

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN PSİKOLOJİSİ BİLİM DALI

DİSİPLİN CEZASI ALMIŞ LİSE ÖĞRENCİLERİNİN MANEVİ
İHTİYAÇLARININ BELİRLENMESİ VE DEĞER ODAKLI MANEVİ
GÜÇLENME VE BAKIM PROGRAMININ (DOMAB) ETKİSİNİN
İNCELENMESİ

Doktora Tezi

Bihter KABA

Ankara, 2024

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN PSİKOLOJİSİ BİLİM DALI

DİSİPLİN CEZASI ALMIŞ LİSE ÖĞRENCİLERİNİN MANEVİ
İHTİYAÇLARININ BELİRLENMESİ VE DEĞER ODAKLI MANEVİ
GÜÇLENME VE BAKIM PROGRAMININ (DOMAB) ETKİSİNİN
İNCELENMESİ

Doktora Tezi

Bihter KABA

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Öznur ÖZDOĞAN

Ankara, 2024

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN PSİKOLOJİSİ BİLİM DALI

DİSİPLİN CEZASI ALMIŞ LİSE ÖĞRENCİLERİNİN MANEVİ
İHTİYAÇLARININ BELİRLENMESİ VE DEĞER ODAKLI MANEVİ
GÜÇLENME VE BAKIM PROGRAMININ (DOMAB) ETKİSİNİN
İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Öznur ÖZDOĞAN

TEZ JÜRİSİ ÜYELERİ

Adı ve Soyadı

1– Prof. Dr. Öznur ÖZDOĞAN

2– Doç. Dr. Gökhan ATİK

3– Doç. Dr. Mualla YILDIZ

4– Doç. Dr. Fatıma Zeynep BELEN

5– Dr. Öğr. Üyesi Nazife ÜZBE ATALAY

Tez Savunması Tarihi: 04. 09.2024

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Prof. Dr. Öznur ÖZDOĞAN danışmanlığında hazırladığım “Disiplin Cezası Almış Lise Öğrencilerinin Manevi İhtiyaçlarının Belirlenmesi ve Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım Programının (DOMAB) Etkisinin İncelenmesi” adlı doktora tezimdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu, başka kaynaklardan aldığım bilgileri metinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi, çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallarına uygun olarak davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

23.09.2024
Bihter KABA

ÖN SÖZ

Lise dönemi, insan hayatının en romantik, en korkusuz, en verimli ve en enerjik dönemlerinden biri olan gençlik döneminin başlangıcıdır. Bu dönemde lise gençleri için değer yargıları anlam bulmaya başlar. Aile, okul, arkadaşlar bu dönemde farklı anlam kazanır. Gençler kendi değer yargılarını oluşturur, kendini tanımaya ve hayatı anlamlandırmaya başlar. Toplumda kendine yer arayan genç bazen sergilediği davranışlar sebebi ile uyarılır. Bu uyarıların şekli ve dozu çok önemlidir. Aynı şekilde bu uyarıların sebebinin gence açıklanması ile birlikte açıklanma şekli de çok büyük önem arz etmektedir. Bu noktada gençleri anlamaya çalışmak ve onlara ihtiyaç duydukları noktada yardımcı olmak yaşam tecrübesine sahip, aynı yollardan geçmiş yetişkinlerin en büyük görevidir.

Bu araştırmada disiplin cezası alan lise öğrencilerinin manevi ihtiyaçlarını tespit etmeye yönelik uzmanlar tarafından onaylanmış manevi ihtiyaç analiz soruları sorulmuştur. Alınan cevaplara göre Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım Programı içerikleri lise öğrencilerinin ilgi ve gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak 13 haftayı kapsayacak şekilde hazırlanmıştır.

Araştırmada hem nicel hem de nitel yöntem kullanıldığı için araştırmanın yöntemi karma yöntemdir. Araştırmanın nicel boyutunda deneysel desen, nitel boyutunda da fenomenolojik desen kullanılmıştır. Nicel ölçme araçları; Tanrı Algısı Ölçeği, Merhamet Ölçeği ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeğidir.

Araştırmanın başında deney ve kontrol grupları belirlenmiş sonrasında da her iki gruba da nicel veri ölçekleri uygulanmıştır. Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım Programının içeriği oluşturulduktan sonra deney grubuna uygulanmıştır. Uygulama sonunda deney grubuna nitel veri analizi için hazırlanmış olan sorular tekrar sorulmuştur. Nicel veri analiz ölçekleri ise hem deney hem de kontrol grubuna tekrar uygulanmıştır.

Uygulama öncesi ve sonrasındaki veriler veri analiz programları ile analiz edilmiş ve istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olup olmadığı karşılaştırılmıştır.

Analizler sonrasında elde edilen bilgiler tartışma bölümünde ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Sonuç bölümünde elde edilen veriler özetlenmiş ve öneriler kısmında uygulama öncesi, süreci ve sonrasındaki tecrübeler ışığında gerekli görülen öneriler belirtilmiştir.



TEŞEKKÜR

Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım Programı uygulanan kişi için olduğu kadar uygulayan kişi için de manevi güçlenme ve bakım sağlayan bir programdır. Bunu bütün tez süresince hissettim. Bu programla beni tanıştıran, hayata farklı bakmamı sağlayan, üzüntümüzü, sevincimizi paylaşan, bir tez danışmanından çok öte olan Prof. Dr. Öznur ÖZDOĞAN'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yol gösteren bakış açısı, aydınlatıcı bilgisi, nezaketi ve hoşgörüsü için Doç. Dr. Gökhan ATİK'e, gece gündüz demeden günün her saati sorularımızı cevaplayan, yol gösteren, her konuda destek olan Doç. Dr. Mualla YILDIZ'a teşekkürlerimi sunarım.

Beni doktora yapmam konusunda cesaretlendiren, nezaketine hayran olduğum, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen yüksek lisans tez danışmanım Prof. Dr. Mustafa Naci KULA'ya, araştırmamda uygun ortamı ve uygun ders programını sağlamak için elinden geleni yapan okul müdürüm Mehmet TÜZEL'e teşekkür ederim.

Ayrıca araştırmam boyunca bana destek olan, beni yüreklendiren, araştırmamı kolaylaştırmak için ellerinden geleni yapan öğretmen arkadaşlarıma, uygulamaya gönüllülükle katılan sevgili öğrencilerime de teşekkür ederim.

Bana hayattaki bütün değerleri, ahlakın önemini, çalışkanlığı, pes etmemeyi öğreten canım anneme ve babama, hiçbir konuda benden desteğini esirgemeyen canım ablam Melike ve kardeşlerim Ömer Faruk ile Pelin'e çok teşekkür ederim.

Ve hayattaki en büyük şansım olan, benden bir an olsun desteğini esirgemeyen, her daim yanımda olan, beni yüreklendiren, işlerimi kolaylaştıran, yükümü hafifleten, beni anlayan, dinleyen, sevgisine, ilgisine, sabrına hayran olduğum, hayat arkadaşım, en büyük desteğim canım eşim Yasin KABA'ya anlayışı, hoşgörüsü, saygısı, sevgisi ve ilgisi için sonsuz teşekkür ederim.

Son olarak doğduklarından beri annelerini çoğunlukla masa başında ders çalışırken gören ve küçük yaşta olmalarına rağmen annelerinin çalışmasına saygı duyan canım kızlarım Ayşe Defne ve Asya'ya teşekkür ederim.

Bihter KABA

Ankara,2024



İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	I
TEŞEKKÜR.....	III
İÇİNDEKİLER.....	V
TABLOLAR.....	XI
KISALTMALAR.....	XV
GİRİŞ.....	1
1. Araştırma Problemi	1
2. Araştırmanın Konusu	3
3. Araştırmanın Amacı	4
4. Araştırmanın Önemi.....	4
5. Araştırmanın Hipotezleri.....	6
6. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
BİRİNCİ BÖLÜM.....	10
1. KURAMSAL ÇERÇEVE	10
1.1. Maneviyat	10
1.1.1. Maneviyatın Tanımı	10
1.1.2. Manevi İhtiyaçlar.....	13
1.2. Disiplin	14
1.3. Merhamet.....	17
1.4. Değer	20
1.4.1. Değer Kavramının Tanımı.....	20

1.4.2.	Değer Kuramları	23
1.4.2.1.	Milton Rokeach	23
1.4.2.2.	Shalom H. Schwartz	23
1.4.3.	Psikolojide Değer Kavramı	25
1.4.3.1.	Sigmund Freud	25
1.4.3.2.	Alfred Adler.....	26
1.4.3.3.	Gordon Allport	27
1.4.3.4.	Erich Fromm.....	28
1.4.3.5.	Abraham H. Maslow	30
1.4.4.	Gençlik ve Değerler.....	31
1.5.	Okullarda Uygulanan Disiplini Konu Alan Araştırmalar.....	35
1.5.1.	Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	35
1.5.2.	Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	38
1.6.	Manevi Bakım ve Güçlenme Programı ile İlgili Yapılan Araştırmalar....	42
İKİNCİ BÖLÜM		46
2.	YÖNTEM	46
2.1.	Araştırmanın Modeli	46
2.2.	Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	47
2.2.1.	Nicel Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	47
2.2.2.	Nitel Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	48
2.3.	Araştırmanın Çalışma Grubu.....	50
2.4.	Veri Toplama Araçları.....	54

2.4.1.	Nitel Veri Toplama Araçları.....	54
2.4.1.1.	Manevi İhtiyaç Analiz Soruları	55
2.4.1.2.	Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım Programı.....	56
2.4.1.3.	Nicel Veri Toplama Araçları	59
2.4.1.4.	Tanrı Algısı Ölçeği	59
2.4.1.5.	Merhamet Ölçeği	60
2.4.1.6.	Psikolojik İyi Oluş Ölçeği	61
2.5.	Veri Toplama Süreci.....	63
2.5.1.	Nitel Verilerin Toplanması.....	63
2.5.2.	Nicel Verilerin Toplanması	64
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....		65
3.	BULGULAR	65
3.1.	Araştırmanın Nitel Bulguları	65
3.1.1.	Verilerin Analizi	65
3.1.2.	Değerlere Dair Bulgular	66
3.1.2.1.	Olumlu Düşünme Algısı	66
3.1.2.2.	Azim Algısı	70
3.1.2.3.	Sabır Algısı	74
3.1.2.4.	Adalet Algısı.....	79
3.1.2.5.	Hoşgörü Algısı.....	82
3.1.2.6.	Şükür Algısı.....	86
3.1.2.7.	Bilgelik Algısı	90

3.1.2.8.	Sevgi Algısı	93
3.1.2.9.	Affetme Algısı	96
3.1.2.10.	Paylaşma–Yardımlaşma Algısı	101
3.1.2.11.	Özgürlük Algısı	105
3.1.2.12.	Denge Algısı	108
3.1.3.	İlişkilere Dair Bulgular	111
3.1.3.1.	Tanrı Algısı.....	112
3.1.3.2.	Aile Algısı	115
3.1.3.3.	Benlik Algısı.....	120
3.1.3.4.	Çevre/Arkadaş Algısı	124
3.1.4.	Anlama Dair Bulgular	130
3.1.5.	Davranışlara Dair Bulgular.....	134
3.2.	Araştırmanın Nicel Bulguları	139
3.2.1.	Verilerin Analizi	139
3.2.1.1.	Tanrı Algısı Ölçeğinin Analizi	139
3.2.1.2.	Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinin Analizi	146
3.2.1.3.	Merhamet Ölçeğinin Analizi	149
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM		152
4.	TARTIŞMA	152
4.1.	Nitel Verilere İlişkin Tartışma.....	152
4.1.1.	Değerlere Dair Bulguların Tartışılması	152
4.1.1.1.	Olumlu Düşünme Algısına İlişkin Tartışma.....	152

4.1.1.2.	Azim Algısına İlişkin Tartışma	155
4.1.1.3.	Sabır Algısına İlişkin Tartışma.....	158
4.1.1.4.	Adalet Algısına İlişkin Tartışma.....	160
4.1.1.5.	Hoşgörü Algısına İlişkin Tartışma	163
4.1.1.6.	Şükür Algısına İlişkin Tartışma.....	165
4.1.1.7.	Bilgelik Algısına İlişkin Tartışma	167
4.1.1.8.	Sevgi Algısına İlişkin Tartışma	168
4.1.1.9.	Affetme Algısına İlişkin Tartışma.....	170
4.1.1.10.	Paylaşma–Yardımlaşma Algısına İlişkin Tartışma	172
4.1.1.11.	Özgürlük Algısına İlişkin Tartışma	175
4.1.1.12.	Denge Algısına İlişkin Tartışma.....	177
4.1.2.	İlişkilere Dair Bulguların Tartışılması.....	180
4.1.2.1.	Tanrı Algısının Tartışılması.....	180
4.1.2.2.	Aile Algısının Tartışılması	182
4.1.2.3.	Benlik Algısının Tartışılması	184
4.1.2.4.	Çevre/Arkadaş Algısının Tartışılması	186
4.1.3.	Anlama Dair Bulguların Tartışılması	188
4.1.4.	Davranışlara Dair Bulguların Tartışılması	191
4.2.	Nicel Verilere İlişkin Tartışma	194
4.2.1.	Tanrı Algısı Ölçeği Analiz Sonuçlarına İlişkin Tartışma.....	194
4.2.2.	Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Analiz Sonuçlarına İlişkin Tartışma	197
4.2.3.	Merhamet Ölçeği Analiz Sonuçlarına İlişkin Tartışma.....	199

4.2.4.	DOMAB Programı Öncesi ve Sonrasında Değerlere İlişkin Elde Edilen Bulguların Tablolaştırılmış Analizi.....	202
4.2.5.	Öğrencilerin DOMAB Programı ile ilgili Görüşleri	204
BEŞİNCİ BÖLÜM.....		207
5.	SONUÇ VE ÖNERİLER	207
5.1.	Sonuç	207
5.2.	Öneriler.....	211
KAYNAKÇA.....		213
OTURUMLAR		251
EKLER		310
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu		310
Ek 2. Manevi İhtiyaç Analiz Soruları.....		311
Ek. 3. Kullanılan Ölçekler ve İzinler		312
Ek 4. Veli Onam Formu		323
Ek. 5. Aydınlatılmış Onam Formu		324
ÖZET		325
ABSTRACT		327

TABLÖLAR

Tablo 1. Kontrol ve Deney Grubunun Genel Özellikleri	51
Tablo 2: Cinsiyete Göre Dağılım	51
Tablo 3. Cinsiyete Göre Alınan Cezanın Dağılımı.....	52
Tablo 4. Sınıfa Göre Alınan Cezanın Dağılımı	52
Tablo 5. Deney Grubu Öğrencilerinin Anne/Baba Mesleği ve Öğrencilerin Din Eğitimi Bilgileri.....	53
Tablo 6. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Anne/Baba Mesleği ve Öğrencilerin Din Eğitimi Bilgileri.....	54
Tablo 7. Değer Odaklı Manevi Bakım ve Güçlenme Programında Yer Alan Değerler.	56
Tablo 8. Öğrencilere Uygulanan DOMAB Programında Yer Alan Değerler, Amaç ve Kazanımlar.....	57
Tablo 9. DOMAB Programı Öncesi Öğrencilerin Olumlu Düşünme Algısı	67
Tablo 10. DOMAB Programı Sonrası Öğrencilerin Olumlu Düşünme Algısı	69
Tablo 11. DOMAB Programı Öncesi Öğrencilerin Azim Algısı	70
Tablo 12. DOMAB Programı Sonrası Öğrencilerin Azim Algısı	72
Tablo 13. DOMAB Programı Öncesi Öğrencilerin Sabır Algısı	74
Tablo 14. DOMAB Programı Sonrası Öğrencilerin Sabır Algısı.....	78
Tablo 15. DOMAB Programı Öncesi Öğrencilerin Adalet Algısı	79
Tablo 16. DOMAB Programı Sonrası Öğrencilerin Adalet Algısı	81
Tablo 17. DOMAB Programı Öncesi Öğrencilerin Hoşgörü Algısı	83
Tablo 18. DOMAB Programı Sonrası Öğrencilerin Hoşgörü Algısı	85
Tablo 19. DOMAB Programı Öncesi Öğrencilerin Şükür Algısı	86
Tablo 20. DOMAB Programı Sonrası Öğrencilerin Şükür Algısı	89
Tablo 21. DOMAB Programı Öncesi Öğrencilerin Bilgelik Algısı	90
Tablo 22. DOMAB Programı Sonrası Öğrencilerin Bilgelik Algısı	92

Tablo 23. DOMAB Programı Öncesi Öğrencilerin Sevgi Algısı.....	93
Tablo 24. DOMAB Programı Sonrası Öğrencilerin Sevgi Algısı	95
Tablo 25. DOMAB Programı Öncesi Öğrencilerin Affetme Algısı.....	97
Tablo 26. DOMAB Programı Sonrası Öğrencilerin Affetme Algısı.....	99
Tablo 27. DOMAB Programı Öncesi Öğrencilerin Paylaşma–Yardımlaşma Algısı ...	102
Tablo 28. DOMAB Programı Sonrası Öğrencilerin Paylaşma–Yardımlaşma Algısı ..	104
Tablo 29. DOMAB Programı Öncesi Öğrencilerin Özgürlük Algısı.....	105
Tablo 30. DOMAB Programı Sonrası Öğrencilerin Özgürlük Algısı	107
Tablo 31. DOMAB Programı Öncesi Öğrencilerin Denge Algısı	108
Tablo 32. DOMAB Programı Sonrası Öğrencilerin Denge Algısı.....	110
Tablo 33. DOMAB Programı Öncesi “Yaradan/Tanrı nasıl bir varlıktır?” Sorusuna Verilen Cevaplar.....	113
Tablo 34. DOMAB Programı Sonrası “Yaradan’a/Tanrı’ya karşı korku mu sevgi mi hissedersiniz?” Sorusuna Verilen Cevaplar.....	115
Tablo 35. DOMAB Programı Öncesi Öğrencilerin Aile İlişkilerindeki İhtiyaçları	116
Tablo 36. “DOMAB programının aile ilişkilerinize herhangi bir etkisi oldu mu?” Sorusuna Verilen Cevaplar	119
Tablo 37. DOMAB programı öncesi “Benliğinizle ilgili hangi konularda eksik görüyorsunuz?” Sorusuna Verilen Cevaplar	121
Tablo 38. DOMAB Programı Sonrası “Benlik algınızda olumlu bir değişiklik oldu mu?” Sorusuna Verilen Cevaplar	124
Tablo 39. DOMAB Programı Öncesi “Çevre/Arkadaş ilişkisinde neye ihtiyaç duyuyorsunuz?” Sorusuna Verilen Cevaplar.....	125
Tablo 40. DOMAB Programı Sonrası “Çevre/arkadaş algınızda bir değişim oldu mu?” Sorusuna Verilen Cevaplar	129

Tablo 41. DOMAB Programı Öncesi “Anlam bulmakta zorlandığınız bir konu var mı?”	
Sorusuna Verilen Cevaplar	130
Tablo 42. DOMAB Programı Sonrası “Anlam algınızda herhangi bir değişme oldu mu?”	
Sorusuna Verilen Cevaplar	133
Tablo 43. “Neden disiplin cezası aldınız?”	
Sorusuna Verilen Cevaplar	135
Tablo 44. DOMAB Programı Sonrası “Ceza gerektiren davranışı tekrar yaptınız mı ya da yapar mısınız?”	
Sorusuna Verilen Cevaplar	138
Tablo 45. Tanrı Algısı Ölçeği Deney Grubu Çarpıklık ve Basıklık ve Değeri Puanları	
.....	140
Tablo 46. Tanrı Algısı Ölçeği Kontrol Grubu Çarpıklık ve Basıklık ve Değeri Puanları	
.....	140
Tablo 47. Tanrı Algısı Ölçeği Kontrol Grubu Sevgi Yönelimi Ön Test-Son Test ve İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılması	
.....	141
Tablo 48. Tanrı Algısı Ölçeği Kontrol Grubu Korku Yönelimi Ön Test-Son Test ve İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılması	
.....	141
Tablo 49. Tanrı Algısı Ölçeği Deney Grubu Sevgi Yönelimi Ön Test-Son Test ve İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılması	
.....	142
Tablo 50. Tanrı Algısı Ölçeği Deney Grubu Korku Yönelimi Ön Test-Son Test ve İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılması	
.....	143
Tablo 51. Tanrı Algısı Ölçeği Kontrol ve Deney Grubu Sevgi Yönelimi Ön Test-Son Test ve İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılması	
.....	144
Tablo 52. Tanrı Algısı Ölçeği Kontrol ve Deney Grubu Korku Yönelimi Ön Test-Son Test ve İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılması	
.....	145
Tablo 53. Tanrı Algısı Ölçeği Kontrol ve Deney Grubu Toplam Puan Karşılaştırılması	
.....	146

Tablo 54. PİO Ölçeği Kontrol ve Deney Grubu Çarpıklık ve Basıklık Değeri Puanları	
.....	147
Tablo 55. PİO Ölçeği Kontrol Grubu Ön Test-Son Test ve İzleme Testi Puanlarının	
Karşılaştırılması.....	147
Tablo 56. PİO Ölçeği Kontrol Grubu Ön Test-Son Test ve İzleme Testi Puanlarının	
Karşılaştırılması.....	148
Tablo 57. PİO Ölçeği Kontrol ve Deney Grubu Ön Test-Son Test ve İzleme Testi	
Puanlarının Karşılaştırılması	148
Tablo 58. Merhamet Ölçeği Kontrol ve Deney Grubu Çarpıklık ve Basıklık Değeri	
Puanları.....	149
Tablo 59. Merhamet Ölçeği Kontrol Grubu Ön Test-Son Test ve İzleme Testi	
Puanlarının Karşılaştırılması	150
Tablo 60. Merhamet Ölçeği Deney Grubu Ön Test-Son Test ve İzleme Testi Puanlarının	
Karşılaştırılması.....	150
Tablo 61. Merhamet Ölçeği Kontrol ve Deney Grubu Ön Test-Son Test ve İzleme Testi	
Puanlarının Karşılaştırılması	151
Tablo 62. DOMAB Programı Öncesi ve Sonrasında Değerlere İlişkin Elde Edilen	
Bulguların Karşılaştırılması.....	202

KISALTMALAR

DOMAB	: Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
TDV	: Türkiye Diyanet Vakfı
TDVİA	: Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi
WHO	: World Health Organization
SPSS	: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı
PİO	: Psikolojik İyi Oluş
Sd	: Standart Sapma

GİRİŞ

1. Araştırma Problemi

Tarih boyunca, eğitim-öğretim, tüm insanlar için oldukça önemli olmuştur. Bir ülkenin geleceğinin inşasında, toplumun oluşması ve ilerlemesinde, eğitim ve öğretimin rolü büyüktür. Okullar, eğitimin sistemli ve programlı yapıldığı, aynı zamanda öğrencilerin topluma kazandırıldığı, kültürel mirasın aktarıldığı yerlerdir (Dös, 2013: 268).

