etkilenmiş olabilir. Grup oturumları, ısınma oyunlarından başlanarak, uygulanan bilişsel-davranışçı ve duygusal tekniklerin yaşantısal olmasına önem verilerek düzenlenmiştir. Özellikle rol oynama tekniği sıklıkla kullanılmış ve grup üyelerinin kazanımlarını içselleştirmeleri sağlanmıştır. Ayrıca verilen ev ödevlerinin her oturum başında düzenli olarak ele alınması, oturumlardaki kazanımları grup dışına transfer etmeyi kolaylaştırmıştır. Her oturum sonundaki değerlendirmeler dikkate alınarak elde edilen kazanımlar gelişme çağındaki ergenlerin bilişsel farkındalık düzeylerini arttırmıştır denilebilir.

Özet olarak bu çalışma, Türkiye’de ergenler için duygu düzenleme güçlükleri ve reaktif proaktif saldırganlıklarını azaltmak için yapılmış olan ilk deneysel psiko- eğitim programıdır. Bulgular ergenlerin duygu düzenlemede yaşadıkları zorlukları ve reaktif saldırganlıklarını azaltmada başarılı olduğunu göstermektedir ve bu çalışma bundan sonra yapılacak olan diğer çalışmalar için de bir örnek oluşturmaktadır. Yapılan izleme ölçümlerinde de uygulanan programın kalıcı olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuçların okul psikolojik danışmanları ve diğer alanlarda çalışan psikolojik danışmanlar açısından yol gösterici nitelikte olduğu söylenebilir. Program ergenlik dönemi çerçevesinde lise, ortaokul ve üniversitelerde grup çalışmalarında duygu düzenleme güçlüğü olan ve saldırganlık davranışları gösteren danışanlara uygulanabilir.

Çalışma sonuçları bazı sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirildiğinde, aynı seviyede farklı liselerde okuyan ergenleri aynı saatte ve yerde bir araya getirmenin mümkün olmayışı, ulaşımın zorluğu, okul binası dışında grup eğitimi için farklı bir binanın bulunmaması ve öğrencilerin eğitimin yapıldığı hafta sonlarında ergenlerin farklı beklenti ve etkinliklerinin bulunması gibi nedenlerle sadece tek bir lise seviyesindeki ergenlerle yapılması yönüyle ve deney-kontrol grubu olarak yarı deneysel desenle oluşturulmuş olması bakımından sınırlıdır. Deneysel çalışmalarda uygulama yapılmadan önce bir pilot uygulamanın yapılması yararlanan teknik ve uygulamalar hakkında ön değerlendirme imkânı sunmaktadır. Bu çalışma, okulun bahar döneminde gerçekleştirilmiş olup, tatil öncesi tamamlanması planlanarak gerçekleştirildiği için öncesinde herhangi bir pilot uygulama yapılmaması bakımından sınırlıdır. Sınırlılıklar göz önüne alındığında; bundan sonraki çalışmalarda, zamanlama ve diğer unsurların daha iyi planlanması adına bir pilot uygulama gerçekleştirilmesi, plasebo grubu oluşturulması, farklı lise gruplarında bulunan ergenlerin de örnekleme dahil edilmesiyle deneysel bir çalışma yapılması önerilmektedir. Bu durum çalışma sonucunun genellenebilirliği açısından önemlidir. Yapılacak olan diğer çalışmalarda farklı okullarda okuyan ergen gruplarının olması çalışmanın geçerliliğini arttıracıdır. Ayrıca bu çalışma herhangi bir psikolojik tanısı olmayan bireylerle yapılması bakımından sınırlı olduğundan bir başka çalışmada depresyon, anksiyete, ruminasyon vb. klinik tanı almış bireyler ile de çalışılabilir. Saldırganlık türleriyle ilgili sonuçlar dikkate alındığında, sonraki çalışmalarda reaktif saldırganlığın gölgesinde kalmasını önlemek adına doğrudan proaktif saldırganlığa dönük oturumlar eklenebilir. Çalışmadan elde edilen etkinin zaman içindeki değişimini görmek adına altmış gün sonra izleme testi uygulanmıştır. Bunda, öğrencilerin yaz tatiline girmek üzere olmalarının büyük etkisi olmuştur. Uygulama yapılan okul göç ve nüfus hareketliliğinin yoğun yaşandığı bir şehirde olması nedeniyle bazı ergenlerin olası okul ya da şehir değiştirme ihtimali göz önünde bulundurularak tatil dönüşü tekrar ölçüm yapılmaması bakımından izleme tekrarlı ölçümü sınırlıdır. Sonraki çalışmalarda uygulama takvimi daha planlı yapılarak bu süre daha uzun tutulabilir ve tekrarlı izleme ölçümleri yapılabilir. Bunun yanı sıra deneysel çalışma yapıldıktan sonra kontrol grubuna da aynı müdahale programının uygulanması deneysel çalışmalarda son yıllarda etik açıdan

önemli bir nokta olarak değerlendirilmektedir. Çalışmada kontrol grubuna herhangi bir müdahalenin yapılmamış olması etik çerçevede bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda gelecek çalışmalarda deney grubuna uygulanan programının aynısının kontrol grubuna da verilmesi ve sonrasında analizlerin tekrar edilmesi deneysel çalışmaların geçerliliğini artırabilecektir.

Ergenlik döneminin çalkantılı duygu karmaşası ve saldırganlıkla yakın ilişkili olması göz önüne alındığında, ergenlerin temasta bulunduğu okul idaresi, öğretmen, diğer çalışanlar ve aynı zamanda velilerin gelişimsel özellikler konusunda bilgilendirilmesi, eğitimler verilmesi daha iyi analizlerin gerçekleştirilebilmesi bakımından önemlidir. Ergenlik dönemindeki gençlerin duyguları hakkında konuşabilmeleri, duygu düzenleme becerileri konusunda fikir sahibi olmaları, olumlu-olumsuz duygularını anlamaları, farkında olmaları, kabul etmeleri, ifade etmeleri ve amaç odaklı olabilmeleri aile ilişkileri ve öznel yaşantıları, tecrübeleri ile mümkündür. Bu çalışmada ergenlerin temasta bulunduğu diğer paydaşlarının çalışmada yer almamaları sınırlılıklardan biridir. Bundan sonraki çalışmalarda hem ergen hem de temasta bulunuyor olduğu diğer paydaşlarını kapsayan eğitimlerin organize edilmesi, çalışmanın etki ve verimliliğini arttıracadı düşünölmektedir.

Kaynakça

- Aldao, A. (2013). The future of emotion regulation research: Capturing context. *Perspectives on Psychological Science*, 8(2), 155-172.
- Aldao, A., Sheppes, G. ve Gross, J. J. (2015). Emotion regulation flexibility. *Cognitive Therapy and Research*, 39(3), 263-278.
- Alduncin, N., Huffman, L. C., Feldman, H. M. ve Loe, I. M. (2014). Executive function is associated with social competence in preschool-aged children born preterm or full term. *Early Human Development*, 90(6), 299-306.
- Ando, M., Asakura, T., Ando, S. ve Simons- Morton, B. (2007). A psychoeducational program to prevent aggressive behavior among Japanese early adolescents. *Health Education and Behavior*, 34(5), 765-776. doi:10.1177/1090198106291965
- Aracı, A. (2012). *Erken ergenlik dönemindeki bireylerde anne-baba ve arkadaşlara bağlanma ile saldırganlık düzeyinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Atalar, D. S. (2014). *Duygu düzenleme, ergenlik ve ebeveynlik*. Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Aydın, B., İmamoğlu, S., Canel, N. ve Yayıcı, L., (2005). *Ergenlikten yetişkinliğe grup çalışmaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Brown, N. W. (2011). *Psychoeducational groups*. ABD: Taylor-Francis.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Calkins, S. D. ve Bell, M. A. (2010). *Child development at the intersection of emotion and cognition*. Washington, DC: American Psychological Association. doi:10.1037/12059-000
- Calvete, E. ve Orue, I. (2012). He role of emotion regulation in the predictive association between social information processing and aggressive behavior in adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 36(5), 338-347. doi:10.1177/0165025412444079
- Campbell, A. J. (2015). *The impact of a school mindfulness program on adolescent stress, wellbeing and emotion regulation, with attachment as a moderator* (Doktora tezi). The George Washington University, Washington.