Eğitimin verimli ve etkin olabilmesi için Milli Eğitimin temel amaçları doğrultusunda düzenli ve disiplinli bir ortamın sağlanması gerekmektedir (Özdemir, 2007: 248). Okullarda eğitim-öğretimi ve öğrenmeyi olumsuz etkileyen, başarıya ulaşmayı engelleyen ya da zorlaştıran davranışlar disiplin sorununu oluşturur. Bu davranışlar okullarda istenmeyen davranışlardır (Sarpkaya, 2007: 111).

Okullarda istenmeyen davranışların nasıl engelleneceği, disiplinin ceza ile sağlanıp sağlanamayacağı ya da disiplinin amacı ile ilgili farklı görüşler mevcuttur. Örneğin Hovardaoğlu (1988), cezanın bir davranışı bastırdığını ancak yeni bir davranış öğretmediğini, özellikle eğitim alanında hiçbir faydasının bulunmadığını, aksine çocuklarda kaygıya sebep olduğunu ifade ederken, Başar (2005), disiplin ile bir sınıfın gelişemeyeceğini, gelişimin ancak düzen ile mümkün olduğunu belirtir. Özdemir (2007) ise okuldaki eğitimin verimli olması için düzen ve disipline ihtiyaç duyulduğuna değinir.

Okul disiplini, öğrenciyi, öğretmeni, yöneticiyi kapsadığı gibi aslında öğrenciyi etkileyen tüm etmenleri de kapsar. Bununla birlikte öğretim programı, rehberlik hizmetleri, aile ve toplumun gence aktardığı değerler ve sunduğu olanaklar da öğrencilerin davranışını etkileyen faktörlerdendir (Sarpkaya, 2007). Durkheim'a göre okul disiplininin, sınıfta düzeni sağlamanın ötesinde, değerlerin aktarımı alanına uzanan

bir rolü de yerine getirmektedir (Cohen ve Thomas, 1984: 132). Değerlerin aktarımı, lise gençlerinin yaşadığı pek çok problemin de çözülmesini sağlayabilmektedir. Öğrencilerin davranışlarında, onları istenmeyen disiplin olaylarından uzaklaşmalarını sağlayacak değişme olabilmesi için öğrencilerin, manevi ihtiyaçlarının belirlenmesi ve ihtiyaçlar doğrultusunda değer odaklı programların gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Her bireyin, manevi ihtiyacı vardır. Buradan yola çıkarak lise gençlerinin de manevi ihtiyaçlarına yönelik araştırmalar yapılmıştır. Kessler (2005: 102), öğrencilerin manevi ihtiyaçlarının önemini vurgularken bu ihtiyaçları, fiziksel ve duygusal ihtiyaçlar kadar önemli görür ve sınıflarda maneviyatın yerini daha da netleştirir. Kessler'e göre öğrencinin bedeni besin ve hava ihtiyacı karşılandığında nasıl büyüyorsa, aynı şekilde duygusal dünyası da sevgi ve rehberlik ihtiyacı karşılandığında gelişir. Bu manevi ihtiyaçları (farkındalık, huzur, merhamet) karşılamak insan psikolojisinin gelişimini destekler ve güçlendirir.

Bu araştırmada, ortaöğretim kurumlarında eğitim gören ve disiplin cezası almış öğrencilerin manevi ihtiyaçları saptanmış ve manevi bakım uygulamaları ile bu ihtiyaçların giderilmesi amaçlanmıştır. Uygulamalar, Özdoğan'ın (2019) Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım Programı (DOMAB) çerçevesinde oluşturulmuştur.

Araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Disiplin cezası almış öğrencilerin manevi ihtiyaçları nedir?
2. Disiplin cezası almış öğrencilere uygulanacak olan Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım Programı'nın bu öğrencilerin değer algılarına, merhamet düzeylerine, psikolojik iyi oluş durumlarına ve Tanrı algılarına etkisi nedir?

2. Araştırmanın Konusu

Maneviyat insanın cesur olmasını sağlayan ve yaşamında güç veren bir kaynaktır. Her insanın içinde var olan ve her insanda farklı şekilde ortaya çıkan bir ihtiyaçtır. Maneviyat, insanın kendisiyle olan ilişkisindeki şefkat duygusu, sabrı ve hoşgörüsüdür. İnsanın kendisiyle olan ilişkisinde olduğu gibi başkalarıyla da aynı olumlu duygularla iletişim kurabilmesidir. Maneviyat insanın doğuştan sahip olduğu bir yetenektir. Sadece yaşamsal bir güç değil, bu yaşamsal gücün deneyimlenmesidir. Her ne kadar bu gücün deneyimlenmesi insanın bir parçası olsa da aynı zamanda insanı aşan bir boyuttur. Maneviyat insanın insanla, insanın doğayla ve insanın kendisiyle ilişkisini düzenlemekle birlikte insanın çeşitli hayat deneyimleri ile olumlu bir şekilde baş etmesine de yardımcı olur (Özdoğan, 2006).

Her bireyin manevi yönü olduğu gibi lise gençlerinin de manevi ihtiyaçlarının ve bu ihtiyaçların tespitinin önemli olması, araştırmanın çıkış noktasıdır. Bu ihtiyaçların tespit edilmesinden sonra, Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım Programı uygulandığında, disiplin cezasını gerektiren davranışlar sergileyen lise gençlerinin, daha önce ceza almalarına sebep olan çeşitli olaylarla ilgili yargılarının değişip değişmediği de araştırma konusudur. Bu araştırmanın konusu, bazen karşılaştıkları durumlarla başa çıkamayan lise gençlerinin ceza almalarına sebep olan davranışlara olan yaklaşımlarının, Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım Programı uygulaması sonrasında nasıl değişim gösterdiğidir.

3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın ilk bölümünde, disiplin cezası almış lise öğrencilerinin manevi ihtiyaçları belirlenmiştir. Bunun için ikili görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Sonrasında, belirlenen bu ihtiyaçlardan yola çıkarak lise öğrencileri için uygulanacak manevi bakım içerikleri hazırlanmıştır. Bu içerikler, lise öğrencilerine uygulanmadan önce öğrencilere nicel ölçme araçları uygulanmış, öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ayrılmış ve deney grubuna hazırlanan program uygulanmıştır. Uygulanan bakım programı sonrasında, nicel ölçme araçları son-test olarak tekrar uygulanmış, bu uygulamadan sonra da izleme testi yapılmıştır. Ölçeklerin uygulanmasından sonra gruplar karşılaştırılmış ve disiplin cezası alan lise öğrencilerinin manevi ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın iki amacı bulunmaktadır:

- a) Öncelikle disiplin cezası almış lise öğrencilerinin manevi ihtiyaçlarını tespit etmek,
- b) Uygulanan programın disiplin cezası alan lise öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığını tespit etmek ve bu içeriklerin Tanrı algısı, merhamet düzeyi ve psikolojik iyi oluş puanları üzerindeki etkisini değerlendirmek.

4. Araştırmanın Önemi

Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization), sağlığı yalnızca beden değil hem psikolojik olarak hem de manevi olarak iyi olmak şeklinde tanımlamıştır (WHO, 2019). Bütünsel sağlıklı nesiller yetiştirmek için bireylerin, beden ve zihin ihtiyaçlarının yanında ruhsal ve manevi ihtiyaçlarının da tespit edilmesi amacıyla bu araştırma yapılmaktadır.

İnsanın romantik, korkusuz ve duygularını yoğun bir biçimde yaşadığı ve enerji dolu olduğu gençlik dönemi, oldukça önemli bir dönemdir. İnsan hayatının en verimli dönemi olması sebebiyle de gençlik, pek çok alanın araştırma konusu olmuştur ve olmaya devam etmektedir (Tuncay, 2000). Gençlerin bu dönemde yaşadığı zihinsel ve psikolojik sorunların giderilmesinde psikiyatristler, psikologlar ve psikolojik danışmanlar gibi uzmanlara ihtiyaç duyulurken, yine bu yaş grubunun manevi ihtiyaçlarının giderilmesi için de manevi bakım uzmanlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Gençlerle ilgili yapılan pek çok araştırmada din ve maneviyat konuları ele alınmıştır. Bu araştırmalar, çoğunlukla üniversite gençleri ile yapılmıştır. Bu nedenle Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım Programının lise gençlerine uygulanması, bu programın onlar için ne kadar önemli olduğunun sunulması açısından önem arz etmektedir. Özellikle disiplin cezası alan gençlerin ihtiyaçlarını belirlemek, içinde bulundukları psikolojiyi anlamak, duygularını dile getirmelerine olanak sağlamak ve değer odaklı bir yaşantı sunmak önemlidir.

Yapılacak Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım Programı ile disiplin cezası alan lise gençlerinin, baş etme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu grubun baş etme becerisini geliştirmesinin, okullarda cezaya sebep olan ve istenmeyen davranışların azalmasını sağlayabileceği, bu durumun da hem öğrenciler hem de öğretmenler ve idareciler lehine olacağı düşünülmektedir. Baş etme becerisi kazanan gençlerin, karşılaştıkları sorunlar karşısında kendilerini daha güçlü hissetmeleri de baş etme açısından önemlidir. Aynı zamanda bu araştırmada belirlenen manevi ihtiyaçlar din psikolojisi uzmanları için veri sağlayabilecektir.

5. Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmanın hipotezleri şu şekilde belirlenmiştir:

H.1: Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sevgi yönelimli Tanrı algısı alt boyutunda ön-test puanları arasında fark yoktur.

H.2: Deney grubundaki öğrencilerin sevgi yönelimli Tanrı algısı alt boyutunda ön test-son test puan ortalaması arasında anlamlı fark vardır.

H.3: Deney grubundaki öğrencilerin sevgi yönelimli Tanrı algısı alt boyutunda son-test ve izleme testi puan ortalaması arasında fark yoktur.

H.4: Kontrol grubundaki öğrencilerin sevgi yönelimli Tanrı algısı alt boyutunda ön test-son test puan ortalaması arasında fark yoktur.

H.5: Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sevgi yönelimli Tanrı algısı alt boyutunda son-test puanlarında anlamlı bir fark vardır.

H.6: Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin korku yönelimli Tanrı algısı alt boyutunda ön-test puanları arasında fark yoktur.

H.7: Deney grubundaki öğrencilerin korku yönelimli Tanrı algısı alt boyutunda ön test-son test puan ortalaması arasında anlamlı fark vardır.

H.8: Deney grubundaki öğrencilerin korku yönelimli Tanrı algısı alt boyutunda son-test ve izleme testi puan ortalaması arasında fark yoktur.

H.9: Kontrol grubundaki öğrencilerin korku yönelimli Tanrı algısı alt boyutunda ön test-son test puan ortalaması arasında fark yoktur.

H.10: Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin korku yönelimli Tanrı algısı alt boyutunda son-test puanlarında anlamlı bir fark vardır.

H.11: Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin toplam Tanrı algısı son test puanlarında anlamlı bir fark vardır.

H.12. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin psikolojik iyi oluş ön-test puanları arasında fark yoktur.

H.13: Deney grubundaki öğrencilerin psikolojik iyi oluş ön test-son test puanları arasında anlamlı fark vardır.

H.14: Kontrol grubundaki öğrencilerin psikolojik iyi oluş ön test-son test puanları arasında fark yoktur.

H.15: Deney grubundaki öğrencilerin psikolojik iyi oluş son-test ve izleme testi puanları arasında fark yoktur.

H.16: Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin psikolojik iyi oluş son-test puanları arasında anlamlı fark vardır.

H.17: Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin merhamet ön-test puanları arasında fark yoktur.

H.18: Deney grubundaki öğrencilerin merhamet ön test-son test puanları arasında anlamlı fark vardır.

H.19: Deney grubundaki öğrencilerin merhamet son-test ve izleme testi puanları arasında fark yoktur.

H.20: Kontrol grubundaki öğrencilerin merhamet ön test-son test puanları arasında fark yoktur.

H.21: Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin merhamet son-test puanları arasında anlamlı fark vardır.

6. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma uygulama yapılan Ankara ili, Çankaya ilçesinde bulunan bir Anadolu lisesi öğrencilerinin görüşleri ile sınırlıdır.

- Araştırma disiplin cezası gerektiren bir davranışı yaparken, o anda buna şahit olan bir öğretmen tarafından, haklarında disiplin dilekçesi yazılan öğrenciler ile sınırlıdır.
- Araştırmada elde edilen nicel bulgular araştırmaya katılan öğrencilerin sadece ölçeklerde yer alan maddelere verdikleri cevaplarla sınırlıdır.
- Araştırmada, aynı testin aynı öğrencilere belirli aralıklarla iki kez uygulanması, öğrencilerin testin formuna ve içeriğine aşina olmasına sebep olmuş olabilir. Bu durumun son-test puanlarını etkilemiş olma ihtimali, bu araştırmanın sınırlılıklarındandır.
- Araştırmada yer alan öğrencilerin demografik ve sosyoekonomik özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, örneklemin homojen olması, bulguların çeşitliliğini ve geçerliliğini kısıtlayabilir.
- Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım Programı (DOMAB) 13 hafta boyunca uygulanmış, ancak bu sürenin yeterli olup olmadığı konusunda belirsizlikler vardır. Programın etkilerinin uzun vadede sürüp sürmeyeceği bilinmemektedir. Daha uzun bir izleme süresi olmaması, programın kalıcı etkilerini değerlendirme yeteneğini sınırlayabilir.
- Programın uygulanması sırasında araştırmacının ya da programı yürüten kişilerin öğrencilere olan tutumu, araştırmanın sonuçlarını etkileyebilir. Araştırmacının öğrenciler üzerindeki etkisi, özellikle nitel veri toplama sürecinde, katılımcıların cevaplarını ve davranışlarını etkileyebilir.
- Araştırmanın manevi ihtiyaçlar üzerine odaklanması, öğrencilerin dini ve kültürel arka planlarıyla yakından ilişkilidir. Ancak, öğrencilerin dini inançlarının, manevi ihtiyaçlarının ve değer algılarının araştırmaya nasıl etki ettiği tam olarak kontrol edilememiş olabilir. Bu durum, farklı kültürel veya dini geçmişe sahip öğrencilere yönelik bulguların geçerliliğini sınırlayabilir.

- Nitel veri toplama araçları (mülakatlar ve anketler), öğrencilerin kendi algılarına dayalıdır ve bu nedenle subjektif olabilir. Katılımcıların verdikleri cevaplar, sosyal istenirlik yanlılığı gibi faktörlerden etkilenebilir ve bu da verilerin doğruluğunu sınırlayabilir.



BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Disiplin cezası almış lise öğrencileri ile ilgili yapılan araştırmada en çok değinilen kavramlar bu bölümde ele alınacaktır. Bu kavramlar; maneviyat, disiplin, merhamet ve değer kavramlarıdır. Ele alınan kavramlar, tarihsel gelişim süreçleri de göz önünde bulundurularak, lise gençlerinin manevi ihtiyaçları ile ilişkilendirilecektir.

1.1. Maneviyat

1.1.1. Maneviyatın Tanımı

Maneviyat, Latince "nefes, canlandırmak" anlamına gelen "spiritus" kelimesinden türetilmiştir. İngilizce "spirituality" olarak geçen kavram, hayatın özünü ifade eden geniş bir anlamı içerir. Maneviyat kavramı, bir din ya da dini inançla sınırlandırılmayan ve tüm insanlara derin bir insani boyut kazandıran bir kavramdır (Strang, Strang, Ternestedt, 2002: 50). Sözlükte maneviyat, "maddi olmayan şeyler, görülmeyen manevi şeyler, duyularla sezilebilen, soyut" (Türk Dil Kurumu, 2024) olarak tanımlanmıştır. Maneviyat kelimesinin mecaz anlamı ise "moral, içsel güç"tür.

Özdoğan'a (2009) göre maneviyat; insanın mutluluğu, kendini tanımasını sağlayan aracı, insanın Yaradan ile kurduğu bağıdır. Maneviyat aynı zamanda kişinin kendi özü ile kurduğu bağıdır. Bu bağ, Özdoğan'a (2009) göre insanın içsel olarak güçlenmesini sağlar, bu güç sayesinde anlamlandırma becerisi gelişir ve olaylarla baş etmesine yardımcı olur. Özdoğan (2006), maneviyatın insanın doğuştan sahip olduğu bir yetenek olduğunu ifade eder. Bu yetenek, insan ruhunun, kendine ve başkalarına mutluluk

veren sevgi, şefkat, sabır, hoşgörü, affetme, uyum duygusu ve sorumluluk nitelikleriyle iletişim kurmasına yardımcı olur.

Maneviyat; insanın fiziksel, sosyal ve psikolojik boyutlarının ötesine geçen bir boyut olarak tanımlanır. Burton (1988: 123) maneviyatı "Hem maddi hem de maddi olmayan gerçeklikleri içeren, tarihsel süreçte insan varoluşunun imkânları ve sınırlamaları arasındaki gerilimi yansıtan kendilik–ilişkisi ifadesidir." şeklinde tanımlar.

İnsanlar kutsalları, kendi yaşamlarında bulma, muhafaza etme ve dönüştürme çabası içindedirler (Hökelekli, 2010). Bu çaba kişinin ilahi bir güç ile ilişki kurarak dünyada faaliyet gösterme isteği içindedir (Armstrong, 1995: 3). Maneviyat ile kişi bir Tanrı'nın iletişim çağrısına cevap verdiği inandır (Benner, 1989: 20). Maneviyat, aynı zamanda varoluşsal anlam arayışıdır (Doyle, 1992: 302). Bazen bu anlam, benlik veya benlik içindeki ilahi olanla teması geçmek olarak tanımlanabilir (Fahlberg ve Fahlberg, 1991: 274).

Maneviyat, aynı zamanda kişinin günlük hayatta inancını yaşama şekli olarak da görülmektedir (Hart, 1994: 23). Bireyin, kişisel varoluşunun anlamını sorguladığı anlarda keşfettiği, aşkın bir boyut olmakla birlikte (Shafranske ve Gorsuch, 1984: 231) kutsalın, öznel bir deneyimi olarak da tanımlanabilir (Vaughan, 1991: 105).

Maneviyat (spiritualite), insanın kendisiyle ve çevresindekilerle olan ilişkilerini, yaşamını, dünyadaki yerini ve hayatın anlamını keşfetmeye ve kabul etmeye yönelik bir çabadır ve bugüne kadar edinilmiş bilgilerin birikimiyle şekillenir (Çetinkaya, Altundağ, Azak, 2007). İnsan işleyişinin ayırt edici bir boyutu olan maneviyat, tek başına tüm ilgilerin en nihai olan kutsalın keşfedilmesi, korunması ve dönüştürülmesi olarak da algılanabilir (Zinnbauer ve Pargament, 2005: 37).

Zinnbauer ve Pargament'in (2002) yapmış olduğu çalışmada hemşireler maneviyatı "insanın, dünya ve diğer canlılarla arasında hissettiği bağ" şeklinde tanımlamışlardır. Oldnall'a (1996) göre maneviyat, her bireyin içinde hissettiği güçtür.

Bu güç, hayata anlam katan ve bu süreçte insanın yaşamını yönlendiren değerler ve inançlar sistemini oluşturmaya yardımcı olan itici bir güç olarak kabul edilmiştir. Georgesen ve Dungan (1996), insanın üç boyuttan (beden, zihin, ruh) oluştuğunu ve kişinin deneyimlerini bu boyutlara entegre ederek uyumu sürdürdüğünü öne sürmüştür.

Maneviyat kavramının tarihsel gelişimine bakıldığında, son 50–60 yıla kadar din ve dindarlık ile aynı anlamda kullanıldığı görülmektedir. Sonraki süreçte ise farklı kapsamda ele alınmaya başlanmıştır. Yapılan araştırmalarda, bireylerin din ve maneviyat kavramlarına farklı anlamlar yükleyebildikleri görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlar, maneviyat kavramının tekrar tanımlanması gerektiğini ortaya koymuştur. Bu iki kavramın birbirinden ayrı olamayacağını ileri sürenler de olmuştur (Düzgüner, 2021: 26). Speck (2008), maneviyatın mutlaka dindarlıkla eş anlamlı olması gerekmediğini vurgular ve maneviyat kelimesinin daha geniş bir anlayışla, herhangi bir yaşam deneyiminde, varoluşsal anlam arayışı ile ilgili olabileceğini ifade eder.

Din psikolojisi alanındaki maneviyat tanımlamaları incelendiğinde, Pepperdine Üniversitesi'nde bir grup profesör ve öğrencinin yürüttüğü bir araştırma dikkat çekmektedir. Bu araştırma, Abraham Maslow, John Dewey, William James ve Carl Jung'un görüşlerinden esinlenerek insancıl bir maneviyat tanımı yapmaktadır (Tan ve Yıldız, 2022: 453). Buna göre maneviyat; kişinin benliğine, başkalarına, doğaya, kabul ettiği yaratıcı güce ve diğer her şeye karşı aşkın bir boyutun farkındalığı ile geliştirdiği değerleri, bu değerlerle birlikte karakterize ettiği deneyimleri ve varoluş tarzı olarak tanımlanmaktadır. Kısaca aşkın boyuta odaklanan insanın; benliğe, hayata ve her şeye ilişkin belirli değerlerle tanımlanabilen bir varoluş ve deneyimleme biçimidir (Elkins, Henderson, Hughes, Leaf ve Saunders, 1988: 10).

1.1.2. Manevi İhtiyaçlar

Bireyin hayatında aşkın yanıyla bağ kurması, yaşadığı deneyimleri anlamlandırması ve olumlu bir baş etme süreciyle hayatına devam edebilmesi bir ihtiyaçtır. Acının, anlamlandırıldığı an acı olmaktan çıkıp bir deneyim haline geldiği, insanın yüklendiği yüklerin anlam kazandığı, her olayda kişisel anlamlandırmaya uygun fırsatların bulunabileceği gibi temel ilkelerden hareket edilmesi, bu ihtiyaçların karşılanmasını sağlayabilir (Özdoğan, 2012).

İnsanın manevi ihtiyaçları farklı şekillerde kategorize edilebilir. Bu alanlar; insanın varlık alanı, ait olma alanı, anlam alanı ve kendini aşma alanıdır. Var olma alanı; değerlerin yaşandığı, sevmenin, mutluluğun, üretkenliğin olduğu alandır. Ait olma alanı ise ilişkilerin, bağlılığın ve kültürün yer aldığı alandır. Anlam bulma, yaşam olaylarının anlamının keşfedildiği, kendini aşma alanı ise aşkın varlık inancının ve ölüm sonrasının var olduğu alandır (Kömürcü, 2009: 123).

Labun (1998: 315), manevi ihtiyaçların geleneksel dini eylemler, örneğin ritüeller, dualar ve ibadet yoluyla karşılanabileceğini ifade etmiştir. Bu ritüeller, günlük hayata anlam katarak kişilerin ağrı, hastalık ve kişisel felaketler gibi zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olur. Bu ihtiyaçlar, etnik ve kültürel geçmişlerden etkilenir ve bir dizi kültürel uygulama ile karşılanır.

Manevi ihtiyaçlar ve psiko-sosyal ihtiyaçlar, genellikle soyut, karmaşık ve ölçülmesi daha zor olduğundan fiziksel ihtiyaçlara göre çok daha az göze çarpar. Bu da daha açık ve daha kolay ölçülebilir olan somut ihtiyaçlara, soyut ihtiyaçlara nazaran daha fazla öncelik verilmesine sebep olmaktadır. Manevi ihtiyaçlar, eğer dini bir çerçevenin dışında ifade edilirse büyük olasılıkla fark edilmez. Bu yüzden de özellikle bu alanda çalışacak kişiler, eğer manevi ihtiyaçları tespit edecekse bu kişilerin maneviyatın

doğasına ve bunun farklı bireyler tarafından nasıl ifade edilebileceğine dair bir anlayışa sahip olması gerekir (Hutchinson, 1997).

Öğrencilerin manevi gelişiminin önemi göz önünde bulundurulduğunda, manevi ihtiyaçları karşılanmadığı takdirde, duygusal gelişimlerinin de olumsuz etkileneceği yapılan çalışmalarda ortaya çıkmaktadır. Karşılanmayan manevi ihtiyaçların, duygusal gelişimi olumsuz etkilemesi, öğrencilerin manevi ihtiyaçlarının karşılanmasının sınıfta yadsınamaz bir yeri olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Eğitimcilerin, öğrencilerin manevi ihtiyaçlarını sınıfta nasıl karşılayabilecekleri ile ilgili ve öğrencilerin manevi gelişiminin, onların gerçek ve algılanan akademik başarıları ve davranışları üzerinde nasıl bir etkisi olduğu ile ilgili daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir (Yocum, Densmore–James, Staal, Pinkie ve Yocum, 2016: 3).

Teknolojinin içine doğan ve dijital dünyayı hayatlarının bir parçası haline getiren, bilgiye anında erişim sağlayan yeni neslin de diğer kuşaklar gibi huzurun kaynağına ulaşma, hayatın anlamı ve amacını bulma, insanlar ile olumlu ilişkiler kurma ve acının dönüşümünü sağlama gibi manevi ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu ihtiyaçların tespit edilmesi ve karşılanması, onların günlük yaşamlarında tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkilediği için oldukça önemlidir (Eryücel, Bayrak, 2024).

1.2. Disiplin

Tarih boyunca eğitimciler, sınıfın düzenini bozan ve okul kurallarına uymayan öğrencilere karşı çeşitli önlemler almışlardır (Morris ve Howard, 2003: 156). Disiplin, bireyin içinde yaşadığı toplumda kabul edilen kurallara uygun davranış sergilemesini sağlamak amacıyla alınan önlemlerdir (Oğuzkan, 1993). Gerçekte disiplinin amacı öğrenciye yaptığıının bedelini ödetmekten ziyade toplumun kural ve değerleri içinde,

kendi benliğini de bularak sosyalleşmiş bir insan olmasına yardımcı olmaktır (Oktay, 1976; Binbaşioğlu, 1991).

Lise gençleri, ergenlik döneminde olmaları sebebiyle biyolojik ve psikolojik yapılarında meydana gelen değişikliklerden ötürü bu dönemde, hem kendi benlikleri hem de çevre ilişkilerinde bazı uyumsuz davranışlar sergileyebilmektedir. Gençlerin uyumlu davranışlar geliştirmesinde, onlara en büyük desteği sağlayacak yerlerden birisi okuldur. Bu nedenle okullar, öğrencilerin belirlenmiş kurallara uygun davranışlar sergileyebilmeleri için gereken önlemleri almalıdır (Eripek, 2019: 365). Bu da gençlerdeki uyumsuz davranışın altında yatan sebebi ortaya çıkarmak ve bu davranışın düzeltilmesini ve yeniden ortaya çıkışının önlenmesini sağlamak şeklinde olmalıdır. Bu önlemler olmadan sadece ceza vermek ise okulda düzen ve disiplini sağlayabilmek adına yetersiz kalmaktadır (Eripek, 2019: 366).

Hem disiplin yöntemleri hem de bu yöntemlerin öğrenciler üzerinde pozitif mi negatif mi etki ettiği tartışılmaktadır. Naz ve diğerlerinin (2011) yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre öğrencilere ceza vermek, öğrencilerin sınıfta derse katılımını, yaratıcılıklarını, kendilerine olan güvenlerini olumsuz etkilemektedir. Bu öğrenciler aynı zamanda akademik olarak isteksizlik yaşamaktadır. Bu olumsuz etkide, öğrencinin disiplini algılayış şeklinin de büyük etkisi vardır. Çünkü öğrencilere göre disiplin, yetişkinlerin koyduğu kurallara uymayan öğrencilerin, yine yetişkinler tarafından cezalandırılmalarıdır (Eripek, 2019: 367).

Disiplin cezalarını gerekli görenlere göre hedeflenen başarıya ulaşmak için ders işlenirken öğrencilerin tavırlarını kontrol edip disiplini sağlayabilmek için bazı durumlarda dış müdahale gerekmektedir. Bu müdahale ise ceza ve ödül olarak ortaya çıkar (Tetik, 2013: 101). Disiplin cezalarının gençleri olumlu yönde etkilemek yerine olumsuz etkilediğini ifade eden Ada ve Çetin'e göre cezalar, genç insanları bağımsız hareket etme ve olaylara tepki verme sorumluluğundan yoksun bıraktığı gibi aynı

zamanda öğrenci ile öğretmen arasındaki ilişkiyi olumsuz yönde etkiler. Ceza sebebiyle öğrenci kendini kırgın, kızgın ve küskün hisseder. Aynı zamanda derse ve okula karşı azalan bir motivasyon ve düşmanlık besleyen bir öğrenci profili ortaya çıkabilir (Ada ve Çetin, 2006: 52–53). Okul disiplini ile öğrenci işlev bozukluğu arasındaki ilişkiyi açıklamak için eğitim sosyolojisi ve eğitim psikolojisindeki mevcut araştırmalara dayanan çeşitli teoriler ortaya konmuştur. Buna göre disiplin cezaları, öğrencilerin psikolojik sorunlarının artmasına sebep olabilir, öğrencinin kötü davranışlarını artırabilir, ya da disiplin uygulamaları, öğrencilerin okula olan olumlu hislerine zarar verebilir (Cameron ve Sheppard, 2006).

Disiplin ve cezanın farklı olduğu görüşünde olanlara göre disiplin cezalandırma gibi düşünülse de aslında ceza yapılan davranışı azaltmayı; disiplin ise yapılan davranışı değiştirmeyi hedefler (Özmert, 2006; Karataş, 2008: 108). Okul ve toplum hayatında disiplinin uzak ve yakın olmak üzere iki amacı bulunduğunu söyleyen Bayraktar’a (1994: 97) göre yakın amacı; kişinin, içinde bulunduğu topluluğun düzenini bozmayacak şekilde belirlenen kurallara kendi isteğiyle uyması ve toplulukla ahenk içinde yaşamasıdır. Uzak amacı ise kişinin davranışlarını kendi kontrolü altına almak ve iyi davranışlarının kalıcı olmasını sağlamaktır.

Günümüzde ortaöğretim kurumlarında eğitim, öğretim, yönetim ve işleyişe ilişkin usul ve esaslar 07.09.2013 tarihli ve 28758 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nde düzenlenmiştir.¹ Yönetmeliğin “Disiplin cezaları” başlıklı 163’üncü maddesinin birinci ve ikinci fıkrası uyarınca öğrencilere, disiplin cezasını gerektiren davranış ve fiillerinin niteliklerine göre hangi cezaların verilebileceği belirlenmiştir. Anılan maddeye göre; “ (1) Öğrencilere, disiplin cezasını gerektiren davranış ve fiillerinin niteliklerine göre;

a) Kınama,

¹ <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=18812&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>

İngilizce’de merhamet, Latince acı çekmek anlamına gelen “compassion” kelimesi ile ifade edilmiştir (Strauss ve arkadaşları, 2016: 16). Sözlüklerde “acımak”, “esirgemek”, “bağışlamak” gibi ifadelerle açıklansa da bu tanımlar merhamet kelimesinin tam karşılığı değildir (Karagöz, 2011a: 50).

Biyoetik terimleri sözlüğünde merhamet, “ Acı çeken, zor durumda olan kişi ya da canlıya karşı hissedilen duygudur.” şeklinde tanımlanmaktadır. Merhamet “o an” ile ilgili olan bir durum olduğu için merhamet duyulan bireyin ya da canlının düştüğü durumda suçlu olup olmamasının ya da neden bu durumda olduğunun bir önemi yoktur (Akın, 2018: 127).

Merhamette güven duygusunun her canlı için var olması, kimsenin zarar görmemesi, her canlıya şefkatli bir yaklaşım söz konusudur (Hökelekli, 2011). Eğer herhangi bir canlı için sıkıntı oluşturan bir durum varsa bu durumu giderme isteği ve sevecen olma halidir aynı zamanda (Gilbert, 2005; akt. Akdeniz ve Deniz, 2016: 50).

Buna göre merhamet; iyi duygular hissetmek, karşı tarafa şefkatli ve anlayışlı yaklaşmak ve karşı tarafı incitmemek gibi anlamlara gelmektedir (Karagöz, 2011a: 49). Merhamet, aynı zamanda tüm insanların hata yapabileceğini kabul ederek, başkalarına sabır, nezaket, anlayış göstermeyi ve onları yargılamamayı da içermektedir (Neff, 2003: 224).

Genel olarak tanımlara bakıldığında hepsinin ortak noktasının yardıma ihtiyacı olduğu düşünülen kişiye karşı duyulan yardım etme isteği olduğu görülmektedir (Strauss ve arkadaşları, 2016). Kanov ve arkadaşları (2004) yapmış oldukları merhamet araştırmalarında merhametin üç boyutundan bahsetmişlerdir. Bunlar; fark etme, hissetme ve karşılık vermedir. Burada fark etme, bir kişinin çektiği acının ya da içinde bulunduğu sıkıntılı durumun farkına varmayı ifade eder. Hissetme, acı çeken ya da üzüntü yaşayan kişiye karşı empati yapmaktır. Son olarak karşılık verme ise kişinin acısını hafifletmek için harekete geçmek anlamına gelir.

Gilbert'e göre (2005) merhamette, hissedilen olumlu duygu yanında karşı tarafa zarar veren davranışın farkında olma, bu davranışı ortadan kaldırma isteği olduğu için sadece duygudan bahsedilemez. Bunun yanında düşünce ve davranış da merhamet duygusunun içindedir. Yani merhamet erdemli bir davranıştır (Avşaroğlu, 2019: 2495).

Araştırmacılar, başkalarının acılarına duyulan ilgiden bahsederken sıklıkla sempati, empati ve şefkat terimlerini birbirinin yerine kullanmaktadırlar. Bu terimlerin nasıl tanımlanacağı veya ayırt edileceği konusunda alanda bir fikir birliği yoktur (Neff ve Pommier 2013).

Türkçede “şefkat” kavramı pek çok yerde “merhamet” kavramının yerine kullanılmaktadır. Merhamet ve şefkat kavramı iç içe geçmiştir. Şefkat, acının paylaşılması, anlaşılması ve fark edilmesidir. Sanskrit dilinde anlamı ise farkında olunan acının hafifletilmesi için eylemde bulunmaktır (Doğan, 2022).

Şefkatin “acıma” olarak tanımlanması oldukça eleştirilmektedir. Çünkü acıma, bir güç dengesizliğini ve kişinin başkasının düşkün hali ya da konumuna sempatiyi ima etmektedir (Özen, 2017:465). Şefkat kavramını başkasına acımak yerine, başkasının acısının farkında olmak, olarak yorumlamak daha doğru bir yaklaşımdır. Çünkü acıma hissi, içinde küçümsemeyi barındırırken, bir anlamda başkasına ahlaki ve psikolojik açıdan yüksek bir yerden bakmak anlamına gelmektedir. Dahası, acıma, acı çeken kişi adına olumlu bir katılıma yönelik herhangi bir eğilimle bağlantılı olmayabilir (Ekstrom, 2012: 163).

Merhamet ve şefkate asıl amaç; insanların sıkıntılarını anlamak, destek olmak ve yardım etmektir. Bu açıdan bakıldığında eğer bireyler karşı tarafa acır ve bu acıma duygusunun kendilerinde oluşturduğu olumsuz duygudan kurtulmak ve kendilerini rahatlatmak amacı ile karşı tarafa yardım ederlerse burada merhametten söz edilemez. Çünkü merhametin gerçekleşmesi için kişinin amacının kendisini rahatlatmak değil sıkıntı yaşayan kişinin rahata kavuşmasını sağlamak olmalıdır (Çağrı, 2004).

Bu araştırmada kullanılan merhamet ölçeğinde, merhamet kavramı, şefkat kelimesinin tanımı ile aynı anlamda kullanılmıştır. Kullanılan merhamet kavramı içinde başkalarına acıma, acıyarak bakma anlamları yer almamaktadır. DOMAB programında yer alan merhamet oturumunda da kavram, şefkat çerçevesinde ele alınmıştır.

1.4. Değer

1.4.1. Değer Kavramının Tanımı

Değer kavramı, Latince “kıymetli ve güçlü olmak” anlamındaki “valere” kökünden türetilmiş, pek çok alanda ele alınmış, incelenmiş ve bu kavram ile ilgili pek çok çalışma yapılmıştır. Bu kavramı sosyal bilimlerde ilk defa Znaniecki kullanmıştır (Bilgin, 1995: 83).

En genel ve bilinen tanımı ile Güngör’e (1993) göre değer; bir şeyin istenen veya istenmeyen olduğu hakkındaki inançtır. Güngör, değerlerin inançtan farklı olduğunu, insanın üst düzeyde yaşadığı bir zihinsel etkileşim olduğunu, bu etkileşimin insanın algı ve duygusu ile birlikte farklı bir boyut kazandığını ifade etmiştir Güngör (1993: 20).

Değerler; bireylerin neyin doğru neyin yanlış olduğunu anlamasına yardım eden, toplumun beraber huzur ve güven içinde yaşamasını sağlayan, Bostrom’a (1999) göre doğuştan getirilmemiş, gözlem ve etkileşim sonucunda yaşayarak öğrenilmiş temel inançlardır. Hayata anlam katar, dengeyi sağlar ve yaşam kalitesini artırır (Akbaş, 2004: 45). Aynı zamanda değerler, insanın inançları ile eylemleri arasında bir bağ görevi görmektedir. Çünkü değerler, varlık âlemini anlamlı ve kıymetli kılan, insanın muhtaç olduğu, aradığı ve insanı tamamlayan şeylerdir (Avcı, 2013: 114).

Aydın’a (2003: 244) göre değerler, genel olarak toplumda kabul gören, doğru olduğuna inanılan ve yapılması istenen davranışlar olmak ile birlikte aynı zamanda ölçek

olarak kullanılan olgulardır (Aydın, 2003: 244). Aydın (2003), değerlerin "sosyal/profan" ve "dini" olarak ikiye ayrıldığını ve sosyal/profan değerlerin de kendi içinde “milli” ve “evrensel” değerler olarak ikiye ayrıldığını ifade etmiştir. Tarihi günler milli değerlere, tek bir topluma ait olmayan adalet ve dürüstlük gibi değerler de evrensel değerlere örnek olarak verilebilmektedir.

Ülken (1969: 73), değer kavramını sosyoloji sözlüğünde şöyle açıklamıştır:

“Her toplumda onun sahip veya bağlı olduğu kültürü meydana getiren inançlar, fikirler ve normlar sistemi vardır. Bunlardan her biri bir değerdir: Teknik, sanat, bilgi, ahlâk, din, hukuk, dil, iktisat değerleri gibi.”

Ülken’e (1967: 254) göre değer denilince, insanların kendisine ihtiyaç duyduğu yani insanların eksikliğini gideren, insanları tamamlayan olgudan bahsedilmiştir. Nicelik ya da nitelik fark etmeksizin tüm değerleri içine kapsayan geniş bir tanımdır.

Ülken değerleri; içkin, aşkın ve normatif değerler olmak üzere üç grupta incelemiştir. Sanat içkin bir değer, ahlak ve din aşkın değer, hukuk ve iktisat normatif değerdir. Normatif değerler aslında doğrudan değer olarak kabul edilmez ama değerler arası ölçme görevini üstlenmiştir (Ülken, 1967: 245–246). Gerçeklik, bilgi ile değer birbirine en yakın olduğu noktadadır. Ayrıca Ülken, bütün değerlerin sezgiler ile keşfedilebileceğini ifade etmiştir (Ülken, 2001: 196).

Değerler aynı zamanda davranışları niteleyen ölçülerdir. Fakat bazı zamanlarda davranışları niteleyen ve ölçü olan değerlerin kendisi, araştırma konusu olmaktadır (Fichter, 1990). Değerler, toplumda yaşanan her türlü değişimden etkilenebilmektedir. Zaman, değerlerin değişiminde en büyük etken olmakla birlikte, yaşanan sosyal değişimler, kültürel değişimler hatta bazen bireysel değişimler de değerleri etkiler. Bu da değerlerin değişmeye açık olduğunu, değişmez olmadığını göstermektedir. Değerlerin değişimi ise aniden hızlı bir biçimde değil uzun bir zaman dilimi içinde yavaş bir şekilde gerçekleşir (Yapıcı ve Zengin, 2003: 179).

Değerleri incelemek, çoğu zaman tutum ve davranışları incelemekten daha fazla tercih edilmektedir. Çünkü değerlerden hareket ederek tutumlara ulaşmak, tutumlardan yola çıkarak değerlere ulaşmaktan daha güvenilirdir. Değerler ölçülebildiğinde, bireylerin davranışları daha kolay yorumlanabilir. Kısacası tutum ve davranışları yorumlayabilmek için değerler üzerinde araştırmalar yapılmalıdır (Yapıcı ve Zengin, 2003:174–175).

Değerlerin doğuştan insan zihninde olup olmadığı da tartışılan konulardandır. Tarhan (2018: 20), bu konuda, değerlerin doğuştan getirilemeyen, zaman içerisinde etkileşim ile farkına varılan kavramlar olduğu görüşünü ileri sürmüştür. Ona göre değerler, insan mutluluğu için vazgeçilmez ihtiyaçlardır. Bu yüzden toplumda öğrenilmesi, öğretilmesi, yaşanması çok önemlidir. Özellikle disiplin cezası alan, almayan tüm lise öğrencilerinin değerleri öğrenmesi ve yaşaması çok önemlidir. Çünkü lise öğrencilerinin değer algısı ile hayatın anlam ve amacı arasında güçlü bir ilişki mevcuttur. Değer yönelimleri güçlü olan gençler, hayatta anlam ve amaç bulmakta daha başarılı olmaktadır. Hayatta anlam ve amacı olan gençlerin güçlü değer yönelimleri bulunmaktadır (Tanrıverdi ve Ulu, 2018: 1227).

Literatüre bakıldığında, değer kavramının yerine “fazilet” ve “erdem” kavramlarının da kullanıldığı görülmektedir. Daha ziyade din bilimleri araştırmalarında karşımıza çıkan bu iki kavram da zaman zaman değer kavramının yerine kullanılmaktadır. Bütün dinlerde, felsefi görüşlerde ya da toplum kültürlerinde değerler bir şekilde yer almış ve insan davranışlarını şekillendirmiştir (Kızıler, 2019: 324).

İslam literatüründe; İbni Miskeveyh, Gazali, Ragıp el-İsfehani, İbni Sina gibi isimlerin değer tanımlarının birbirine benzer olduğu görülmektedir. Değerleri genel olarak hikmet, şecaat, adalet, iffet ve sabır adı altında ele almışlardır. Bu değerlerin tanımı ve gruplandırılmasında Aristo’dan etkilenmişlerdir (İbni Miskeveyh, 2013; İsfehani, 1996; İbni Sina, 2014; Gazali, 2013).

1.4.2. Değer Kuramları

1.4.2.1. Milton Rokeach

Milton Rokeach (1973), değer kavramını; olması gereken, istenen davranış şekilleri veya yaşam amacı olarak açıklamıştır. Değerlerin, insan zihninde hiyerarşik bir derecelendirmesi olduğundan bahsetmektedir. Rokeach, değerleri “Amaç Değerler” (Terminal Values) ve “Araç Değerler” (Instrumental Values) olarak iki kategoriye ayırmaktadır. Amaç değerler, temel değerlerdir. Bu değerler, insan yaşamının asıl amacını içerir ve insan yaşamını yönlendirir. Araç değerler ise insanın amaç değerlere ulaşmasında sergilediği davranışlardır. “Sıfatlar” şeklinde ifade edilen araç değerler, “isimler” şeklinde ifade edilen amaç değerlerden bu yönüyle ayrılır.

Amaç değerler, sadece bireyin kendisi ile ilgili olabilirken, toplum ile de ilgili olabilir. Örneğin iç huzur ve kendine saygı ben merkezli değer olarak kabul edilirken, eşitlik ve barış içinde bir dünya ise toplum merkezli değerler olarak kabul edilir. Araç değerler zedelendiğinde ya da eksik olduğunda, insanda utanma duygusu ya da vicdan azabı gibi duygular ortaya çıkıyorsa, böyle bir durumda bu araç değerlerin ahlaki olduğu söylenebilir. Kişilerle olan ilişkilerde ahlaki değerler oldukça önemlidir. Entelektüel olma, mantıklı olma gibi araç değerler ise kişinin kendisi ile ilgili olan ve yeterliliğe dayanan özelliklerdir (Rokeach, 1973; Bilgin, 2003).

1.4.2.2. Shalom H. Schwartz

Shalom Schwartz, pek çok ülkede araştırma yapmış ve değer kavramı hakkında elde ettiği bilgilerden bir teori geliştirmiş ve alana katkı sağlamıştır. Modelde birbirinden farklı olan 10 değer yer almıştır. Hedeflenen motivasyona göre bu değerler iki farklı

şekilde gruplanmıştır. Bu da uygunluk ve zıtlık esasına göre gerçekleştirilmiştir. Gruplamalar pozitiflik ve negatiflik durumunu göstermektedir. Uyumluluk varsa pozitif, eğer çatışma söz konusu ise negatif ilişkilendirme ile birlikte zıt konumlandırma yapılmıştır. İlk boyutta “değişime açık olma” ve “muhafazakâr olma”, ikinci boyutta ise “kendini aşma” ile “kendini geliştirme” kavramları yer almıştır. Yeniliğe açıklıkta, “uyarılım” ve “öz yönelim” yer alır. Muhafazakârlıkta ise “geleneksellik” ve “güvenlik” yer alır. Öz aşkınlıkta “evrenselcilik” ve “iyilikseverlik” yer alırken, öz genişletimde “başarı” ve “güç” değerlerinin yer aldığı görülmektedir (Mehmedoğlu, 2006: 136).