- Cenkseven-Önder, F., Avcı, R. ve Çolakkadioğlu, O. (2016). Validity and reliability of the reactive proactive aggression questionnaire in Turkish adolescents. *Academic Journals*, 11(20), 1931-1943. doi:10.5897/ERR2016.2937
- Charles, S. T. ve Carstensen, L. L. (2007). Emotion regulation and aging. J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* içinde (s. 307-330). NY: Guilford.
- Claro, A., Boulanger, M. M. ve Shaw, S. R. (2015). Targeting vulnerabilities to risky behavior: An intervention for promoting adaptive emotion regulation in adolescents. *Contemporary School Psychology*, 19(4), 330-339.
- Cohn, A. M., Jakupcak, M., Seibert, L. A., Zeichner, A. ve Hildebrandt, T. B. (2010). The role of emotion regulation in the association between men's restrictive emotionality and use of physical aggression. *Psychology of Men and Masculinity*, 11(1), 53-64. doi:10.1037/a0018090
- Çeçen, A. R. (2002). *Duyguları yönetme becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının duyguları yönetme becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çelik, H. ve Kocabıyık, O. O. (2014). Genç yetişkinlerin saldırganlık ifade biçimlerinin cinsiyet ve bilişsel duygu düzenleme tarzları bağlamında incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 139-155.
- Çivitçi, A., Türküm, A. S., Duy, B. ve Hamamcı, Z. (2014). *Okullarda akılcı-duygusal davranış terapisine dayalı uygulamalar, kavramlar, teknikler ve örnek etkinlikler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Davey, L., Day, A. ve Howells, K. (2005). Anger, over-control and serious violent offending. *Aggression and Violent Behavior*, 10(5), 624-635. doi:10.1016/j.avb.2004.12.002

- De Witte, N. A., Sütterlin, S., Braet, C. ve Mueller, S. C. (2017). Psychophysiological correlates of emotion regulation training in adolescent anxiety: Evidence from the novel PIER task. *Journal of Affective Disorders*, 214, 89-96.
- Demirci, İ. ve Erden, S. (2016). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasının 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısına etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43(43), 67-83.
- Deplus, S., Billieux, J., Scharff, C. ve Philippot, P. (2016). A mindfulness-based group intervention for enhancing self-regulation of emotion in late childhood and adolescence: A pilot study. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 14(5), 775-790.
- Diener, E. (2001). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Ellis, A. (1994). *Reason and emotion in psychotherapy revised*. New York: Kensington.
- Erkan, S. ve Kaya, A. (2015). *Deneyisel olarak sınanmış grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ersan, C. ve Tok, Ş. (2020). The study of the aggression levels of preschool children in terms of emotion expression and emotion regulation. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 359-391. doi:10.15390/EB.2019.8150
- Erözkan, A. (2006). Öfke ile başa çıkma: Bilişsel davranışçı terapilere dayalı bir program. *Milli Eğitim Dergisi*, 35(171), 55-63.
- Fox, N. A. ve Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*, 27(1), 7-26. doi:10.1023/A:1023622324898
- Garnefski, N. ve Kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire development of a short 18-item version (cerq-short). *Personality and Individual Differences*, 41(6), 1045-1053. doi:10.1016/j.paid.2006.04.010
- Garnefski, N., Kraaij, V. ve Van Etten, M. (2005). Specificity of relations between adolescents cognitive emotion regulation strategies and internalizing and externalizing psychopathology. *Journal of Adolescence*, 28(5), 619-631. doi:10.1016/j.adolescence.2004.12.009
- Garnefski, N., Legerstee, J., Kraaij, V., Van Den Kommer, T. ve Teerds, J. (2002). Cognitive coping strategies and symptoms of depression and anxiety: A comparison between adolescents and adults. *Journal of Adolescence*, 25(6), 603-611. doi:10.1006/jado.2002.0507
- Goodwin, H., Haycraft, E. ve Meyer, C. (2014). Emotion regulation styles as longitudinal predictors of compulsive exercise: A twelve month prospective study. *Journal of Adolescence*, 37(8), 1399-1404.