Schwartz’a göre (1992);

- Değerler, duygularla iç içe geçen, nesnel ve soğuk fikirlerden ziyade duygulara bağlı inançlardır.
- Değerler, insanların arzuladığı hedeflere ulaşma isteğini temsil eden motivasyonel yapılardır.
- Değerler, spesifik eylem ve durumların ötesine geçen soyut hedeflerdir. Bu soyutluk, değerleri genellikle belirli eylem, nesne veya durumlara odaklanan normlar ve tutumlardan ayırır.
- Değerler; eylemler, politikalar, kişiler ve olayların seçilmesi veya değerlendirilmesinde rehberlik eden, belli bir standardı sağlama görevi üstlenmiş kriterlerdir.
- Değerler, önem sırasına göre sıralanır. İnsanların benimsediği değerler, belirli bir düzene göre sistemli bir şekilde sıralanır. Bu değerler aynı zamanda kişinin karakterini de belirler. Bu hiyerarşik özellik, değerlerin normlardan ve tutumlardan ayırılmasını sağlar.

Değerler teorisi, değerleri, insanların yaşamlarında yol gösterici ilkeler olarak hizmet eden, önem dereceleri değişen, arzu edilen, durum ötesi hedefler olarak tanımlar.

Yukarıdaki beş özellik tüm değerler için ortaktır. Değerler arasında ayrım yapan en önemli içerik yönü motivasyonel değer türüdür (Schwartz, 2009: 1).

Schwartz'a (2009) göre 10 temel değer vardır. Motivasyon açısından farklı, geniş ve temel on değer, insanlık durumunun üç evrensel gereksiniminden türetilmiştir. Bu ihtiyaçlar şu şekilde sıralanabilir:

- İnsanın canlılığını devam ettirmede duyduğu ihtiyaçlar,
- İnsanın sosyal iletişim ve etkileşim ihtiyaçları,
- İnsanın huzur içinde yaşama ihtiyaçları (Schwartz, 2009: 2).

1.4.3. Psikolojide Değer Kavramı

1.4.3.1. Sigmund Freud

Sigmund Freud (1993), değerleri id, ego ve süper ego bağlamında ele almıştır. Freud'a göre süper ego vicdandır. Süper ego, kendi insafına kalmış çaresiz egoya en katı ahlaki standartları uygular, genel olarak ahlakın iddialarını temsil eder. Süper ego, ahlaki suçluluk duygusunun ego ile süper ego arasındaki gerilimin ifadesidir. Freud'a göre Tanrı'nın insana verdiği ve insan içinde kök saldığı varsayılan ahlakın, dönemsel bir olgu olarak işlediğini görmek son derece dikkat çekici bir deneyimdir. Ancak küçük çocuklar ahlak dışıdır ve zevke yönelik dürtülerine karşı hiçbir içsel engellemeye sahip değildir. Daha sonra süper ego tarafından üstlenilen rol, başlangıçta harici bir güç tarafından, ebeveyn otoritesi tarafından oynanır. Ebeveyn etkisi, sevginin kanıtlarını sunarak ve çocuğa sevgiyi kaybettiğinin işareti olan ve kendi adına korkulması kaçınılmaz olan cezalarla tehdit ederek çocuğu yönetir. Bu gerçekçi kaygı daha sonraki ahlaki kaygının öncüsüdür (Freud, 1993).

Bundan sonra, dışsal kısıtlamanın içselleştirildiği ve süper egonun ebeveyn kurumunun yerini aldığı ve egoyu gözlemlediği, yönlendirdiği ve tehdit ettiği ikincil durum gelişir (Freud, 1993). Eğer ebeveynler otoritelerini gerçekten katı bir şekilde uygulamışlarsa, çocuğun da şiddetli bir süper ego geliştirmesi kaçınılmazdır. Süper ego, her türlü ahlaki kısıtlamanın temsilcisi, mükemmellik çabasının savunucusudur. İd, elbette hiçbir değer yargısını bilmez; iyi ve kötü yoktur, ahlak yoktur (Freud, 1993).

Süper ego, çocuğa toplum değerlerini yaşatan, bu değerleri yaşatırken ebeveynleri tarafından kullanılan cezalandırma ve ödüllendirmeyi kullanan bir temsilcidir. Burada amaç çocuğun, toplumda kabul görmüş davranışları sergilemesidir. Çocukta, toplum tarafından oluşturulmuş ve zaman içerisinde anne ve babasının da içselleştirdiği değerlerin içselleştirilmesi ile vicdan oluşur. Vicdan, süper egonun elemanlarından biridir. Süper egonun diğer elemanı ise ideal egodur. İdeal ego, toplum değerlerine uyduğunda kişiyi ödüllendirir, kişinin gurur duymasını sağlar (Freud, 1993).

Freud'a göre (Güngör, 1993) çocuklar ahlaki değerleri kendilerine model olarak seçtikleri kişiler aracılığı ile öğrenmektedirler. Kız çocukları için ahlaki değerlerin oluşmasında annenin rolü çok önemlidir. Aynı şekilde erkek çocukları için ise baba, değerlerin oluşması ve yaşanmasında önemli rol oynar. Buradan yola çıkarak çocukların ebeveynleri ile olan ilişkilerinin ahlaki değerlerin ortaya çıkmasında önemli bir etkisi olduğu söylenebilir (İpek, 2018: 46).

1.4.3.2. Alfred Adler

Alfred Adler, ahlaki değerleri genel olarak din çerçevesinde ele almıştır. Özellikle toplum tarafından kabul görmüş olan ahlaki değerlerin bir din formunda yaşanması durumunda, bunun insan için en yüce değer olacağını ifade etmiştir (Uygur, 2015: 76).

Adler'e (2012: 62) göre çocuğun psikolojik gelişimi üzerinde, toplumun büyük bir etkisi vardır. Toplumun, çocuğa karşı olan davranışları çocuğun psikolojisinde iz bırakır. Karakter özellikleri, doğuştan getirilen özellik niteliğinde değildir, insana bir Yaratıcı ya da doğa tarafından verilmemiştir. Bireyin yaşamının ilk yıllarından başlayarak belirli bir yaşam şeklinde varlığını sürdürebilmesi için sonradan kazanılmıştır (Adler, 2012: 192). Ona göre adalet denilen ve insan karakterinin aydınlık yanı olarak görülen şey ana hatları bakımından toplu yaşamın zorunluluklarına uyulmasıdır. Ayrıca güvenilirlik, sadakat, açık yüreklilik, sevgi ve diğer değerler de aslında toplumun oluşturduğu ve yaşattığı değerlerdir. Hangi davranış hangi kişilik için iyi, hangisi için kötü deneceğini toplum belirler. Birey değerlendirilirken, toplum içinde yaşayan insanın idealinden yola çıkılır (Adler, 2012: 53).

Adler için ahlak, insanın adil olmasını, güzel davranışlar sergilemesini, kötü olan her şeyden uzak durmasını sağlayan bir kavramdır. Bu yüzden de hem birey hem de toplum için oldukça önemlidir (Uygur, 2015: 82).

1.4.3.3. Gordon Allport

Allport (1968), değerleri açıklarken, kişinin bakış açısı ile ilişkilendirerek açıklamıştır. Yani kişi kendi penceresinden baktığında bir şeyi önemli görüyor, o davranışı yapmayı tercih ediyor ya da kendi zihin dünyasında anlamlı buluyorsa maddi ya da manevi olan bu şey bir değerdir. Kişi bu değere ulaşmayı önemser ve bunun için çaba harcar. Anlam yükleyen insandır, değer veren insandır.

Allport (2004: 35–36), değerleri ele alırken bireyin ihtiyaçları üzerinde durmuştur. Kişiden kişiye kültürden kültüre değişen bu ihtiyaçlar zamanın da etkisi altındadır. Sanat, bilim ve toplumun da değerlerin gelişmesi üzerindeki etkisi büyüktür. Değerler, kişisel çıkarlara göre şekillenmez. Bunu da sağlayan, dindir. Din, değerlerin, kişilerin bencil

yaklaşımları ve kendi çıkarları doğrultusunda şekillendirilmesine izin vermez ve insanı korur. Eğer kişi değerleri kaybetme korkusu yaşarsa, bu noktada en önemli koruyucu güç, din olmaktadır. Korku, endişe, güvensizlik, üzüntü gibi durumlar insanın dine en çok ihtiyaç duyduğu durumlardır. Dinin asıl amacı, ahlak ile bütünleşmiş kişilikte insanlar ortaya çıkarmaktır (Wulff, 1997: 588).

Allport, içsel ve manevi değerlerin öne çıktığı yaşam tarzını, olgun dinsel yaşayış olarak nitelendirmektedir. Çünkü bu aşamada, insan taklitten öte gitmiş, değerleri içselleştirmiştir. İçselleştirilmiş değerleri yaşayan insanlar uyumlu, ahlaklı, yaşam ile barışık, kendi içinde tutarlı, gelişime açık, yaşamı mutlulukla kucaklayan, yeni değerler oluşturmada etkili olan, içsel olarak huzurlu, başkasına bağımlı olmayan, olgun kişilerdir (Kayıklık, 2003: 133).

1.4.3.4. Erich Fromm

Erich Fromm'a (1994: 38) göre değer yargıları insanın tabiatında var olan, bütün insanlar için ortak olan yargılardır. İnsanların hoşlandıkları ya da hoşlanmadıkları şeylerden çok öte olan önermelerdir. Fromm'a (1994: 14) göre ahlaki değerler, ancak insan aklı ile oluşturulabilir. İnsan aklı değerleri bulur, önemini kavrar ve diğer tüm yargılardan farklı olduğunu da kavrar. Nitekim hümanist yaklaşımı benimseyen kişiler tarafından algılanan ahlak, insanın bağımsızlığını destekleyen ve insan aklını merkeze alan bir değerler sistemidir.

Fromm (1990: 189), insanın aklını kullanarak, insan için önemli olan tüm değerlere ulaşılabilceğini ifade eder. Bunun için insanın kendini tanımasının oldukça önemli olduğunu belirtir. Kişi, ancak kendini tanıır ve benlik duygusunu oluşturursa o zaman değerini fark eder ve kendini bir bütün olarak algılar (Fromm, 2003: 198).

Bundan başka ister tek tanrılı dinlerde, isterse hümanist yaklaşımda olsun ahlak, herhangi bir kurum ya da farklı bir nesnenin insandan daha üst konumda olduğunu kabul etmez. Bununla birlikte ahlak, mutlaka insandaki iyi duyguları artırmalı ve düşünme kapasitesini, akıl gücünü ortaya çıkarmalıdır (Fromm, 1990: 189).

Hümanist bakış açısına göre insan önemlidir ve merkezdedir. Ancak burada kastedilen evrenin merkezi, insan, anlamında değildir. İnsanın değer yargılarının yalnızca insan ile ilgili olmasının yanında bu değer yargılarının kaynağı da yine insandır. Çünkü hümanist bakış açısına göre ölçü, insandır ve her konuda bu böyledir (Fromm, 1994: 24).

Fromm'a (1994), insanın iyiyi kötünden ayırma yeteneğinin temellerinin çocuklukta atıldığını ifade eder. Çocuk, iyi ve kötünün ne olduğunu öncelikle akılla değil duygularla kavrar. Bu duyguların oluşmasını ise çevresinde yer alan insan tepkileri sağlar. Bu tepkiler iyi ya da kötü olabilir. Çocuk, davranışa verilen tepki iyi ise davranışı "iyi" olarak değerlendirir, davranışa verilen tepki kötü ise davranışı "kötü" olarak değerlendirir. Böylelikle çocukta ilk değer yargıları oluşur. Bu da bakıma ve desteğe muhtaç çocuk için oldukça doğaldır. Sadece aile değil, okul ortamı ve toplum da değerlerin yerleşmesinde oldukça önemli rol oynamaktadır. Eğer bir davranış övgü ile karşılanıyorsa bu davranış, iyi olarak değerlendirilirken cezaya sebep olan ya da yerilen bir davranış, kötü olarak değerlendirilir. Değerlerin yerleşmesindeki en önemli etken ise insanın beğenilme arzusu ve beğenilmeme korkusudur. Beğenilme ve kabul görme ihtiyacı, toplumdaki değerlerin yerleşmesi ve yaşanmasında oldukça etkilidir (Fromm, 1994: 21–22).

Fromm (1994: 8), değer yargılarının, eylemleri belirlediğini ifade etmiştir. Bireyin sağlığı ve mutluluğu ise bu değer yargılarının geçerliğine bağlıdır. Hümanist anlayışta ahlak, insanı aşan bir varlık tarafından değil ancak insan tarafından belirlenebilir düşüncesi hâkimdir. Burada "iyi" insan için yararlı; "kötü" ise insan için zararlı olan

şeydir. Yani burada ahlaki değer için biricik ölçüt, insanın iyiliği olmaktadır (Fromm, 1994: 23).

1.4.3.5. Abraham H. Maslow

Maslow, bir insanda olması gereken değerleri, psikolojik açıdan sağlıklı gördüğü bireyler üzerinde araştırmalar yaparak elde etmiştir. Bu değerleri açıklarken “doruk deneyimler” ve “kendini gerçekleştirme” kavramlarının üzerinde durmuştur.

Maslow’a (2011) göre kendini gerçekleştiren insanlar değerlendirilirken diğer insanlardan farklı değerlendirilmelidir. Çünkü onlar bilişsel yönden kendi sınırlarını genişletmiş ve sahip oldukları yeteneklerini en üst seviyede kullanmışlardır. İnsanlığın hiyerarşik bir düzen içinde olduğu varsayılırsa bu insanlar, bu hiyerarşi içinde en üstte yer alır (Maslow, 2011: 166).

Maslow için psikoloji biliminde incelenecek insanlar, psikolojik açıdan sağlıklı görünen ve değer yargılarını kendileri belirlemiş ve bu değerleri benimseyerek hayatlarında yaşayan insanlardır. Onlar seçimlerinde özgürdürler. Bu yüzden bu insanların doğru kabul edip, yaşadığı değerleri incelemek oldukça önemlidir. Bunun Aristo’nun “Gerçekten iyi ve değerli olan, iyi insana değerli ve güzel gelendir.” düşüncesini desteklediğini de belirtir (Maslow, 2011: 168).

Maslow değerlerin, insanla birlikte var olduğunu ifade eder. Ona göre genetik ve biyoloji bu değerlerin oluşmasında etkili olmakla birlikte, toplumun da değerlerin oluşmasında ve yaşanmasında büyük bir etkisi vardır. İçsel olarak bütün insanlar bu değerleri yaşama konusunda ihtiyaç içindedirler. Bu ihtiyaç, bazı insanlar için vazgeçilmez olurken bazı insanlar bu ihtiyaçlarını görmezden gelebilirler. Eğer kişinin psikolojik açıdan bir sağlık sorunu yoksa ve seçme konusunda özgürse, değer olarak kötü ve çirkin olanı değil iyi ve güzel olanı seçer. Çünkü insan var olduğundan beri bu

eğilimdedir. İnsanın seçtiği bu değerleri Maslow varlık değerler (V-değerleri) olarak isimlendirir (Maslow, 2011: 179– 180). Bu değerleri kişi, özgür iradesi ile seçer ve yaşayarak var eder (Maslow, 2011: 187). Bu değerler insanın içinde var olan değerlerdir. İnsana düşen ise bu değerleri ortaya çıkarmaktır. Aslında Maslow, bu görüşleri belirtirken değerlerin oluşumunda aşkın bir varlığın etkisini de reddetmiş olmaktadır. Değerlerin oluşumunu sağlayan, var eden ve yaşayarak onların devamını sağlayan ve toplumda yerleşmesinde etkili olan insandır (Maslow, 2011: 181).

Maslow (1996) için değerlerin yokluğu demek; ahlaksızlığın, kötülüğün, umutsuzluğun toplumda yayılması demektir. Değerin yokluğu, insanın anlam arayışında huzurunu sağlayan sonuçlara ulaşmasına engel olur. Buna ek olarak, geleneksel değer sistemleri de insanı mutsuz eden en büyük etkenlerdendir. Geleneksel olan değer sistemi, mutluluğu sağlayamaz, huzuru ve refahı getiremez, demokratik bir bakış açısı oluşturamaz, insanın derinlikten uzak yüzeysel bir şekilde yaşamasına sebep olur (Maslow, 1996: 53). Maslow’a göre insana inanmayı öğütleyen değil, insanlık için doğru olan, insanın kendisini uğruna adayabileceği, uygulanabilir, insan kaynaklı bir değer sistemine ihtiyaç duyulmaktadır (Maslow, 1996: 53).

1.4.4. Gençlik ve Değerler

Birleşmiş Milletler Örgütü, genç kavramını “12 ile 24 yaşları arasında, herhangi bir geliri olmayan, öğrenim hayatına devam eden, kendine ait bir konutu olmayan kişi.” olarak tanımlamıştır. Gençlik dönemi, UNESCO tarafından 15–25 yaş aralığı olarak belirlenmiş, Türkiye ise BM'nin belirlediği 12–24 yaş arasını gençlik dönemi olarak kabul etmiştir.³

³ <https://hugaum.hacettepe.edu.tr>, 2024.

Gençlik insanın en dinamik, en romantik, en korkusuz, en verimli ve en enerjik dönemlerinden biridir (Tuncay, 2000). Bağımsız bir kişilik sahibi olma, toplumdaki yerini fark etme bu dönemde gerçekleşir (Hökelekli, 2010: 266). Aynı zamanda soyut düşünme gücünün gelişmesine bağlı olarak genç, bu dönemde bütüncül bir dünya görüşüne sahip olma ve bu dünya içerisinde kendi yerini ve görevini belirleme ihtiyacıyla karşı karşıya gelmektedir (Kula, 2002). Buna ek olarak gençlik, bütün sosyolojik kurumların (eğitim, aile, din, ekonomi, siyaset) üzerinde durduğu ve araştırdığı dönemdir (Tuncay, 2000).

Gençlik dönemi; gencin, kendisini geliştirmesi ve hayata hazırlaması, sosyalleşmesi, toplumda bir yer edinmesi, iyi bir eğitim alması açısından değerlendirildiğinde oldukça önemli bir dönemdir. Bu dönem, genç için pek çok fırsatı barındırmaktadır (Bayyığıt, 1989). Gençler, bu dönemde bir arayış içindedir ve bu arayış aynı zamanda onların kimliklerini oluşturmalarını sağlar. Bu dönemde hayatın anlamını, varlıklarının nedenini sorgular ve varoluş ile ilgili sorular sorarlar. Gençlik; bu soruların sorulduğu ve bazı cevapların arandığı, kritik öneme sahip bir dönem olma özelliği taşır (Kula, 2001: 79). Bir dünya görüşü geliştirme, benimseyebileceği ve yön bulmasına yardımcı olacağına inandığı değerleri araştırma, hayatın anlamı üzerine düşünme, kendisinin bu hayattaki rolünün ne olduğunu keşfetme yine gençlik döneminin özelliklerindendir (Hökelekli, 2010: 267).

Genç; toplumun geleceğidir, coşkusudur ve umut kaynağıdır (Küyel, 1986). Bireyler, çocukluk döneminde ahlaki değerleri öğrenirler, çevreden gelen tepkilere göre bu değerleri hayatlarında uygulamaya istekli olurlar ya da uygulamaktan vazgeçerler. Gençlik dönemi ise bu değerlerin, çevreden gelen tepkilerden öte akıl, mantık çerçevesinde değerlendirildiği ve bilinçli bir şekilde hayata geçirildiği dönem olarak oldukça önemlidir (Nas, 2023: 181).

Gençlik döneminde birey; içinde yaşadığı toplumun değerlerini benimser, bu değerlerden bazılarını eleştirir, bazılarını değiştirir ama zenginleştirerek gelecek kuşağa aktarır (Gündüz, 2020). Gençler, toplumların geleceğini şekillendirdikleri için onların, demokratik değerlere sahip, sağlıklı, eğitilmiş, bilgili, özgür düşünceye açık ve başkalarının görüşlerine hoşgörülü bireyler olarak yetişmeleri çok önemlidir (Gürsoy, 2009). Çocukluk ve ergenlik boyunca değerlerin geliştiğine ve değer değişiminin yaşla birlikte azaldığına dair kanıtlar vardır. Gençler genellikle aileleriyle benzer değerlere sahiptir ve ergen arkadaşlar arasındaki değer benzerliği, akran ilişkilerinin değer gelişimini etkilediğini düşündürmektedir (Smith ve arkadaşları, 2021: 232). Genç birey, özgün olma isteği içerisindeyken aynı zamanda çevre ile olan ilişkilerini de önemseyen için toplumdan kopmadan özgün olma yollarını aramaktadır. Her ne kadar toplumdan kopmak istemese de yine de bu toplumun değerlerini eleştirmeyeceği anlamına gelmez. Gençin özgün olma isteği, toplumun belirlediği değerleri eleştirip onlara yeni bir biçim kazandırmasını sağlar (Kayıklık, 2003: 127).

Gençlerin dünya görüşleri, ilgi alanları, ihtiyaçları, hayattan beklentileri ve geleceğe yönelik kaygıları ile birlikte düşünme şekilleri, duyguları ve olayları algılayış biçimleri giderek farklılaşmaktadır. Bu değişim onların tutum ve davranışlarında ve değer sisteminde belirgin değişikliklere neden olmaktadır. Elbette gençlerin değer yargılarındaki değişimler genellikle toplumsal normlar içinde hoş görülebilir noktada gerçekleşir. Ancak bu süreçte kimlik bunalımı, kişilik krizi ve kuşaklar arası çatışma gibi durumlar ortaya çıkabilir (Yörükoğlu, 1988).

Örneğin sanayi devrimi sonrası yaşanan değişiklikler, makineleşme, şehirleşme ve savaşlar insan psikolojisini derinden etkilemiştir. Bu durum bireysel, kültürel ve toplumsal alanda büyük değişikliklerin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. İnsanlar daha bireysel yaşamaya başlamış, kültürel, toplumsal ve dini değerlerden uzaklaşmıştır (Korkmaz, 2014:178). Oysaki değerler ile insanlar arasında karşılıklı ilişki vardır. Bu

yüzden değerler insanları, insanlar değerleri yaşatır. Değerler, insanlar tarafından farklı algılanır. Bu farklı algılamada eğitimin, maddi olanakların, yaşın oldukça büyük bir etkisi vardır (Aydın, 2003:125).

Gelişen teknoloji ile birlikte oldukça yaygın olarak kullanılan sosyal medya, gençler arasında değerlerin farklı algılanmasına sebep olmaktadır. Toplumsal etkileşimin azalması, sosyal hayatın sekteye uğraması, ahlaki ve toplumsal değerlerin gençler arasında yaygınlaşmasına engel olabilmektedir (Nas, 2023: 190).

Değerlerin toplumdaki yerinin ve değişiminin anlaşılması için toplumun değer yargılarının incelenmesi önemlidir. Bunun yanında değerler ve değerlerin değişimi pek çok bilim dalının inceleme alanı olduğu gibi din psikolojisinin de inceleme alanına girmektedir (Korkmaz, 2014:178). Bu konuda pek çok araştırma yapılmıştır.

Örneğin gecekondulaşmanın 16–21 yaş arasındaki gençler üzerindeki etkilerinin araştırıldığı bir çalışmada, Güllü (2010), şehirleşme ve gecekondulaşmanın, Türkiye’de yaşanan modernleşme ile birlikte geleneksel değerlerin yaşama daha az yansıdığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte kızların, erkeklere göre geleneksel değerleri kabul etmeye daha yatkın oldukları, gençlerin dini pratiklerden ziyade dinin sembolik, ideolojik ya da şekilsel yönünü daha çok önemsedikleri de elde edilen sonuçlar arasındadır.