- Gökbüzoğlu, B. (2008). *Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Graig, G. J. (2002). *Human development* (9. bs.) Upper Saddle River, N. J.: Prentice Hall.
- Gratz, K. L. ve Roemer, L. (2004). Multidimensional assesment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. doi:10.1037/1089-2680.2.3.271
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291. doi:10.1017/S0048577201393198
- Gross, J. J. ve Munoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental-health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2(2), 151-164.
- Güler, M. (2018). *Grup rehberliği programının engelli çocuğa sahip çalışan annelerin mesleki tükenmişlik işle bütünleşme ve eş tükenmişliği düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.

- Gülgez, Ö. ve Gündüz, B. (2015). Diyalektik davranış terapisi temelli duygu düzenleme programının üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüklerini azaltmadaki etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 191-208.
- Gültekin, F. (2008). *Saldırganlık ve öfkeyi azaltma programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin saldırganlık ve öfke düzeyleri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gündoğan, S. (2016). *Ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin algılanan sosyal destek ve öznel iyi oluş açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Gündoğdu, R. (2009). *Yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının ergenlerde öfke, saldırganlık ve çatışma çözme becerisine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Holmbeck, G. N., O'mahar, K., Abad, M., Colder, C. ve Updegrave, A. (2006). Cognitive behavioral therapy with adolescents: Guides from developmental psychology. P. C. Kendall (Ed.), *Child and adolescent therapy* içinde (s. 419-464). USA: Guilford Press.
- Houck, C. D., Hadley, W., Barker, D., Brown, L. K., Hancock, E. ve Almy, B. (2016). An emotion regulation intervention to reduce risk behaviors among at-risk early adolescents. *Prevention Science*, 17(1), 71-82.1
- Hsieh, M. ve Stright, A. D. (2012). Adolescents' emotion regulation strategies, self-concept, and internalizing problems. *The Journal of Early Adolescence*, 32(6), 876-901. doi:10.1177/0272431611433848
- Hughes, E. K., Gullone, E., Dudley, A. ve Tonge, B. (2010). A case-control study of emotion regulation and school refusal in children and adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 30(5), 691-706. doi:10.1177/0272431609341049
- Iruthayarajah, J., Alibrahim, F., Mehta, S., Janzen, S., McIntyre, A. ve Robert T. (2018). Cognitive behavioural therapy for aggression among individuals with moderate to severe acquired brain injury: A systematic review and meta-analysis. *Brain Injury*, 32(12), 1443-1446, doi:10.1080/02699052.2018.1496481
- Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin*, 128(5), 796-824. doi:10.1037/0033-2909.128.5.796
- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Kaplan, A. (2007). *Öfke yönetimi becerileri programının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeyi ve benlik saygısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kılıçarslan, S. (2006). *Sistemik yaklaşımla bütünleştirilmiş ergenlerde şiddet ve saldırganlıkla baş etme psikoeğitim programı*. Adana: Karahan Kitapevi.
- Koole, S. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4-41. doi:10.1080/02699930802619031
- Kostiuk, L. M. (2011). *Adolescent emotion regulation questionnaire: Development and validation of a measure of emotion regulation for adolescents* (Doktora tezi). University of Alberta, Edmonton, Alberta.
- Kuzucu, Y. (2006). *Duyguları fark etmeye ve ifade etmeye yönelik bir psiko-eğitim programının, üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerine, duyguları ifade etme eğilimlerine, psikolojik ve öznel iyi oluşlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Langelier, C. A. (2006). *Duygu yönetimi. Ergenler için bilişsel- davranışsal beceri oluşturma programı* (M. Bilgin ve R. Çecen, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Larson, R. W., Lennarz, H. K., Lichtwarck-Aschoff, A., Timmerman, M. E. ve Granic, I. (2018). Emotion differentiation and its relation with emotional well-being in adolescents. *Cognition and Emotion*, 32(3), 651-657.

- Leahy, R. L., Tirch, D. ve Napolitano, L. A. (2011). *Emotion regulation in psychotherapy: A practitioner's guide*. New York: The Guilford Press.
- Martinko, M. J., Gundlach, M. J. ve Douglas, S. C. (2002). Toward an integrative theory of counter productive workplace behavior: A causal reasoning perspective. *International Journal of Selection and Assessment*, 10(1-2), 36-50. doi:10.1111/1468-2389.00192
- Metz, S. M., Frank, J. L., Reibel, D., Cantrell, T., Sanders, R. ve Broderick, P. C. (2013). The effectiveness of the learning to BREATHE program on adolescent emotion regulation. *Research in Human Development*, 10(3), 252-272. doi:10.1080/15427609.2013.818488
- Morris, B. W. (2015). *The role of emotion dysregulation in non-suicidal self-injury among treatment seeking adolescent* (Doctoral dissertation). Fordham University, New York.
- Neumann, A., Van Lier, P. A., Gratz, K. L. ve Koot, H. M. (2010). Multidimensional assessment of emotion regulation difficulties in adolescents using the difficulties in emotion regulation scale. *Assessment*, 17(1), 138-149. doi:10.1177/1073191109349579
- Normantaite, D. (2013). Changes in aggression of 13-17 year-old adolescents after intervention based on cognitive behavioural therapy. *Social Sciences*, 1(79), 46-55. doi:10.5755/j01.ss.79.1.4074
- Özdel, K. (2015). Dünden bugüne bilişsel davranışçı terapiler: Teori ve uygulamalar. *Türkiye Klinikleri J Psychiatry-Special Topics*, 8(2), 10-20.
- Özdoğan, A. Ç. (2017). *Ergenlerde reaktif-proaktif saldırganlık ile ebeveyn duygusal erişilebilirliği: Duygu düzenleme güçlüğü'nün aracı rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Özdoğan, A. Ç. ve Cenkseven Önder, F. (2018). Ergenlerde reaktif-proaktif saldırganlık ile ebeveyn duygusal erişilebilirliği: Duygu düzenleme güçlüğü'nün aracı rolü, *Eğitim ve Bilim*, 44(194), 207-223. doi:10.15390/EB.2018.7576
- Pulkkinen, L. (1996). Proactive and reactive aggression in early adolescence as precursors to anti- and prosocial behavior in young adults. *Aggressive Behaviour*, 22(4), 241-257. doi:10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:4<241::AID-AB1>3.0.CO;2-O
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C. ... Liu, J. (2006). The reactive-proactive aggression questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behaviour*, 32(2), 159-171. doi:10.1002/ab.20115
- Rittenhouse-Young, N. (2015). *Adolescent emotion regulation and psychopathology: Does parent emotion regulation and parenting style play a role?* (Doktora tezi). Kean University, New Jersey.
- Robertson, T., Daffern, M. ve Bucks, R. S. (2012). Emotional regulation and aggression. *Aggression and Behavior*, 17(1), 72-82. doi:10.1016/j.avb.2011.09.006
- Rothenberg, W. A., Di Giunta, L., Lansford, J. E., Lunetti, C., Fiasconaro, I., Basili, E. ... Cirimele, F. (2019). Daily associations between emotions and aggressive and depressive symptoms in adolescence: The mediating and moderating role of emotion dysregulation. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(11), 2207-2221. doi:10.1007/s10964-019-01071-6
- Röll, J., Koglin, U. ve Peterman, F. (2012). Emotion regulation and childhood aggression: Longitudinal associations. *Child Psychiatry Human Development*, 43(6), 909-923. doi:10.1007/s10578-012-0303-4
- Rugancı, R. N. ve Gençöz, T. (2010). Psychometric properties of a Turkish version of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Clinical Psychology*, 66(4), 442-455. doi:10.1002/jclp.20665
- Sarıca, A. K. (2008). *Sosyal beceri programının ergenlerin saldırganlık düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Sarıçalı Ender, Z. (2020). *Duygu düzenleme programının ön ergenlerin duygu düzenleme stratejileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Santaş, D. ve Gençöz, T. (2012). Ergenlerin duygu düzenleme güçlüklerinin, annelerinin duygu düzenleme güçlükleri ve çocuk yetiştirme davranışları ile ilişkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 18(2), 117-126.