Bağımlılık profilleri üzerine yapılan bir çalışmada, lise öğrencilerinin (n=500) en çok önem verdiği beş değer belirlenmiştir. Bu değerler; özgür olmak, zengin olmak, şöhret sahibi olmak, sağlıklı olmak ve iyi bir iş sahibi olmaktır. Dini ve ahlaki olan değerlere bakıldığında ise bunların son sıralarda yer aldığı görülmüştür. Elde edilen bulgular gençlerin bireysel yaşama verdikleri önemin ve seküler hayat tarzını benimsemelerinin, değer yargılarındaki etkisini ortaya koymuştur (Çınar 2019).

İngiltere’de yaşayan 12–17 yaş arası ergenlerin “değer” kavramını nasıl tanımladıkları ve bu kavramın hayatlarındaki yerini nasıl ifade ettikleri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda gençler, değerlerin kaynağının aile ve çevre ile olan ilişkiler

olduğunu belirtmişlerdir. Her ne kadar gençlik döneminde, aile ile olan ilişkilerin zayıfladığı düşünülse de yapılan araştırmada ailelerin, gençlere rehberlik ve destek sağlama konusunda önemli bir yere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Okullarda verilen, değerler eğitimi destekleyen derslerin ve öğretmenlerin, bu derslerdeki rolünün de gençler üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır (Smith ve arkadaşları (2021).

1.5. Okullarda Uygulanan Disiplini Konu Alan Araştırmalar

1.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Disiplin cezası alan öğrencilerle yapılan araştırmalarda öğrencilerin uyum düzeyleri araştırılmıştır. Uyum düzeylerinin ölçülmesinde “Hacettepe Kişilik Envanterinin” kullanıldığı araştırmalara baktığımızda Özmen (1995) “Disiplin Cezaları ve Lise Öğrencilerinin Uyum Durumları Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tezinde Adana ilinde ceza almış ve ceza almamış lise öğrencilerinin uyum durumlarını incelemiştir. Özmen, yaptığı araştırmada disiplin cezası almış olan lise öğrencilerinin ve ceza almamış lise öğrencilerinin kişisel uyum toplam puanları arasında önemli bir farkın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine aynı ölçeği kullanan Yıldırım’ın (1999), Malatya ilinde çeşitli liselerdeki disiplin cezası alan (n=132) ve almayan (n=110) lise öğrencilerinin uyum düzeylerini incelediği araştırmada, disiplin cezası almış öğrencilerin, ceza almayan öğrencilere göre uyum düzeylerinin düşük olduğu, cinsiyetin ise uyum düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çırak da aynı envanteri kullandığı araştırmasında (1999) disiplin cezası almış, yarısı deney yarısı kontrol grubunda olmak üzere lise öğrencileri (n=50) ile 12 hafta süreyle grup rehberliği yapmış, öğrencilerin uyum düzeylerini incelemiştir. Araştırmada, deney grubuna katılan disiplin cezası almış lise öğrencileri (deney grubu) 12 hafta boyunca grup rehberliği

sürecine katılmışlardır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uyum düzeyleri, grup rehberliği öncesinde ve grup rehberliği sonrasında tekrar ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, yapılan grup rehberliğinin disiplin cezası almış lise öğrencilerinin genel uyum, kişisel uyum ve sosyal uyum düzeylerine olumlu etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ceza alan öğrenciler için önemli olan bir diğer konu da anne baba tutumlarıdır. Ergün (2005), "Disiplin Cezası Alan ve Almayan Lise Öğrencilerinin Ana Baba Tutumları ve Okula İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması" başlıklı doktora araştırmasının örneklemini, Malatya ilinde bulunan liselerde öğrenim görmekte olan, disiplin cezası almış (n=75) ve disiplin cezası almamış öğrenciler (n=75) oluşturmuştur. Araştırmada "Ana-Baba Tutum Envanteri" ve "Okul Tutum Ölçeği" ile "Sosyo Ekonomik Durum Envanteri" kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre disiplin cezası almayan öğrencilerin anneleri ve babalarının, disiplin cezası almış öğrencilerin anne ve babalarına göre çok daha fazla demokratik tutuma sahip olduğu görülmüştür. Bununla beraber disiplin cezası alan ve almayan öğrencilerin okula karşı tutumlarında, anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Son olarak, disiplin cezası almamış öğrencilerin akademik başarılarının, disiplin cezası alan öğrencilerin akademik başarılarından yüksek olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin evlilik uyumunun çocuklar üzerindeki etkisi de araştırılmıştır. Dikmen (2019), disiplin cezası alan ortaöğretim kademesindeki öğrencilerin psikolojik belirtilerini ve ebeveynlerinin evlilik doyumu ile stresle başa çıkma tarzlarının, bu öğrenciler üzerindeki etkisini incelemiştir. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğine göre herhangi bir şiddet eylemi sebebi ile disiplin kurulundan kınama cezası almış 52 öğrenci ve bu öğrencilerin hem anne hem de babaları ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada Kısa Semptom Envanteri, stresle başa çıkma tarzları ve evlilik yaşam (doyum) ölçekleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ebeveynlerin evlilik uyumları ve stresle baş etme becerileri düştükçe ergenlerde psikolojik semptomların arttığı saptanmıştır.

Disiplin cezası alan öğrencilerin ahlaki yargıları ve empati becerilerini konu alan araştırmalardan Çiftçi (2008), yaptığı çalışmada, Erzurum ilinde disiplin cezası alan (n=100) ve ceza almayan (n=100) lise öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneklerini, bilişsel çarpıtmalarını ve empatik becerilerini karşılaştırmıştır. Çalışmasında Lind (1978) tarafından geliştirilen ve Çiftçi (2001) tarafından Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan “Ahlaki Yargı Yeteneği Testi”ni, Dökmen (1988) tarafından geliştirilen “Empatik Beceri Ölçeği”ni ve Türküm ve arkadaşları (2003) tarafından geliştirilen “Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği”ni uygulamıştır. Araştırma sonucunda disiplin cezası alan ve almayan lise öğrencilerinin, ahlaki yargı yeteneği puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır. Disiplin cezası alan lise öğrencilerinin bilişsel çarpıtma puan ortalamalarının, disiplin cezası almayan öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Disiplin cezası alan lise öğrencilerinin empatik beceri puan ortalamalarının, disiplin cezası almayan öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur. Suçluluk ve utanç puanlarının araştırıldığı (Karataş, 2008) çalışma sonucunda ise öğrencilerin suçluluk ve utanç puanlarına bakıldığında disiplin cezası almayan öğrenciler ile disiplin cezası alan öğrenciler arasında fark olduğu, disiplin cezası alan öğrencilerde bu puanların daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaöğretim kurumlarında cezaya sebep olan davranışları inceleyen Akar (2006), araştırma sonucunda bu davranışların, kavga etmek, sigara içmek, dersin işleyişine engel olmak, öğretmene saygısızlık ve kesici-yaralayıcı alet bulundurmak olduğu sonucuna ulaşmıştır. Cezaların çoğunun erkek öğrencilere verildiği ve 10. sınıfta yoğunlaştığı görülmüştür. Araştırmada elde edilen çözüm yaklaşımları şunlardır; rehberlik çalışmaları yeterince yapılmalı, öğrenciler sosyal aktivitelere yönlendirilmeli, ailelerle iş birliği yapılmalıdır. Bunlara ek olarak, televizyonda ve sosyal medyada şiddet içerikli sahnelerin daha sıkı kontrol edilmesinin ve sınıf mevcutlarının düşürülmesinin de disiplin olaylarının önlenmesinde etkili olabileceği ifade edilmiştir.

Cezaya sebep olan davranışlarda zamanla birlikte değişmelerin olup olmadığı da araştırılmıştır. Gümüş (2013), 1980–2010 yılları arasında, liselerde cezaya konu olan davranışları değerler, zaman, okul türü, cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre araştırmıştır. İstanbul'un Üsküdar ilçesinde, beş lisede gerçekleştirilen araştırma sonucunda ceza gerektirecek davranışlarda zaman içerisinde değişmelerin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın sebebinin, öğrencilerde görülen değişmeler olduğu, zaman içerisinde davranışları ve değer algıları değişen öğrencilerin bu değişimi ceza gerektiren davranışlara yansıttığı tespit edilmiştir.

1.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında yapılan araştırmalarda okulların bağımsız, Katolik ya da devlet okulu olup olmamasının disiplin olayları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Cohen ve Thomas'ın (1984) yaptığı araştırmada, okullarda hâkim olan disiplin türlerini ve farklı okullardaki disiplin olaylarını incelemiştir. Avustralya'nın Victoria Eyaleti Eğitim Departmanı'nın Güney Merkez bölgesindeki 12 bağımsız okul, 14 katolik ve 26 devlet okulu olmak üzere toplam 52 ortaöğretim okulundaki uygunsuz davranış ve ceza kalıplarını incelemiştir. Araştırma sonucunda okullarda "kontrollü", "çatışmacı", "özgürlükçü" ve "özerk" olarak adlandırılan dört iklim kategorisinin hâkim olduğu görülmüştür. Aynı zamanda her okul sisteminin özellikleri, bu gruplamalara göre değerlendirilmiştir. Disiplin cezaları konusunda yapılan araştırma sonuçlarına göre ise devlet okullarında diğer okul türlerine göre ve yine karma okul türlerinde diğer okul türlerine göre daha fazla disiplin olayı yaşandığı tespit edilmiştir.

Yapılan bir başka araştırmada öğrencilerin disiplin cezası almaları, ırkları olmak üzere pek çok açıdan incelenmiştir. Warren (2007) yapmış olduğu araştırmasında Maryland, New Jersey, Pennsylvania ve Virginia'daki devlet okulu bölgelerinde öğrenci

disiplin olayları ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, benzerliklere göre dört eyalette beş okul bölümünden araştırma kümesi (n=1.108) oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda da dört eyalet arasında öğrenci disiplin olayları ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Disiplin olaylarına karışan öğrencilerin okul başarısının daha düşük olduğu, disiplin olaylarına karışmayan öğrencilerin ise okul başarılarının daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Disiplin cezalarının akademik başarı üzerindeki etkisinin incelenmesi de oldukça önemlidir. Delgado (2014) yapmış olduğu çalışmada, öğrenci uzaklaştırmalarının ve okuldan atılmaların, akademik başarı üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasında Teksas Eğitim Ajansı'nın 2010–2011 öğretim yılına ait arşivlenmiş TAKS performansına ve uzaklaştırma cezalarını (n=8375) incelemiştir. Uzaklaştırma cezası alan öğrencilerin, hem okuma hem de matematikte tüm sınıflarda eyalet ortalamasından daha düşük puanlar aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortalamadaki en büyük fark matematik dersinde ortaya çıkmıştır. Okuldan uzaklaştırma cezası alan ve sosyoekonomik durumu düşük olan katılımcılar, hem okuma hem de matematikte tüm sınıflarda eyalet ortalamasından daha düşük puanlar almışlardır.

Tolbert'in (2002) Georgia liselerindeki okul tasarımı unsurları ile disipline yönlendirme oranları arasında bir ilişki olup olmadığını araştırdığı çalışmasında 200 lise yöneticisine anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda tasarım öğeleri ile disipline yönlendirme oranları arasında istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar bulunamamıştır. Bununla birlikte 500'den az öğrencisi olan okulların düşük disiplin yönlendirme oranına sahip olduğu, kırsal kesimin ise yüksek disiplin yönlendirme oranına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Yöneticiler, sosyal yargıyı, rahatsızlıkların en büyük sebebi olarak belirlemişlerdir. Medyanın etkisinin ise daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Ankete göre disipline yönlendirmeleri azaltmada en önemli sekiz strateji de belirlenmiştir. Bunlar:

Kriz yönetim planı, kaynak görevlileri, görünür öğretim üyeleri ve yöneticiler, güvenlik kameraları, öğrenci davranış yönetmeliği, emniyet ve emniyet konularında personel gelişimi, karakter eğitimi ve danışman yönlendirmeleridir.

Yapılan araştırmalarda öğrencilerin disiplin algılarının dörde ayrıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunlar; güvenilir, hoşgörülü, otoriter ve ilgisiz disiplin türleridir. Bu veri Mayworm'un (2016) ABD'de yaptığı, okullardaki disiplin türlerini araştırdığı çalışmadan elde edilmiştir. 2002 Eğitim Boylamsal Araştırması'ndan ABD'deki 580 devlet lisesindeki öğrencilerden (n=12.610) oluşan ulusal temsili bir örnek kullanılarak elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin okul disiplin türlerine ilişkin algılarının dört sınıfa ayrıldığı görülmektedir. Bireysel öğrenci deneyimlerinde önemli farklılıklar bulunmakla birlikte, öğrencinin cinsiyeti, etnik kökeni gibi unsurlar da çıkan sonuçlar üzerinde etkili olmuştur.

Disiplinde önemli unsurlardan biri de öğretmenin öğrencilere yaklaşımıdır. Okonofua'nın (2016) Kaliforniya eyaletinde öğretmen (n=31) ve öğrencilerle (n=1682) ile yapmış olduğu çalışmada disiplin konusunda cezalandırıcı yaklaşım yerine empatik yaklaşımın benimsenmesinin etkileri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenin istenmeyen davranışlara empatik yaklaşım sergilemesinin, öğrencileri iyi davranışlara yönelttiği, öğrencilerin öğretmenlerine saygısını arttırdığı ve uzaklaştırma oranlarını yarı yarıya düşürdüğü tespit edilmiştir. Bununla birlikte onarıcı adalet gibi alternatif modellerin mevcut sıfır tolerans politikalarıyla karşılaştırılması ve sonucunun belirlenmesi amacıyla da çalışmalar yapılmıştır. Pappas (2022), araştırmasında şu üç soruya cevap aramıştır:

1. Disiplin koşullarının öğrencilerin disiplin kararına ilişkin algıları üzerindeki etkisi nedir?

2. Disiplin koşullarının öğrencilerin sosyal uyum algıları üzerindeki etkisi nedir?

3. Ceza adaleti sisteminde disiplin koşullarının öğrencilerin ceza algıları üzerindeki etkisi nedir?

Bulgulara göre onarıcı adalet sıfır toleransa göre öğrencinin davranışını değiştirmesi konusunda daha fazla istekli olmasını sağlamakta ve aynı zamanda öğrenci cezanın makul olduğu konusunda ikna olmaktadır. Yine bir diğer aranan cevap olarak onarıcı adalet, sıfır toleransa kıyasla öğrencinin daha fazla sosyal destek duygusu hissetmesini ve okul topluluğuna dâhil olma isteği duymasını sağlamaktadır. Aynı zamanda onarıcı adalet, sıfır toleransa göre cezanın suçu önlediği ve yanlış davranışın cezayı hak ettiği konusunda daha fazla fikir birliği ile ilişkilendirilmiştir.

Yapılan araştırmalarda zaman içerisinde cezalar ve değerlerle ilgili değişimlerin yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Zaman ile ilgili bir diğer konu da öğrenim yılı içerisinde ceza gerektiren davranışların belirli zaman dilimlerinde artıp artmadığıdır. Ruiz ve arkadaşları (2023) yapmış oldukları çalışmada, okullarda yaşanan disiplin olaylarının yıl boyunca nasıl dalgalandığına dair bir veri elde etmek için günlük disiplin oranları ve günlük disiplin eşitsizliklerini araştırmışlardır. ABD’de yer alan 61 ortaokuldaki öğrencilerin (n=46.964) günlük disiplin deneyimlerine ilişkin 4 yıllık ayrıntılı verilerden yola çıkarak bulgular elde etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre tüm öğrenci grupları için günlük disiplin oranlarının okul yılının başlangıcından Şükran Günü tatiline kadar olan haftalara kadar arttığı, büyük tatillerden önce düştüğü ve büyük tatillerden sonra arttığı görülmüştür. Artış dönemlerinde siyah öğrencilerin günlük disiplin oranı, beyaz öğrencilerin oranından önemli ölçüde daha hızlı artmış ve ırksal eşitsizlikler ortaya çıkmıştır.

1.6. Manevi Bakım ve Güçlenme Programı ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Öğrencilere uygulanan manevi bakım programının olumlu sonuçlandığı araştırmalar mevcuttur. Niyazibeyoğlu (2021), yapmış olduğu araştırmada, ergenlerin değerler konusunda farkındalık düzeylerini belirlemiş, belirlenen gereksinimlere yönelik manevi güçlenme/bakım içerikleri oluşturmuş ve ergenlere yönelik gerçekleştirilen bu içeriklerin Tanrı algısı, insani değerler ve öz-yeterlik düzeyi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya Ankara ilinden 10. sınıf öğrencileri (n=60) katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre uygulanan DOMAB programının, ergenlerin değerler konusundaki farkındalıklarını ve Tanrı algısı, insani değerler ve öz-yeterlik düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Göregen (2022) de yapmış olduğu araştırmada 2020–2021 eğitim–öğretim yılında 11. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin katılımı ile DOMAB programının öğrencilerin öfke düzeyine etkisini araştırmıştır. Elde edilen bulgulara göre DOMAB programının ergenlerin öfke düzeylerini düşürdüğü, affetme eğilimlerini ve öfke kontrollerini artırdığı görülmüştür. Karatana (2022), yapmış olduğu araştırmada, DOMAB programının akademik başarısı yüksek öğrencilerin evrensel ahlaki değerler ve Tanrı'ya güven düzeyi puanlarına etkisini incelemiştir. Araştırmaya 5–6–7–8. sınıfta öğrenim gören öğrenciler (n=69) katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre deney grubu öğrencilerinde, Tanrı'ya güven düzeyi ile evrensel ahlaki değerler ölçeği bilişsel boyutu puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ve verilen eğitimle bu düzeyin arttığı belirlenmiştir.

Manevi bakım programı özel gereksinimli gruplara da uygulanmıştır. Çelikten (2021), özel öğrenme güçlüğü olan 7–11 yaş arası 25 öğrenci ve öğrencilerin anneleri ile gerçekleştirilmiş olduğu araştırmada özel öğrenme güçlüğü olan çocukların manevi ihtiyaçlarını belirlemiş, sonrasında ise özel öğrenme güçlüğü olan çocukların annelerine DOMAB programını uygulamıştır. Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım Programı

öncesinde katılımcılara ön-test olarak Tanrı algısı ve psikolojik iyi oluş ölçekleri uygulanmış daha sonra program gerçekleştirilmiştir. Program sonrasında son-test olarak tekrar Tanrı algısı ve psikolojik iyi oluş ölçekleri uygulanarak programın katılımcılar üzerindeki etkisi ölçülmüştür. Araştırma sonucunda katılımcıların program öncesindeki puanları ile program sonrasındaki puanları arasında olumlu yönde farklılık olduğu görülmüştür. Ulu–Dikilitaş (2022), yapmış olduğu araştırmada işitme engelli bireylerin manevi ihtiyaçlarını araştırmış ve ebeveynlerine yönelik uygulanan DOMAB programının ailelerin Tanrı algısı ve psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya 14–18 yaş arası 20 katılımcı ve ebeveyni katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre uygulanan DOMAB programı sonrası engelli bireylerin ailelerinin, psikolojik iyi oluş ve sevgi yönelimli Tanrı algısı düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gazi ve gazi yakınlarının da manevi ihtiyaçlarını tespit etmeye yönelik Yağlı ve Özdoğan (2019) tarafından yapılan araştırmaya gazi (n=19) ve gazi yakınları (n=14) katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre “beden algısı ve engellilik, gazi olurken acı hissetmeme ve bunu anlamlandırma, arafta kalmışlık duygusu, ailevi sorunlar, alkol ve sigara bağımlılığı, Yaradan algısı ve maneviyat, baş etmede yardımcı faktörler, beklentiler ve mesajlar” ortaya çıkan temalardır. Gazi eşlerinde ise “hayat arkadaşlığının getirdiği sorumluluk, eşlerinin arafta kalmışlık duyguları ve hayata uyum becerileri, eşlerinin özgüven eksikliğinden kaynaklanan sorunlar, baskıcı tutum ve içinde biriktirme, toplumsal baskı” temalarına ulaşılmıştır. Tosun ve Özdoğan (2024) tarafından ise gazilere manevi bakım programı uygulanmıştır. Uygulamaya katılan gaziler deney (n=32) ve kontrol (n=32) grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Uygulama sonrasında deney grubunda olan gazilerin Tanrı algısı puanları ve psikolojik sağlık düzeyi puanları artmıştır.

Manevi bakım programı yurt dışında da uygulanmıştır. Şeker (2022), Almanya'nın Essen şehrinde ikamet eden 70 deney 70 kontrol grubu olmak üzere 140 kişi ile yapmış olduğu araştırmada DOMAB Programının göçmenler üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre göçmenlerin on sekiz manevi ihtiyacının olduğu, hazırlanan manevi güçlenme ve bakım içeriklerinin, göçmenlerin hem manevi ihtiyaçlarını karşıladığı hem de onların sevgi yönelimli Tanrı algısı puanlarını artırdığı tespit edilmiştir. Gürbüz (2023) ise Almanya'nın Frankfurt şehrinde yaşayan 18–28 yaş arası genç yetişkinlerle bu araştırmayı yapmıştır. Araştırma sonucunda genç yetişkin bireylerin manevi gereksiniminin olduğu, hazırlanan Manevi Güçlenme ve Bakım Programı içeriklerinin genç bireylerin hem manevi gereksinimlerini karşıladığı hem de onların manevi iyilik hali, psikolojik iyi oluş ve sevgi yönelimli Tanrı algısı ölçeği puanlarını artırdığı tespit edilmiştir.

Hasta ve hasta yakınları, huzurevinde yaşayan yaşlılar ve gebeler gibi farklı gruplara da aynı program uygulanmıştır. Dağcı (2020), yapmış olduğu araştırmada huzurevi yaşlılarının manevi gereksinimlerini belirlemiş ve bu gereksinimlere uygun içerikler hazırlayarak Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım Programını uygulamış ve bu uygulamanın yaşlılar üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya farklı illerden huzurevi sakinleri (n=76) katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre huzurevinde yaşayan yaşlıların on üç ayrı konuda manevi ihtiyaçlarının olduğu, hazırlanan program ile bu ihtiyaçların giderildiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte hazırlanan programın umut, psikolojik iyi oluş ve sevgi yönelimli Tanrı algısı puanlarını artırdığı da tespit edilmiştir. Başar (2021), gebelik sürecinde kadınlara yönelik olarak hastanede manevi bakım uygulamalarını (n=60) gerçekleştirmiştir. Yapılan uygulamanın, gebelerin Tanrı algısı puanları ile dini başa çıkma puanlarını artırdığı, anlamlı bir şekilde fark oluşturduğu görülmüştür. Eldemir (2022b), yapmış olduğu araştırmada onkoloji hasta ve yakınlarının manevi ihtiyaçlarını tespit etmiş ve DOMAB programının psikolojik sağlıklarına, Tanrı

algısı düzeylerine ve elektroensefalogramlarına etkisini incelemiştir. Onkolojisi hastaları ve yakınları (n=80) ile yapılan araştırmada elde edilen bulgulara göre hasta ve hasta yakınlarına uygulanan manevi bakım programının Tanrı algısı, kısa semptom envanteri ve EEG sonuçlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.



İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma metodunun birlikte kullanıldığı karma yöntem uygulanmıştır. Karma yöntemlerde olaylar, sonuçlarına göre değerlendirilir. Nicel ve nitel araştırmalar bu süreçte birlikte kullanılır (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2021: 13).

Araştırmanın başlangıcında, manevi ihtiyaçların analiz edilmesi için nitel araştırma yapılmıştır. Nitel araştırmalar, sosyal olaylar ve psikolojik ölçümler ile ilgili nicel araştırmalara göre daha ayrıntılı bilgi elde edilmesini sağlar (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2021: 252). Nitel araştırmalar ile nicel araştırmalar iyilik ya da bilimsellik açısından kıyaslanamaz. Her bir araştırma yönteminin içinde barındırdığı avantaj ve dezavantajları vardır. Önemli olan yapılacak araştırma için hangi yöntemin uygun olduğuna karar vermek, ikisinden birini seçmek ya da ikisini de uygulamaktır (Frankel ve Devers, 2000).

Araştırmanın deseni, keşfedici sıralı desendir. Keşfedici sıralı desende, ilk aşamada nitel veriler toplanır ve analiz edilir. Ardından da nicel verilerin toplanması ve analiz edilmesi aşaması gelir. İki ayrı yöntemden elde edilen veriler birbirine bağlanır ve böylelikle nitel ve nicel verilerden elde edilen genel bir sonuç elde edilir (Creswell 2003).

2.2. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Veri toplama, hipotezi test etmek ve sonuçları değerlendirmek için yerleşik ve sistematik tarzda, araştırma problemine kabul edilebilir yanıtlar bulmaya yönelik ilgili tüm kaynaklardan bilgi toplama süreci olarak tanımlanabilir (Gill, Stewart, Treasure ve Chadwick, 2008: 291). Kapsamlı veri toplama, veri analizi için kullanılan verilerin kalitesini artırır ve araştırma sonuçlarının geçerliliğini ve güvenirliliğini sağlar (Cohen, Manion ve Morrison, 2017; Gill ve arkadaşları, 2008).

Bir ölçüm aracının kalitesinin temel göstergeleri, ölçümlerin güvenirliliği ve geçerliliğidir. Bir aracın geliştirilmesi ve doğrulanması süreci, büyük ölçüde ölçüm sürecindeki hataların azaltılmasını sağlar. Güvenirlilik öngörülür, ölçümlerin doğruluğunu ve dengeli oluşunu, ölçüde kullanılan ölçeklerin iç tutarlılığını ve araç puanlarını değerlendirmeye tabi tutanlar arasındaki güvenirliliğini değerlendirir. Geçerlilik, bir testin sonuçlarının yorumlarının ne ölçüde haklı olduğunu ifade eder ve bu durum testin belirli bir amaca hizmet etmesine bağlıdır (Kimberlin ve Winterstein, 2008: 2276).

2.2.1. Nicel Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Geçerlilik, nicel bir araştırmada bir kavramın ne ölçüde doğru ölçülebildiği olarak tanımlanabilir. Nicel bir araştırmada, kalitenin ikinci ölçüsü güvenirlilik veya bir aracın doğruluğudur. Başka bir ifadeyle bir ölçeğin, farklı bir zamanda, aynı şartlarda, tekrar uygulandığında tutarlı olarak aynı sonuçları verme derecesidir. Araştırmayı yürütürken veya eleştirirken veri toplama araçlarının geçerliliğini ve güvenirliliğini dikkate almak önemlidir (Heale ve Twycross, 2015: 66).

Araştırmalarda, sonuçların bir faktör tarafından açıklanabilmesi ve gruplara genellenebilirliği önemli bir konudur. Bağımlı değişkende gözlenen değişimlerin,

bağımsız değişkenle açıklanabilmesi iç geçerlik (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2021: 180), bir araştırmanın diğer benzer ortamlara ve topluluklara uygulanabilmesi ise dış geçerlik olarak kabul edilir (Daymon ve Holloway, 2010). Kısacası dış geçerlik, sonuçların diğer kişi ve durumlara aktarılabilirliğidir (Yağar ve Dökme, 2018: 7).

Araştırmada seçilen katılımcılar disiplin cezası alan öğrenciler arasından oluşturulan katılımcı havuzundan yansız atama ile seçilmiştir.

Araştırmada, katılımcı kaybının araştırmayı olumsuz etkilememesi için araştırma için hedeflenen kişi sayısından daha fazla kişi araştırmaya dâhil edilmiştir.

2.2.2. Nitel Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmada yapılan güvenirlilik tanımı, nicel araştırmada yapılan güvenirlilik tanımından daha farklıdır. Araştırmacı davranıştaki tutarlılık yerine yapılan gözlemin doğruluğuna bakmaktadır. Bu nedenle yapılan araştırmalarda ses ve görüntü kaydının alınması ya da elde edilen verilerin araştırma ekibi tarafından incelenmesi, katılımcılardan alınan alıntılara ekleme yapılmaması, araştırmacının tarafsız olması güvenirliliği artırmaktadır. Nitel araştırmalarda iç geçerlik, araştırmacının belirlemiş olduğu yorum ve kategorilerin gerçeği yansıtmasına ve gerçekleşen doğrularla bağdaşmasına bağlıdır (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2021: 265; McMillan, 1996).

Sosyal bilimler alanında yapılan nitel araştırmalarda da nicel araştırmalarda olduğu gibi geçerlik ve güvenirliliği artıracak yöntemler mevcuttur. Araştırma, araştırmacının sorduğu sorulara verilen cevapları yorumlamasıyla ortaya çıktığı için objektiflik ve ön yargıdan uzak kalma gibi konuların önemi artmaktadır. Bu yüzden araştırmacı güvenirlilik ve geçerliği artıracak yöntemlere başvurmalıdır (Erlandson, Harris, Skipper ve Allen, 1993: 131).

Uzun süreli iletişim, araştırmayı gerçekleştiren araştırmacıların objektif olması, katılımcıların cevaplarını sonrasında tekrar okuyup onaylaması ve üçgenleme ile inandırıcılık ve onaylanabilirlik; amaçlı örnekleme, kapsamlı betimleme, ortamın ayrıntılı tanıtımı ile aktarılabilirlik; kontrol, literatür inceleme yöntemlerinin ayrıntılı açıklanması, üçgenleme, uygulama esnasında ve sonuçların incelenmesi esnasında başka bir araştırmacının da sürece dâhil olması ile güvenirlik artırılabilir (Guba ve Lincoln, 1982; Lincoln ve Guba, 1985; Yıldırım ve Şimşek, 2013; Başkale, 2016; Arslan, 2022).

Yapılan bu araştırmada geçerlik ve güvenirliğin artırılması için:

- Araştırma yapılan ortamda katılımcılarla uzun zaman geçirilmiş ve yeteri kadar gözlem yapılabilmektedir.
- Katılımcıların görüşleri katılımcılara teyit ettirilmiştir.
- Araştırmanın amacı ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.
- Araştırma soruları ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.
- Araştırmada ön yargıdan kaçınmak için katılımcıların görüşlerine herhangi bir yorum eklenmemiş, yazılanlardan doğrudan alıntı yapılmıştır.
- Araştırmada hem nitel hem de nicel yöntemler aynı anda kullanılmış ve veri toplama yöntemleri çeşitlendirilmiştir.
- Araştırmada konuların gerektiği şekilde değerlendirilebilmesi ve katılımcıların kendilerini en iyi şekilde ifade edebilmeleri için yeterli süre verilmiştir.
- Araştırmanın uygulama kısmında hazırlanan tüm materyaller, alanın uzmanları tarafından incelenmiş ve onaylanmıştır.
- Araştırmada soru hazırlama esnasında, cevapların analizinin yapılmasında ve veri analizlerinin yorumlanmasında farklı uzmanlar da sürece katılmıştır.
- Araştırmada tutarlılığın sağlanması için kodlamaların çapraz kontrolü yapılmıştır.

- Araştırmada yapılan uygulamada kullanılan dil, araç gereç ve materyallerin öğrencilerin ilgi, algı seviyeleri ve yaş ortalamaları ile uyumlu olmasına dikkat edilmiştir.
- Araştırmada elde edilen her veri tüm süreçlerde belgelenmiştir.

2.3. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu, amaçsal örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçsal örnekleme; çalışma açısından amaca uygun bilgiye sahip olanların seçildiği, olası olmayan, seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Eğer çalışmada bir veya daha fazla özel araştırma durumu söz konusu ise bu yöntem tercih edilir. Araştırma için belli özelliklere sahip, belli ölçütleri karşılayan kişiler seçilir. Bunun amacı ise araştırmacının olayları, olguları anlaması ve aralarındaki ilişkiyi açıklayıp çözmeye çalışmasıdır (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2021: 92).

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili Çankaya ilçesine bağlı bir Anadolu lisesi öğrencileri arasından uyarılan ve disiplin cezası alan öğrenciler arasından rastgele seçilmiş 9., 10., 11. ve 12. sınıflardan karışık olacak şekilde 40 kişi deney grubu ve 40 kişi de kontrol grubu olmak koşuluyla toplamda 80 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulama esnasında öğrencilerin okul değişikliği yapma olasılıkları göz önünde bulundurularak 60 kişi olarak planlanan araştırmaya 80 kişi ile başlanmıştır. Sınıf bazında kontrol grubu ile deney grubu arasında eşitliğin sağlanması için uygulanan ölçek verilerinden bazıları değerlendirme dışı bırakılmıştır. Buna ek olarak okul değişikliği yapanlarla birlikte hatalı olan ölçek verilerinin de çıkarılması sonrasında 32 deney, 32 kontrol grubu olmak üzere 64 kişinin ölçek analizleri yapılmıştır.

Araştırmaya uyarılan, kınama ve okuldan uzaklaştırma cezası alan öğrenciler dâhil edilmiştir. Okul değiştirme ve örgün eğitim dışına çıkarma cezası alan öğrenciler

ile iletişim kurmanın zor olması, öğrencinin işlediği bir suçtan dolayı ilişkisinin kesildiği okula gelmesi ve bu okulda bir araştırmaya katılması öğrenci açısından da sıkıntılı bir durum olacağı için bu cezayı alan öğrenciler çalışma grubuna dâhil edilmemiştir.

Tablo 1. Kontrol ve Deney Grubunun Genel Özellikleri

		Kontrol Grubu		Deney Grubu	
		n	%	n	%
Sınıf	9	7	21,87	7	21,87
	10	8	25	8	25
	11	9	28,12	9	28,12
	12	8	25	8	25
Cinsiyet	Kız	13	40,62	12	37,50
	Erkek	19	59,37	20	62,50
	Uyarı	6	18,75	6	18,75
Aldığı Ceza	Kınama	20	62,50	20	62,50
	Uzaklaştırma	6	18,75	6	18,75

(n: frekans)

Tablo 2: Cinsiyete Göre Dağılım

	Sınıf	Erkek	Kız	Toplam
Kontrol Grubu	9	5	2	7
	10	3	5	8
	11	7	2	9
	12	4	4	8
Deney Grubu	9	5	2	7
	10	4	4	8
	11	7	2	9
	12	4	4	8

Tablo 3. Cinsiyete Göre Alınan Cezanın Dağılımı

	Uyarı	Kınama	Uzaklaştırma	Toplam
Erkek	6	28	6	40
Kız	6	12	6	24
Toplam	12	40	12	

Tablo 4. Sınıfa Göre Alınan Cezanın Dağılımı

	Sınıf	Uyarı	Kınama	Uzaklaştırma	Toplam
Kontrol	9	2	4	1	7
	10	1	5	2	8
	11	1	6	2	9
	12	2	5	1	8
Deney	9	2	4	1	7
	10	1	5	2	8
	11	1	6	2	9
	12	2	5	1	8
Toplam		12	40	12	64

Tablo 5. Deney Grubu Öğrencilerinin Anne/Baba Mesleği ve Öğrencilerin Din Eğitimi Bilgileri

		n	%
Baba Mesleği	Serbest Meslek	7	21,87
	Doktor/Hâkim vd.	4	12,50
	Emekli	4	12,50
	Memur	7	21,87
	İşçi	6	18,75
	Diğer	4	12,50
Anne Mesleği	Serbest Meslek	3	9,37
	Doktor/Hâkim vd.	2	6,25
	Emekli	2	6,25
	Memur	6	18,75
	İşçi	5	15,62
	Ev Hanımı	12	37,50
	Diğer	2	6,25
Daha önce okul dışında din eğitimi alıp/almama	Aldım	8	25
	Almadım	24	75

(n: frekans)

Tablo 6. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Anne/Baba Mesleği ve Öğrencilerin Din Eğitimi Bilgileri

		n	%
Baba Mesleği	Serbest Meslek	6	18,75
	Doktor/Hâkim vd.	6	18,75
	Emekli	4	12,50
	Memur	7	21,87
	İşçi	8	25
	Diğer	3	9,37
Anne Mesleği	Serbest Meslek	4	12,50
	Doktor/Hâkim vd.	2	6,25
	Emekli	1	3,12
	Memur	3	9,37
	İşçi	6	18,75
	Ev Hanımı	14	43,75
	Diğer	2	6,25
Daha önce okul dışında din eğitimi alıp/almama	Aldım	10	31,25
	Almadım	22	68,75

(n: frekans)

2.4. Veri Toplama Araçları

2.4.1. Nitel Veri Toplama Araçları

Sosyal olaylar araştırılacağı veya psikolojik ölçümler yapılacağı zaman nitel araştırmalar, nicel araştırmalara göre çok daha ayrıntılı bilgi elde edilmesini sağlar. Böylelikle klasik araştırma yöntemlerinin cevap bulmada zorlandığı sorular, kolaylıkla cevaplanmış olur (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2021: 252).

Araştırmada öğrencilere, uzmanlar tarafından onaylanmış yarı yapılandırılmış sorular sorulmuş, öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler sonrasında manevi ihtiyaç analizi yapılmıştır. İhtiyaç belirlemeye yönelik 18 soru hazırlanmıştır. Belirlenen ihtiyaçlar neticesinde tema odaklı grup toplantıları planlanmış, her oturum için bir değer belirlenmiş ve o değeri öğrencilere kazandıracak program ve kazanımlar oluşturulmuştur. Toplantılar 13 oturum olarak gerçekleştirilmiştir.

2.4.1.1. Manevi İhtiyaç Analiz Soruları

1. Sizce olumlu düşünme nedir? Her zaman olumlu düşünebiliyor musunuz?
2. Sizce azim nedir? Çok istediğiniz bir şeyi elde edemediğinizde ne hissedersiniz? Hırs ile arasında fark var mıdır?
3. Sizce sabır nedir?
4. Sizce adalet nedir? Haklılık ile mutluluk ile arasında nasıl bir ilişki vardır?
5. Sizce hoşgörü nedir?
6. Sizce şükür nedir? Hangi durumlarda şükredersiniz?
7. Sizce bilgelik nedir?
8. Sizce sevgi nedir?
9. Affetmek sizce nedir? Kolay affeder misiniz?
10. Sizce paylaşma–yardımlaşma nedir?
11. Sizce özgürlük nedir?
12. Dengeli olmak sizce nedir? Dengeli olamadığınızı düşündüğünüz bir durum var mı?
13. Yaradan/Tanrı sizce nasıl bir varlıktır? Korku mu sevgi mi hissedersiniz?
14. Ailenizle nasıl bir ilişkiniz var? En çok hangi konuda sorun yaşıyorsunuz?
15. Kendinizden memnun musunuz? Kendinizde eksik gördüğünüz özellik nedir?

16. Bir genç olarak çevre/arkadaş ilişkinizde neye önem verirsiniz? Toplum ya da arkadaşlarınızla olan ilişkinizde sizi üzen ya da rahatsız eden konular var mı?
17. Sizce varoluşunuzun anlamı nedir? Gelecekte beklentiniz neler? Anlam bulamadığınız bir konu var mı?
18. Neden disiplin cezası aldınız?

2.4.1.2. Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım Programı

Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım Programı, araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Bu program Özdoğan (2019) tarafından geliştirilen, değerleri anlama, anlatma, yaşama ve yaşatma noktasında oldukça büyük kolaylık sağlayan ve aynı zamanda çok etkili olan bir programdır. Programda pek çok değer ele alınmaktadır. Program içeriğinin uygulanan gruba göre değiştirilmesi ve geliştirilmesine imkân tanıyan bir esneklikte olması programın etkili olmasında oldukça önemlidir. Bu araştırmada olduğu gibi birçok araştırmada da program çeşitli gruplara uygulanmış ve hemen hemen hepsinde de değerlerin anlaşılması ve yaşanması noktasında olumlu sonuçlar alınmıştır. Bu alanda çalışmak isteyenler için 18 ana konu ve 50'ye yakın alt konuyla birlikte yol gösterici nitelikte bir programdır.

Tablo 7. Değer Odaklı Manevi Bakım ve Güçlenme Programında Yer Alan Değerler

DOMAB (Özdoğan, 2019) Programında Yer Alan Değerler	
1. Niyet	10. Aşkın yanımız maneviyat
2. Şükür	11. Özgürlük
3. Mutluluk	12. Tövbe
4. Sabır	13. Özveri
5. Sevgi	14. Denge
6. Affetme	15. Bilgelik
7. Özgüven	16. Azim
8. Olumlu Düşünme	17. Tevekkül
9. Vicdan	18. Barış

Araştırmada niyet, olumlu düşünme, azim, sabır, adalet, hoşgörü, şükür, bilgelik, sevgi, affetme, paylaşma–yardımlaşma, özgürlük ve denge değerleri oturumlar halinde sunulmuştur.

Tablo 8. Öğrencilere Uygulanan DOMAB Programında Yer Alan Değerler, Amaç ve Kazanımlar

Değer	Amaç	Kazanım
Niyet	Her işe Yaradan ile başlama, hayatında niyetin önemini kavrama.	Niyetin sürece bağlılığı kolaylaştırdığını bilir. Her duyguyu eşit şekilde yaşar ve kabullenir. Bir olay incelemesinde niyetin insan hayatında ne kadar değerli olduğunu kavrar. Sürecin sorumluluğunu fark eder.
Olumlu Düşünme	Hayata bakışta olumlu tarafları görebilme, olumsuz görünende de hayır olabileceğini anlama, anı yaşama.	Güzelliklerin farkına varır. Deneyimlerden ders çıkarma alışkanlığı elde eder. Başa gelen olayları anlamlandırabilir. Olumlu düşünmenin hayattaki yeri ve önemini anlar. Düşüncelerini olumlu yönde değiştirmeye istekli olduğunda hayatına olan yansımalarını bilir.
Azim	Hırs yaşantısı yerine azim yaşantısını benimseme.	Azim ve hırs kavramlarının tanımını yapar. Azim ve hırs kavramları arasındaki farkı ayırt eder. Azmin kaliteli hırsın ise kalitesiz bir duygu olduğunu bilir. Hırs yapmanın insanı tükettiğinin ve öfkeyi tetiklediğinin farkına varır.
Sabır	Yaşanan olaylar karşısında sabırlı olma, tahammül ile sabır arasındaki farkı anlama.	Sabır ve tahammül kavramlarını tanımlar. Sabır ve tahammül arasındaki farkı ayırt eder. Tahammülün öfkeyi tetiklediğini hayatından örneklerle açıklar. Sabrın pasif değil aktif bir süreç olduğunu bilir.
Adalet	Adaleti yaşamın her anında yaşayabilme, hem kendine hem de başkalarına karşı adil davranabilme.	Adalet kavramının tanımını yapar. Adaletin birey ve toplum için ne kadar önemli olduğunu fark eder. Adil insanın özelliklerini bilir. Haklılık ve mutluluk arasındaki ilişkiyi fark eder.
Hoşgörü	Hoşgörü hayatında uygulayabilmenin ve anlayışın önemini kavrayabilme, yargılamanın insan iletişimine olan olumsuz etkilerini fark edebilme.	Hoşgörünün tanımını yapar. Hoşgörünün insanın bireysel ve toplumsal hayatındaki önemini fark eder. Yargılamanın insana verdiği zararı fark eder. Yargılamak yerine dinlemenin ilişkiler üzerindeki etkisini bilir.

Şükür	Yaradan'ın hediye ettiği güzelliklerin ve anda yaşamanın farkına varma.	Şükür ve karşılaştırmalı şükürün farkını bilir. Anda yaşamanın önemini kavrar. Hayatında karşılaştığı olaylarda anda olmanın farkına varabilir. Hayatın her aşamasına karşı dostça bir tutum sergiler ve ihtiyaç duyduğu özeni kendine gösterir.
Bilgelik	İnsanın başına gelen olayların hikmetini kavrayabilme.	Başına gelen olaylara farklı bir bakış açısı ile bakar. Farklı görüşlere sahip olan insanlarla saygı duyar. Olaylar karşısında nerede nasıl tepki vereceğini bilir. Bildiğini bilmekle kalmaz o bilgiyi aynı zamanda yaşamında uygular.
Sevgi	Sevginin sağlıklı ilişkiler kurabilmenin temeli olduğunu kavrayabilme.	Sevginin insan ilişkilerindeki önemini fark eder. Öz sevgi, kendini sevmek kavramlarını açıklar. Yaradan sevgisi ve sevgi yönelimli Yaradan algısının ne olduğunu bilir. Sevgiyi sahip olmak ve olmak sevgisi olarak değerlendirir.
Affetme	Affetmeyi aşamaları ile hayata geçirebilme.	Affetmenin süreci anlamlandırma olduğunu bilir. Yaşanan olayları kişilerden bağımsız değerlendirerek kişilere karşı kin ve nefret duygularından uzak kalır. Hoşa gitmeyen olayları olumlu yönleriyle değerlendirir. Kişiyi asıl affedenin Yaradan olduğunu bilir.
Paylaşma–Yardımlaşma	Toplumda yardımlaşma ve paylaşmanın güzelliğini yaşayıp yaşatabilme.	Toplumda yardımlaşma ve paylaşmanın güzelliğini yaşayıp yaşatabilme.
Özgürlük	Sınırlarını bilerek özünün gürleştirdiği bir yaşantı içinde olma.	Özgürlüğün ne olduğunu açıklar. Özgürlüğünün sınırlarını bilir. Özün gürleşmesini açıklar. Özgürlüğün kişinin kendini bilmesi olduğunu bilir. Kendini bilme kavramını açıklar. Özün Yaradan ile olan bağına kavrar.
Denge	İnsanın kendini geliştirmesi ve huzurlu olabilmesi için dengeli bir hayat sürmesi gerektiğinin farkında olma.	Dengenin tanımını yapar. İnsan hayatının her alanında dengeğin önemli olduğunu kavrar. Kâinattaki dengeyi fark eder. Kendi hayatında dengeğin önemini fark eder.