- Silk, J. S., Steinberg, L. ve Morris, A. S. (2003). Adolescent's emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, 74(6), 1869-1880. doi:10.1046/j.1467-8624.2003.00643.x
- Skripkauskaitė, S., Hawk, S. T., Branje, S. J., Koot, H. M., van Lier, P. A. ve Meeus, W. (2015). Reactive and proactive aggression: Differential links with emotion regulation difficulties, maternal criticism in adolescence. *Aggressive Behavior*, 41(3), 214-226. doi:10.1002/ab.21583
- Smith, E. N., Romero, C., Donovan, B., Herter, R., Paunesku, D., Cohen, G. L. ... Gross, J. J. (2018). Emotion theories and adolescent well-being: Results of an online intervention. *Emotion*, 18(6), 781-788.
- Southam-Gerow, M. A. (2014). *Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme* (M. Artran, Çev.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Spector, P. E., Fox, S. ve Domagalski, T. (2005). Emotions, violence, and counter productive work behavior. E. K. Kelloway, J. Barling ve J. J. Hurrell, Jr. (Ed.), *Handbook of workplace violence* içinde (s. 29-47). Thousand Oaks, CA: Sage. doi:10.4135/9781412976947.n3
- Stark, K. D., Hargrave, J., Hersh, B., Greenberg, M., Fisher, M. ve Herren, J. (2008). Treatment of youth depression: The action program. J. R. Z. Abelave ve B. L. Hankin (Ed.), *Child and adolescent depression: causes, treatment and prevention* içinde (s. 224-229). New York: Guilford.
- Steinberg, L. D., Belsky, J. ve Meyer, R. B. (1991). *Infancy, childhood and adolescence*. New York: Mcgraw-Hill.
- Tekinsav Sütçü, G. S. (2006). *Ergenlerde öfke ve saldırganlığı azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı bir müdahale programının etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Tekinsav Sütçü, G. S., Aydın, A. ve Sorias, O. (2010). Ergenlerde öfke ve saldırganlığı azaltmak için bilişsel davranışçı bir grup terapisi programının etkililiği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(66), 57-67.
- Theofanopoulou, N., Isbister, K., Edbrooke-Childs, J. ve Slovák, P. (2019). A smart toy intervention to promote emotion regulation in middle childhood: Feasibility study. *JMIR Mental Health*, 6(8), e14029.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(23), 25-52.
- Topal, H. (2021). *İlkokul çocuklarına ve annelerine uygulanan duygu düzenleme psikoeğitim programlarının çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Turan, O. (2020). *Çocuklarda bilişsel duygu düzenleme stratejileri farkındalık programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Uz-Baş, A., Öz, F. S. ve Topçu-Kabasakal, Z. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okullarında reaktif ve proaktif saldırganlık: Okul psikolojik danışmanlarının görüş ve yaklaşımları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 354-370.
- Üney, T. (2016). *Ebeveyn evlilik çatışma çözüm stilleri, ergenin duygu düzenlemesi ve ergen çatışma çözme davranışları arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Verlinden, S., Hersen, M. ve Thomas, J. (2000). Risk factors in school shootings. *Clinical Psychology Review*, 20(1), 13-56. doi:10.1016/s0272-7358(99)00055-0
- Vine, V. ve Aldao, A. (2014). Impaired emotional clarity and psychopathology: A transdiagnostic deficit with symptom-specific pathways through emotion regulation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 33(4), 319-342.

- Vitaro, F., Barker, E. D., Boivin, M., Brendgen, M. ve Tremblay, R. E. (2005). Do early difficult temperament and harsh parenting differentially predict reactive and proactive aggression?. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 685-695. doi:10.1007/s10802-006-9055-6
- Yavuzer, Y. (2009). *Saldırganlığı önlenmeye yönelik psiko- eğitim programlarının lise öğrencilerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yeğen, B. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal uyumları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kadıköy ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.