2.4.1.3. Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarına ön-test olarak Merhamet Ölçeği, Tanrı Algısı Ölçeği ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği uygulanmıştır. Programın uygulanmasından sonra ise son-test olarak yine Tanrı Algısı Ölçeği, Psikolojik İyi Oluş Ölçeği ve Merhamet Ölçeği uygulanmıştır.

2.4.1.4. Tanrı Algısı Ölçeği

Öğrencilerin Tanrı'ya dair algılarını tespit etmek için Özlem Güler'in (2007) geliştirdiği Tanrı Algısı Ölçeği (TAÖ) tercih edilmiştir. “Sevgi yönelimli Tanrı algısı” ve “korku yönelimli Tanrı algısı” olarak adlandırılan iki alt boyutu ölçmek amaçlanmıştır. Tanrı'yı seven, koruyan, şefkatli, affedici olarak algılamak Tanrı'ya dair olumlu bir bakış açısı olduğunu gösterir. İnsanın olumlu Tanrı algısına sahip olması ile Tanrı'ya sevgi yönelimli bakış açısı arasında yakın bir ilişki vardır. Tanrı algısında olumluluk hâkimse, bireyin sevgi yönelimli Tanrı algısına sahip olduğu ifade edilebilir. Tanrı'yı cezalandırıcı ve korkutucu olarak algılayan insanların, korku yönelimli Tanrı algıları vardır.

Tanrı Algısı Ölçeğini meydana getiren maddeler sevgi ve korku yönelimini içerecek düzende planlanmıştır. Sevgi ifadeleri düz puanlanırken, korku ifadeleri ters yönde puanlanmaktadır. Bun bağlamda 1, 4, 5, 6, 9, 11, 12, 13, 17, 19, 20 ve 22. sorular düz diğerleri ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 110, en düşük puan 22'dir.

Ölçek maddeleri 5'li likert tip sınıflandırması: “Hiç Yansıtmıyor” (1), “Kısmen Yansıtıyor” (2), “Biraz Yansıtıyor” (3), “Oldukça Yansıtıyor” (4) ve “Tamamen Yansıtıyor” (5) olarak düzenlenmekte ve puanlanmaktadır. Katılımcıların puanlarındaki artış olumlu (sevgi yönelimli) Tanrı anlayışına işaret ettiği ifade edilebilir.

2.4.1.5. Merhamet Ölçeği

Merhamet Ölçeği'nin orijinali Pommier (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışması iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. İlk grup 439 (153 kız, 286 erkek, $x = 20.6$ yaş, $Ss = 1,82$), ikinci grup ise 510 (238 kız, 272 erkek, $x = 21,4$ yaş; $Ss = 3,29$) üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Sevecenlik, umursamazlık, paylaşımların bilincinde olma, bağlantısızlık, bilinçli farkındalık ve ilişki kesme olmak üzere altı alt boyuttan oluşan ölçek, likert tipi beş uygunluk derecelendirmesine sahiptir. Ölçek 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek için yapılan DFA'da merhamet yapısını oluşturan altı boyutun varlığı doğrulanmıştır. Bu alt boyutlara ait maddelerin faktör yükleri; sevecenlik alt boyutu için .61–.74, umursamazlık için .56–.69, paylaşımların bilincinde olma için .54–.83, bağlantısızlık için .51–.73, bilinçli farkındalık için .55–.72 ve ilişki kesme için .58–.68 arasında değişmektedir (Akdeniz ve Deniz, 2016). Merhamet Ölçeği'ni Akdeniz ve Deniz (2016) Türkçe'ye uyarlamıştır.

Uyarlama çalışmasında, geçerlik ve güvenirlik analizleri bağımsız dört çalışmada tamamlanmıştır. Birinci aşamada dil eşdeğerliği ölçülmüştür. İkinci aşamada ise yapı geçerliğini belirlemek üzere doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış, üçüncü aşamada ölçüt bağlantılı geçerlik çalışması, dördüncü ve son olarak test tekrar test çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak orijinaline benzer şekilde, 6 alt boyutlu 24 maddelik test doğrulanmıştır. Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Akdeniz ve Deniz, 2016).

2.4.1.6. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği

Diener, Wirtz, Tov, Kim–Prieto, Choi, Oishi ve Biswas–Diener (2010) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe’ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması Telef (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir.

Psikolojik İyi Oluş Ölçeği sekiz maddeden oluşmaktadır ve olumlu ilişkilerden yeterlik hislerine, anlamlı ve amaçlı bir yaşama sahip olmaya kadar insan hayatında önemli olan öğeleri tanımlamaktadır. Diener ve arkadaşları (2009) ölçeğin ismini önce Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (Psychological Well–Being Scale) olarak adlandırsalar da sonrasında ölçeğin ismini iyi oluşun içeriğini daha doğru bir şekilde yansıtacağını düşündükleri için “Flourishing Scale” şeklinde değiştirmişlerdir. “Flourishing” kelimesinin tam olarak Türkçe karşılığı bulunamadığından dolayı bu çalışmada ölçeğin ismi “Psikolojik İyi Oluş Ölçeği” olarak kullanılmıştır. Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinin maddeleri; “kesinlikle katılmıyorum” (1) ile “kesinlikle katılıyorum” (7) şeklinde 1–7 arasında cevaplanmaktadır. Bütün maddeler olumlu şekilde ifade edilmektedir. Puanlar 8 (tüm maddelere kesinlikle katılmıyorum cevabı verilirse) ile 56 (tüm maddelere kesinlikle katılıyorum cevabı verilirse) arasında değişmektedir. Bu ölçek yüksek puan alan kişilerin birçok psikolojik kaynak ve güce sahip olduğunu gösterir. Üniversite öğrencileri ile yapılan geçerlik çalışması sonucunda ölçeğin tek faktörden oluştuğu ve toplam açıklanan varyansın %53 olduğu saptanmıştır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri .61 ile .77 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Ölçek psikolojik iyi oluşun yönleri ile ilgili ayrı ayrı ölçümler sağlamasa da, o önemli olduğuna inandığımız farklı alanlarda olumlu işlevler ile ilgili genel bir bakış sağlamaktadır (Diener ve arkadaşları, 2010).

Ölçeğin dilsel eşdeğerlik çalışması sonucunda İngilizce ve Türkçe formları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır ($r = .97, p < .01$).

Ölçeğin dil eşdeğerliği açısından yeterli olduğu söylenebilir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam açıklanan varyansın %42 olduğu görülmektedir. Bu bulgu, ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi genel bir faktöre sahip olduğunu göstermektedir. Ölçek maddelerinin faktör yükleri .54 ile .76 arasında hesaplanmıştır. Ölçeğin orijinalinde açıklanan varyansın %53 olduğu ve ölçek faktör yüklerinin .61 ile .77 arasında değiştiği belirtilmiştir (Diener ve arkadaşları, 2010). Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksleri incelendiğinde ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının $(92.90/20=4.645)$ 5'in altında olduğu görülmüştür. Diğer uyum indeksleri ise RMSEA= 0.08, SRMR= 0.04, GFI= 0.96, NFI= 0.94, RFI= 0.92, CFI= 0.95 ve IFI=0.95 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara bakılarak ölçeğin kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğu söylenebilir. Benzer ölçek geçerliği kapsamında, Ryff (1989) tarafından geliştirilen, Akın (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan Psikolojik İyi Oluş Ölçekleri ile Deci ve Ryan (1991) tarafından geliştirilen, Cihangir Çankaya ve Bacanlı (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan İhtiyaç Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinin, Psikolojik İyi Oluş Ölçeklerinin alt boyutlarından özerklikle .30, çevresel hakimiyetle .53, bireysel gelişimle .29, diğerleri ile olumlu ilişki .41, yaşam amaçlarıyla .38, kendini kabulle .56 ve toplam psikolojik iyi oluş ile .56 düzeyinde anlamlı ilişki içinde olduğu bulunmuştur. Ayrıca İhtiyaç Doyumu Ölçeği'nin alt boyutlarından özerklikle .30, yeterlikle .69, ilişkili olmayla .57 ve toplam ihtiyaç doyumu ile .73 düzeyinde ilişki saptanmıştır.

Ölçeğin güvenirlik çalışmasında elde edilen Cronbach alfa katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir. Test tekrar test sonucuna göre ölçeğin birinci ve ikinci uygulaması arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür ($r= .86, p<.01$). Cronbach alfa katsayısı ve test tekrar test güvenirliği sonuçlarına bakılarak ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinin madde toplam korelasyonlarının .41 ile .63 arasında değişiklik gösterdiği ve t değerlerinin anlamlı olduğu görülmektedir ($p<.001$). Madde analizi sonucunda ölçeğin yeterli düzeyde ayırt edici özelliğe sahip olduğu söylenebilir.

2.5. Veri Toplama Süreci

2.5.1. Nitel Verilerin Toplanması

Manevi ihtiyaçların belirlenebilmesi adına hem deney hem de kontrol grubuna manevi ihtiyaç analiz soruları yöneltilmiştir. Uzman onayı ile hazırlanan sorulardan elde edilen verilere göre Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım Programının oturumları hazırlanmıştır. Her oturum 40 dakikalık iki ders, toplamda 80 dakika sürmüştür. Oturumlara, disiplin cezası alan öğrencilerden oluşan deney grubunun yanı sıra hiç ceza almamış, kendilerine ölçek uygulanmayan ve değerlendirmeye alınmayan öğrenciler de katılmıştır. Oturumlar 13 hafta sürmüştür. 14. hafta genel tekrar yapılmıştır.

Uygulamaya katılım sayısı fazla olsa da gönüllü olan 12 kız 20 erkek öğrenci değerlendirmeye alınmıştır. Uygulamalar yüz yüze yapılmıştır. Sınav ve tatil haftalarında uygulamalara ara verilmiştir. Hem devamsızlık yapan öğrenciler için hem de katılım sağlayan diğer öğrencilerin konuyu hatırlamaları ve pekiştirmeleri için bir önceki haftanın oturum konuları kısaca özetlenmiştir. Bununla birlikte her hafta işlenen konu ile ilgili uygulama ödevleri verilmiş ve bir sonraki hafta bu uygulamalar ile ilgili konuşulmuştur.

Nitel verilerde, içerik analizi yalnızca metinler üzerinde kullanılan bir teknik değildir. Görüşmeler, tartışmalar, sohbet ve konuşmalar da içerik analiz teknikleri kullanılarak incelenebilir. Bu sayede insanların inançları, tutumları, düşünce ve değerleri de ortaya çıkar (Stemler, 2000). İhtiyaç analiz sorularına verilen yazılı yanıtlar yanında

uygulama esnasında öğrencilerle yapılan sohbet, konuşma ve değerlendirmeler de analizlere dâhil edilmiştir.

Bütün bu süreç dâhilinde yapılan her çalışma, sorulan her soru için hem Ankara Üniversitesi Etik Kurulundan hem de Milli Eğitim Bakanlığında gereken tüm izinler alınmıştır. Veli onam formu ile birlikte, katıldıkları programın içeriğini tam olarak kavrayabilecekleri bir dönemde olmalarından ötürü öğrenciler için de ayrıca bilgilendirme formu hazırlanmıştır.

2.5.2. Nicel Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel verileri, araştırmaya gönüllü olarak katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinden toplanmıştır. 80 öğrenci ile başlanan araştırmada 64 öğrencinin verileri analize dâhil edilmiştir.

Öğrencilere Tanrı Algısı Ölçeği, Merhamet Ölçeği ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği uygulanmıştır. Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım Programı öncesinde hem kontrol hem de deney grubuna uygulanan ölçekler, program bitiminde aynı şekilde hem kontrol hem de deney grubuna tekrar uygulanmıştır. Bu uygulamanın ardından Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım Programının etkisi ve kalıcılığının ölçülebilmesi için aynı ölçekler izleme testi olarak uygulanmıştır.

Ölçekler uygulanırken öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmış bununla birlikte cevap verirken çekinmemeleri ve tam anlamıyla düşüncelerini yansıtabilmelerini teşvik için gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada uygulanan nicel ölçeklerin analiz sonuçları, ihtiyaç analizi yapmak amacı ile sorulan nitel soruların, ikili görüşmelerin sonuçları ve uygulanan Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım Programının analiz sonuçları ele alınacaktır.

3.1. Araştırmanın Nitel Bulguları

3.1.1. Verilerin Analizi

Disiplin cezası alan lise öğrencilerinin, manevi ihtiyaçlarının belirlenmesi için uzmanların onayı ile hazırlanmış sorular, ikili görüşmeler esnasında öğrencilere yöneltilmiştir. Elde edilen cevaplar analiz edilmiş, öğrencilerin manevi ihtiyaçları doğrultusunda Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım Programı (DOMAB) içerikleri hazırlanmıştır.

Manevi ihtiyaçları analiz etmeye yönelik sorulan sorular hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrasında öğrencilere sorulmuştur. Bu sayede uygulanan programın öğrencilerin manevi ihtiyaçları üzerinde etki edip etmediği ile ilgili bilgi sağlanması amaçlanmıştır.

İçeriklerin sunumu 14 hafta sürmüştür. İlk 13 hafta boyunca her hafta yeni değer üzerinde durulmuştur. Oturum sonunda her öğrenciye kalıcılığı sağlamak amacı ile bir sonraki hafta için uygulayabilecekleri ödevler verilmiştir. Son hafta ise genel olarak 13 hafta boyunca verilen değerlerin genel tekrarı yapılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin programa dair görüşleri ve önerileri sorulmuştur. Uygulama esnasında herhangi bir

sebeple oturuma katılamayan öğrenciler için ve aynı zamanda diğer öğrencilerin konuları pekiştirmesi için bir sonraki hafta oturumun başlangıcında da kısa tekrarlar yapılmıştır.

Öğrencilerle yapılan ikili görüşmeler sonrasında alınan cevaplar değerlendirilmiştir ve manevi ihtiyaç analizi sonrasında öğrencilerden elde edilen bulgular dört ana başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar; değerler, ilişkiler, anlam ve davranışlardır.

3.1.2. Değerlere Dair Bulgular

Bu bölümde Değer Odaklı Manevi Bakım Programı öncesi ve sonrası öğrencilerin değerlerle ilgili görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Toplamda 13 oturum gerçekleştirilmiştir. İlk oturumda programın genel amacından bahsedildiğinden ve niyetin önemi üzerinde durulduğundan “niyet” konulu ilk oturum değerlendirmeye alınmamıştır. Geriye kalan 12 değer, her hafta bir değer olacak şekilde ele alınmış ve değerlendirilmiştir.

3.1.2.1. Olumlu Düşünme Algısı

“Sizce olumlu düşünme nedir? Her zaman olumlu düşünebiliyor musunuz?” sorusuna DOMAB programı öncesi verilen cevaplar analiz edilip kodlanmıştır.

Tablo 9. DOMAB Programı Öncesi Öğrencilerin Olumlu Düşünme Algısı

Kod	f	%
Olayları Pozitif/İyi Görme	23	71,87
Ön yargısız Olma	3	9,37
Sağlıklı Değerlendirme	2	6,25
Bardağın Dolu Tarafını Görme	2	6,25
Anlama	2	6,25

Manevi bakım programında ele alınan “olumlu düşünme” değerinin tanımında öğrencilerin çoğu, olayları iyi yönden görmenin ve her şeye pozitif bakabilmenin önemine vurgu yapmışlardır. Yapılan tanımlamaların büyük çoğunluğunda pozitif ve iyi kavramları yer almaktadır. Bu doğrultuda; olayları pozitif/iyi görme (f=23), ön yargısız olma (f=3), sağlıklı değerlendirme (f=2), bardağın dolu tarafını görme (2), anlama (f=2) şeklinde cevaplar verilmiştir. En çok verilen cevap ise “olayları pozitif/iyi görme” olmuştur.

“Yaşadığımız olaylar karşısında pozitif düşüncedir.” (Ö6), “Bir durumla karşılaşıldığında kötü değil iyi düşünmektir.” (Ö16), “Bir durum veya olay karşısında pozitif düşünmedir.” (Ö2), “Pozitif bakış açısidir.” (Ö32), “Olumsuzlukları göz ardı etmek, iyi yönlerine odaklanmaktır.” (Ö19).

Öğrencilere göre olumsuzlukların yaşanmasının nedenlerinden biri de yaşanan olaylar ya da karşılaşılan kişilere karşı önyargılı olunmasıdır. Eğer kişi olaylara karşı önyargısız yaklaşabilirse güzellikleri görür ve olumlu bir bakış açısına sahip olur.

“Olaylara ön yargısız bakabilmektir. (Ö5), “Ön yargılı olmadan pozitif düşünebilmektir.” (Ö25), “Olaylara karşı ön yargısız yaklaşımdır.” (Ö23).

Sağlıklı yapılabilen değerlendirmelerin de olumlu bakışın tanımlamalarından olduğu da öğrenciler tarafından ifade edilmiştir.

“Bir olay karşısında sakın kalma, olayı anlayıp sağlıklı değerlendirmedir.” (Ö24), “Sağlıklı ve olumsuzluklardan uzak değerlendirme yapmaktır.” (Ö13). “Durumların olumsuz tarafını düşünmek yerine bardağın dolu tarafını görmektir.” (Ö14), “Her şeye iyi yönde bakmak, bardağın dolu tarafını görmektir. Okula geliyorum gidiyorum. Okulun olumlu hiçbir tarafı olduğunu sanmıyorum. Ben bu bardağın dolu tarafını göremedim.” (Ö11).

Bardağın dolu tarafının görülmesinin gerekliliği öğrenciler tarafından bilinse de öğrenciler, uygulama konusunda sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Anlam arayışının olumlu bakışın sağlanabilmesi için önemli olduğunu ifade edenler de olmuştur.

“Bir konu ile ilgili kötü şeyleri görmek yerine öncelikle her zaman olumlu bir şekilde yaklaşıp konuyu anlamaya çalışmasıdır.” (Ö12), “Olayı önce anlayıp sonra değerlendirmektir. Bazen” (Ö15).

Her ne kadar öğrenciler olumlu düşünmeyi tanımlasalar da hayatlarında uygulama konusunda çok da başarılı olamadıklarını ifade etmişlerdir.

“Her zaman olumlu düşünemiyorum. Başıma kötü bir olay geldiğinde dünyam başıma yıkılıyor ve bir daha asla mutlu olamayacakmışım gibi hissediyorum.” (Ö6), “Yaşadığımız şeylerde güzellik göremiyorum. Bence her şey kötü, ülke çok kötü durumda. İnsanlar da çok kötü.” (Ö1).

Verilen cevaplarda, öğrencilerin içinde bulunduğu ergenlik dönemi özellikleri de göz ardı edilmemelidir. Bu dönemde olaylara duygusal yaklaşma ya da bir olayı her yönüyle görememe oldukça normaldir.

Tablo 10. DOMAB Programı Sonrası Öğrencilerin Olumlu Düşünme Algısı

Kod	f	%
Olayları Pozitif/İyi Görme	17	53,12
Bardağın Dolu Tarafını Görme	5	15,62
Olanda hayır vardır	4	12,5
Ön yargısız olma	3	9,37
Her şeyde bir hayır vardır	3	9,37

DOMAB programı öncesinde olduğu gibi program sonrasında da öğrenciler olumlu bakışı benzer şekilde tanımlamışlardır. Sorulan soruya program sonrasında verilen cevaplar; olayları pozitif görme (f=17), bardağın dolu tarafını görme (f=5), olan olayda hayır vardır (f=4), ön yargısız olma (f=3), her şeyde bir hayır vardır (f=3). Program sonrasında bazı öğrenciler farklı olarak “hayır” kavramına değinmiştir. Bir grup öğrenci gerçekleşen olaylarda hayır olduğuna vurgu yaparken bazıları da olmayanda da hayır olduğunu ifade etmişlerdir.

“Bir şey olmuşsa olması gerektiği için olmuştur. İyi yönünü görmemiz gerekir. (Ö12), “Başımıza gelen olaylar olacağı için olmuştur. Olanda bir hayır vardır diyerek iyi yönden bakmaktır.” (Ö15). “Olanda güzellik vardır diye düşünmektir.” (Ö27), “Olacak olan olacaktır. O yüzden iyiyi güzeli olanda görmeye çalışmaktır.” (Ö3).

Olanda hayır olduğu gibi olmayanda da hayır olabileceğini ifade eden öğrencilere göre bardağın dolu tarafı görülmelidir. Fakat boş tarafının da insana öğrettikleri vardır. Bu yüzden dolu tarafı görürken boş tarafı görmezden gelmek yerine boş tarafı anlamlandırmanın, farklı bakış açısı ile görmenin önemini ifade etmişlerdir.

“Bir olay yaşamışsak mutlaka iyi bir yönü vardır diye düşünüyorum. Çünkü her şeyde bir hayır vardır. Arayıp onu bulmamız gerekir. Bir şey olmamışsa onun da olmaması gerekiyormuş demek ki derim.” (Ö24), Her şeyde bir hayır vardır

demek ve yaşanan olayı kabul edebilmektir. Bazen eksiklikler olabilir. O zaman da daha çok çalışmamız gerektiğini anlarız.” (Ö13). “Başa gelen olaylar karşısında her şeyde bir hayır var demek ve olayı olumlu görmektir. Bize göre olumsuz olan olaylarda da hayır olabilir. Bazı şeylerin olmaması bizim için daha iyi olabilir. Fakat biz bilmiyor olabiliriz.” (Ö22).

3.1.2.2. Azim Algısı

“Sizce azim nedir? Çok istediğiniz bir şeyi elde edemediğinizde ne hissedersiniz?

Hırs ile arasında fark var mıdır?” sorusuna verilen cevaplar analiz edilip kodlanmıştır.

Tablo 11. DOMAB Programı Öncesi Öğrencilerin Azim Algısı

Kod	f	%
Çabalamak/Çalışmak	17	53,12
Kararlı Olmak/Vazgeçmemek	6	18,75
Hırs	4	12,5
Sabırlı Olmak	3	9,37
Dengeli İstek	2	6,25

Öğrencilerin verdiği cevaplara baktığımızda; çalışmak/çabalamak (f=17), kararlı olmak (f=6), hırs (f=4), sabırlı olmak (f=3), dengeli istek (f=2) şeklinde olduğu görülmektedir.

Çabalamak/Çalışmak

Azim ve hırs kavramları arasındaki en büyük farklardan biri de ulaşılmaya çalışılan hedefe ulaşamadığında kişinin ne hissettiğidir. Bir diğer önemli konu ise gayret ederken kişinin ne hissettiğidir. Azim, pek çok öğrenci tarafından çalışmak ve çabalamak

olarak tanımlanırken, istenen şey elde edilmediğinde hissedilen duygunun “öfke” olması ve istenen şey elde edilmediğinde kişinin sinirlenmesi aslında azim olarak tanımlanan değerin “hırs” olduğunu göstermektedir.

“Azim başarmaya çalışmaktır. İstediğim şey olmazsa sinirlenirim.” (Ö12), “Azim bir şeyi kuralına uygun elde ederken gösterilen çabadır. Elde edemezsem sinirlenirim.” (Ö26), “Azim bir konuda çabalamak ve bir şeyi başarmak istemektir. İstediğim olmazsa kızgın olurum sanırım.” (Ö28).

Kararlı Olmak/Vazgeçmemek

Kişinin istediğini elde etmede kararlı olması bir noktaya kadar olumlu olsa da bir noktadan sonra isteğinden vazgeçmemesi, sınırları zorlaması ve bunu yaparken de kendini yıpratması hırs yaşantısına dönüşebilmektedir.

“Azim bir konuda kararlı ve net olmaktır. Kızgın olurum.” (Ö2), “Azim hedeflerimize ulaşmadaki kararlı oluşumuzdur. Üzülürüm.” (Ö18), “Azim, vazgeçmemektir.” (Ö5), “Azim vazgeçmeden hedefe gitmektir. Herhalde üzülürüm. Bazen de sinirlenirim.” (Ö21), “Azim bir konuda kararlı ve net olmaktır. Sinirlenirim.” (Ö31).

Hırs

Azim ve hırs pek çok kez birbirinin yerine de kullanılabilmektedir. Program öncesi iki kavram arasındaki fark öğrenciler tarafından bilinmediği için tanımlamalarda aynı anlamda kullanılmıştır.

“Azim hırslı olmaktır. Vazgeçmeden çabalamaya devam ederim.” (Ö30), “Azim hırsyla çabalamaktır.” (Ö16), “Azim hırslı olmaktır. (Ö3), “Azim hırslı olmaktır.” (Ö17).

Dengeli İstek

Kişinin, isteklerinde aşırıya kaçmasının, kendisine zarar vereceğini düşünen öğrenciler ise bu isteğin ve çabanın dengeli olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

“Azim dengeli olmaktır. Aşırıya kaçmamaktır.” (Ö11), “Azim ölçülü istemdir.” (Ö10).

Sabırlı Olmak

Kararlılıkla birlikte sabrın olması ise azim yaşantısının bir göstergesidir.

“Azim zorluklara karşı metanetli, sabırlı ve kararlı olma durumudur.” (Ö4), “Azim hedefe gidecek yolda sabırla yürümektir.” (Ö20), “Azim sabırlı olmaktır.” (Ö1).

Tablo 12. DOMAB Programı Sonrası Öğrencilerin Azim Algısı

Kod	f	%
Çabalamak/Çalışmak	15	46,87
Sabırla Çalışmak	7	21,87
Aceleci Olmamak	5	15,62
Gayret Etmek	3	9,37
Dengeli İstek	2	6,25

“Sizce azim nedir? Çok istediğiniz bir şeyi elde edemediğinizde ne hissedersiniz? Hırs ile arasında fark var mıdır?” sorusuna DOMAB programı sonrasında verilen cevaplar analiz edilip kodlanmıştır.

Azim kavramı, program sonrasında, öncesi ile benzer şekilde tanımlanmakla birlikte tanımlarda hırs kavramının artık olmadığı görülmüştür. Verilen cevaplar; çabalamak/çalışmak (f=15), sabırla çalışmak (f=7), aceleci olmamak (f=5), gayret etmek (f=3), dengeli istek (f=2) şeklinde olmuştur. Tanımlarda çalışmak, çabalamak, gayret

etmek yer alırken bu çabada psikolojik olarak yıpranmak yer almamaktadır. Cevaplar aynı kod altında verilse de içerikler tamamen değişmiştir. İçeriklerde, psikolojik olarak kendini yıpratmadan çalışma ve çabalama, yapılanlardan ders çıkarma, olumsuz gibi görünen bir durumda aslında yeni bir şey öğrendiğini ve bir sonraki seferde nasıl davranacağını daha iyi bilme, tecrübe sahibi olma konularına vurgu yapılmıştır.

“Azim başarmak için çalışmaktır. Vardır. Azim kendine zarar vermeden çabalamaktır.” (Ö12), “Azim, elde edemediğim durumda yaptığım hataları kavrayıp bir daha o hatayı yapmamak üzere tekrardan harekete geçip en iyisi için çaba sarf etmektir. Ama üzülmeyen.” (Ö25).

Öğrenciler DOMAB programı sonrasında hırsın insanı üzdüğünü ve yıprattığını, çabalamanın olumsuz duygularla yer aldığı takdirde de hırsa dönüştüğünü vurgulamışlardır. Azim duygusunda bu olumsuz duyguların yer almaması gerektiği, istenen bir şey için çaba gösterirken hırstan uzak durulması gerektiği ifade edilmiştir.

“Azim çalışmak çaba göstermektir. İnsanın yıpranmaması kendini yiyip bitirmemesi lazım.” (Ö9), “Azim istediğin şey için çaba sarf etmektir. Takıntı yapmamak lazım.” (Ö24), “Azim çok çalışmaktır. Hırs başkasında olanı elde etmek için çalışmaktır. Olmazsa da insanı üzer.” (Ö6), “Azim herhangi bir şey için çabalamaktır. Kıskançlık olmaması lazım.” (Ö8), “Azim bir şeyi elde ederken gösterilen çabadır. Aradaki fark kötü hisler olmamalı.” (Ö26).

Hırs kavramının tanımında, üzerinde durulan hususlardan biri de acele etmeden, sakin bir çaba içinde olmaktır. Program sonrasında, acelecilik ve öfke gibi olumsuz duyguların hırs kavramına, sükûnetin ise azim kavramına ait olduğu kabul edilmiştir. Yapılan tanımlamalar da buna göre şekillenmiştir.

“Azim sabırlı olmaktır. Sakin istemeli. İsteddiği şey için çalışırken hırs yapmamaktır.” (Ö30), “Azim sabır göstererek çabalamaktır. Hırs insanı yıpratır.” (Ö16), “Azim sabırla, sakince çalışmaktır. Azimde sakin olmak var.” (Ö3), “Azim sabırlı

olmaktır. Hırs kötü duygulara sebep olur.” (Ö17). “Azim sabırla istemek, hırs yapmadan çalışmaktır.” (Ö15), “Azim zorluklara karşı metanetli, sabırlı ve kararlı olup acele etmeden sakince çalışmaktır.” (Ö4), “Azim bir konuda acele etmemek, uygun zamanı bekleyerek çalışmaktır. Hırs yaparsak bir şey olmuyor diye üzülürüz.” (Ö2).

Program sonrasında dikkat çeken konulardan biri de öğrencilerin, çaba ve gayret gösterirken Allah’ın desteğini hissetmekten bahsetmeleridir. Bazı öğrenciler, sadece sonuçta değil süreç boyunca da Allah’ın desteğini hissetmek gerektiğini ifade etmişlerdir.

“Azim hedefe gidecek yolda Allah’ın desteğini de hissederek gayret etmektir. Olmazsa da üzülmemek lazım, hırs yapmamak lazım.” (Ö20), “Azim istediğin bir şey için gayret etmektir. Allah’tan yardım istenirse her şey daha kolay olur. (Ö29).

3.1.2.3. Sabır Algısı

“Sizce sabır nedir?” sorusuna verilen cevaplar analiz edilip kodlanmıştır.

Tablo 13. DOMAB Programı Öncesi Öğrencilerin Sabır Algısı

Kod	f	%
Beklemek	15	46,87
Direnmek/Dayanmak	7	21,87
Tahammül Etmek/Katlanmak	7	21,87
Metanetli Durmak/Pes Etmemek	3	9,37

Sabrın tanımına verilen cevaplar; beklemek (f=15), direnmek/dayanmak (f=7), tahammül etmek/katlanmak (f=7), metanetli durmak/pes etmemek (f=3) olarak kodlanmıştır.

Beklemek

Sabır kavramı, pek çok öğrenci tarafından beklemek olarak tanımlanmıştır. Özellikle istenmeyen bir durumla karşılaşıldığında o durumun geçmesini beklemek ve geçmesi için ise herhangi bir çabada bulunmamak, o anın psikolojik baskısını hissetmek tahammül yaşantısının göstergesi olabilmektedir.

“Beklemeyi öğrenerek merakını geri plana itmesi, durup beklemesidir. Mesela bir şey istemiştin olmamıştı. Ama üzıldüm bekledim. Olana kadar beklemek gerekiyor.” (Ö8), “İstenen şey için beklemektir. Yeterince beklersek o şey olur. Eğer olmuyorsa zamanı değildir.” (Ö31).

Tahammül yaşantısının göstergelerinden biri de öfkeli olma halidir. Kişinin durumu değiştirmek için bir çaba göstermemesi fakat aynı zamanda durumun değişmesini istemesi sebebiyle beden duygusal patlamalar yaşayarak tepki gösterebilmektedir. Bu da öfke ve sinir olarak ortaya çıkmaktadır.

“Bekleyebilmek, dayanmaktır. İstediğim şeyler olmadığında ya da istemediğim bir şey olduğunda çok sinirleniyorum ve sakinleşemiyorum. Çoğu zaman sesimi yükseltiyorum ya da gücümün yeteceği biriyse bunu farklı yollarla anlatıyorum o kişiye.” (Ö19), “Beklemektir. Okula sabretmek zorunda kalıyorum. O şeyin geçmesini bekliyorum.” (Ö9), “Bir şeyin olması için bir süre beklemektir. Sabah uyanmak zor oluyor. Uykusuzluğa dayanmak zorunda kalıyorum. Sinirleniyorum.” (Ö1).

Bazı öğrenciler haksızlığa uğradıklarını düşündüklerinde ya da haklarını savunmaları gerektiğinde öfke hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu da onların davranışlarına yansımaktadır. Saygısızlık sebebi ile disiplin cezası alan öğrenciler, haksızlığa uğradıklarını düşündükleri için kendilerini öfkeli ve saygı sınırlarını aşan bir tarzda ifade etmeleri bu şekilde açıklanabilir.

“Öfkelendiğimde sakinleşemiyorum. Ortamdan uzaklaşamıyorum. Hakkımı savunmam gerekiyormuş gibi ya da o an o öfkeyi içimden atmam gerekiyormuş gibi hissediyorum. Bağırarak ya da kavga ederek sakinleşmem gerekiyor.” (Ö12).

Bazı öğrencilerin ise beklerken sinir ve öfkeden uzak, sakin bir şekilde beklenmesi gerektiğini ifade ettikleri de görülmektedir. Toplumda yaygın olan ve hiçbir şey yapmadan ama isyan da etmeden beklemek olarak algılanan sabır anlayışı ile örtüşen bir yaklaşımdır.

“Sakin bir şekilde beklemektir.” (Ö18), “İstenen bir olayın gerçekleşmesi için sakince beklemektir.” (Ö2), “İstenen şey için yeterince beklemektir.” (Ö7), “Bir olaya karşı sinirlenmeden sakince durmak ve beklemektir.” (Ö28), “Bir şeyi bekleyebilme duygusudur.” (Ö20), “Hedefi için bekleyebilmektir.” (Ö27), “Herhangi bir olay ya da durum ile karşılaşıldığında beklemek, kızgınlık ya da öfke patlaması yaşamadan olayın sona ermesini beklemektir.” (Ö16).

Direnmek/Dayanmak

Direnmek ve dayanmak da öğrencilerin sabır tanımları arasında yer almaktadır. Direnme ve dayanma tanımlamalarının içinde gayret etmek ya da çaba sarf etmek değil beklemek yer almaktadır.

“Karşılaştığımız zorluklara karşı gösterdiğimiz özveri, dirençtir.” (Ö32), “Zorluklar karısında direnme, dayanma duygusudur.” (Ö15), “Belirli bir amacı olana kadar dayanmaktır.” (Ö25), “Bekleyebilme süreci ve bazı konularda dayanıklılık göstermedir.” (Ö12), “Bir şeye karşı dirençli olmaktır.” (Ö13), “Bir şey için çabalarken ne olursa olsun dayanmaktır.” (Ö24), “Acılara karşı dirençli olmaktır.” (Ö14). “Karşılaşılan zorluklara karşı direnme gücü, katlanmadır.” (Ö23).

Tahammül Etmek/ Katlanmak

Sabır kavramını tahammül olarak tanımlayan öğrenciler ikisi arasında fark olmadığını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Her ne kadar diğer öğrenciler tanımlamalarında tahammül kelimesin kullanmamış olsalar da açıkladıkları kavram sabır yaşantısını değil tahammül yaşantısını benimsediklerini göstermektedir. Özellikle hissedilen öfke, tahammül yaşantısının göstergelerinden biri olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin de ifade ettiği gibi tahammül edemedikleri durumlarda sinir ve öfke açığa çıkmaktadır.

“Bir olaya ya da bir kişiye karşı gösterilen tahammüldür.” (Ö17), “Bir şeye tahammül etmektir.” (Ö22), “Tahammül gösterebilme becerisidir. Özellikle ailem beni anlamadığında çok sinirleniyorum. Yaşadığım sorunları önemsemediklerinde ya da ne var bunda dediklerinde sinirimden ağlıyorum. Ya da onları kıracak sözler söylüyorum.” (Ö5), “Olaylar karşısında tahammüllü olmaktır. Birileri beni eleştirdiğinde ya da benimle dalga geçtiğinde çok sinirleniyorum. Bazen de fiziksel şiddet sorunu ortaya çıkıyor.” (Ö6), “Bir olaya gösterdiğimiz tahammül seviyesidir.” (Ö26), “Bir zorluk karşısında katlanma gücüdür.” (Ö11).

Metanetli Durmak/Pes Etmemek

Karşılaşılan durumlarda güç yetiremediklerinde ya da değiştiremediklerinde kabullenmeyi ya da alternatifler aramayı sabır olarak tanımlayan öğrenciler bu durumu;

“Bir şeye karşı dirençli olup pes etmemektir. Olmuyorsa başka yollar denemek, başka bir zamanda tekrar denemektir.” (Ö4), “Zorluklar karşısında metanetli durmaktır. Başka seçenekleri değerlendirmektir. Sevdiğimiz kişi bizden hoşlanmıyorsa zorlamak yerine başkasını tanımak istemek gibi.” (Ö21), “Bir olay ile karşılaşıldığında metaneti kaybetmemektir. Ölüm, hastalık gibi bizi üzen

şeylerde hayat devam ediyor diye düşünerek, yıkılmadan ayakta durmaya çalışmaktır.” (Ö10)

şeklinde ifade etmişlerdir. Tekrar tekrar denemek ve başarı sağlanamadığı takdirde durmak, zamanını beklemek, hedefi değiştirmek, güçlü durmaya çalışmak ve bazen de durumu kabullenmek de sabır tanımlamalarında yer almıştır.

Tablo 14. DOMAB Programı Sonrası Öğrencilerin Sabır Algısı

Kod	f	%
Aktif olmak	14	43,75
Direnmek/Dayanmak	7	21,87
Metanetli Durmak/Pes Etmemek	5	15,62
Tahammül Etmek/Katlanmak	3	9,37
Beklemek	3	9,37

DOMAB programı sonrası sabrın tanımına verilen cevaplar; aktif olmak (f=14), direnmek/dayanmak (f=7), metanetli durmak/pes etmemek (f=5), tahammül etmek/katlanmak (3), beklemek (3) şeklinde kodlanmıştır. Program sonrasında, sabır tanımı yapan öğrencilerin, en çok üzerinde durduğu konu, bu sürecin aktif bir süreç olmasıdır. Sadece beklemek, her şeyin kendi kendine değişmesini istemek yerine öğrenciler, değişim için çaba göstermeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.

“Sabır aktif bir süreçtir. Beklememek, çaba göstermektir.” (Ö3), “Sabır başa gelen olaylar karşısında ne yapabilirim diye düşünmek, aktif olmaktır.” (Ö23), “Sabır pasif değil aktif bir süreçtir.” (Ö16), “Sabır dayanıklı olmak, pes etmeden çaba göstermek gereken aktif bir süreçtir.” (Ö8), “Sabır aktifliktir.” (Ö26), “Sabır elinden geleni yapmak, aktif olmaktır.” (Ö19), “Sabır istenmeyen durumu değiştirmek, hayatında aktif rol oynamaktır.” (Ö27), “Sabır gücün elinde olduğunu fark edip aktif olmaktır.” (Ö29).

Sabretmeyi tahammül etmek ya da katlanmak olarak tanımlayan öğrenciler bulunmakla birlikte program sonrasında grup içinde sayıları azalmıştır. Bununla birlikte yine beklemek, direnmek, dayanmak tanımları yapan öğrenciler de olmuştur.

“Beklemektir.” (Ö9), “Bir şeyin olması için beklemektir.” (Ö1), “İstenilen şeyin sonucunu beklemektir.” (Ö31), “Karşılaştığımız zorluklara dayanmaktır.” (Ö32), “Zorluklar karşısında direnme, dayanma duygusudur.” (Ö15), “Belirli bir amacı olana kadar dayanmaya çalışmaktır.” (Ö25), “Bir şeye karşı dirençli olup pers etmemektir.” (Ö4), “Zorluklar karşısında metanetli durmaktır.” (Ö21), “Bir olay karşısında gösterilen tahammüldür.” (Ö17), “Bir şeye tahammül etmektir.” (Ö22).

3.1.2.4. Adalet Algısı

“Sizce adalet nedir? Haklılık ile mutluluk ile arasında nasıl bir ilişki vardır?” sorusuna verilen cevaplar analiz edilip kodlanmıştır.

Tablo 15. DOMAB Programı Öncesi Öğrencilerin Adalet Algısı

Kod	f	%
Eşitlik	17	53,12
Hak Edene Hakkını Verme	9	28,12
Adil Yargılama	4	12,5
Denge	2	6,25

Adalet ile ilgili sorulan sorulara verilen yanıtlar; eşitlik (f=17), hak edene hakkını verme (f=9), adil yargılama (f=4), denge (f=2) şeklinde kodlanmıştır. Verilen cevaplar ağırlıklı olarak eşitlik anlayışını benimsediklerini göstermektedir. Haklılık ve mutluluk

konusunda ise çoğu öğrenci haklı olmanın mutlu olmaktan daha önemli olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir.

Eşitlik

Her insana eşit davranılması, ayrımcılık yapılmaması genel olarak adalet olarak tanımlanmıştır.

“Eşitliktir. Bence yoktur.” (Ö10), “Eşit davranmaktır. (Ö21), “Eşitliktir. (Ö11), “Her ne olursa olsun eşit davranmaktır. (Ö20), “Eşit davranmaktır. Bence yoktur.” (Ö22),

Öğrenciler için bir diğer önemli nokta ise görünüşlerine göre yargılanmak istememeleridir. Adaletin sağlanması için dil, din, ırk ayrımı yapılmamalıdır.

“Dış görünüşüne bakmadan eşit davranmaktır.” (Ö8), “Din, dil, ırk, cinsiyet ayrımı yapmadan olaylara bakmak, haksızlık olmadan eşit davranmaktır.” (Ö9), “Kimseyi ayırmadan hak ve hukuk kurallarına göre eşit olmaktır. (Ö23).

Hak Edene Hakkını Verme

Adalet tanımında haklı olmanın ve hak edene hakkını vermenin önemine vurgu yapılmıştır. Bu tanım, daha çok hukuki adalet yaklaşımında olanların yaptığı tanımdır.

“Herkes hak ettiğini vermektir.” (Ö4), “Haksızlık yapmamaktır.” (Ö14), “Hak edene hakkını vermektir.” (Ö26), “Tarafsız olmak, haklı olan kişiye destek olmaktır.” (Ö30), “Bir haksızlığın ve suçun cezası verilerek mağdurun haklarının kendisine verilmesidir.” (Ö15).

Bu öğrencilere göre haklılık ile mutluluk arasındaki ilişkide haklı olmak oldukça önemlidir. Haktan vazgeçilmesi ya da hak edene hakkının verilmemesi adaletsizliktir.

“Eğer haklı olduğum halde haksız görülürsem mutsuz olurum.” (Ö11), “Diğer insanlar haklı olduğumu anlamalı. Yani ben haklıyken haksız görülürsem haklı

olmamın bir önemi kalmaz. Mutlu da olmam.” (Ö8), “Bir olayda bir kişi haksızsa ve ben haklıyım diyorsa bu beni mutsuz eder. Yani haksız olduğunu kabul etmelidir insan.” (Ö32).

Örneklerde de görüldüğü gibi öğrencilere göre haklı olmak ile mutlu olmak arasında birbirini etkileyen bir durum söz konusu olmaktadır.

Adil Yargılama

Öğrencilerin zihninde adalet, aynı zamanda yargılamanın doğru yapılmasıdır. Bu kimi zaman mahkemede kimi zaman da gündelik hayatta gerçekleşebilir. Bu yargılamada herkesin durumunun göz önünde bulundurulmasının önemini ifade etmişlerdir.

“Suçlu veya suçsuz gerektiği gibi davranmaktır.” (Ö28), “Adalet iki tarafın da durumuna göre karar verilmesidir.” (Ö29), “Ayırım yapmadan herkesi doğru bir şekilde yargılamaktır.” (Ö16), “Kimseyi kayırmadan doğru bir şekilde yargılamadır.” (Ö1).

Denge

Denge kavramının önemine vurgu yapan ve adalet konusunun da önemli olduğunu ifade eden öğrenciler de olmuştur:

“Yasalara uyularak verilen dengeli karardır. (Ö13), “Dengedir.” (Ö5).

Tablo 16. DOMAB Programı Sonrası Öğrencilerin Adalet Algısı

Kod	f	%
Eşitlik	10	31,25
Denge	9	28,12
Hak Edene Hakkını Verme	9	28,12
Adil Yargılama	4	12,5

Uygulanan program sonrasında öğrencilerin adalet konusunda verdiği cevaplar; eşitlik (f=10), denge (f=9), hak edene hakkını verme (f=9) ve adil yargılama (f=4) olarak kodlanmıştır.

DOMAB programında adalet oturumunda üzerinde en çok durulan konu, haklılık ile mutluluk arasındaki ilişki olmuştur. Program öncesinde pek çok öğrenci mutluluklarının, haklı olmaları ile ilişkili olduğundan bahsetmişlerdir. Program sonrasında ise haklı olmak uğruna mutluluklarının nasıl engellendiği konusunda farkındalık kazandıklarını ifade eden yorumlar yapmışlardır.

“Bazen mutlu olmak haklı olmaktan daha önemlidir.” (Ö10), “Haklı olmak önemlidir ama bazen mutlu olmak daha önemlidir.” (Ö21), “Karşıdaki haklı olduğumu anlasın diye beklerken zaman kaybeder insan. Boş verip mutlu olmak lazım belki de.” (Ö11), “Haklı olursam mutlu olurum ama mutlu olmak için haklı olmam gerekmez.” (Ö20), “Haklı olmak mutlu eder ama her zaman değil. Karşı tarafı bu yüzden kırarsam aslında ben de üzülürüm.” (Ö22), “Haklılık ile mutluluk arasındaki ilişki önemlidir. Ama mutlu olmak için bazen evet deyip geçmek lazım. Mesela bazen trafikte bunu yapmak lazım. Babam sinirlendiğinde korkuyorum.” (Ö12), “Haklı olan mutlu olur, mutlu olan haklı olur.” (Ö18), “Haklılık önemlidir. Ama bazen haklı olmadan da mutlu oluruz.” (Ö31), “Haklılık konusunda da dengeli olmalıyız. Mesela haklıyım diye karşı tarafı kırarak mutlu olmamalıyız.” (Ö13).

3.1.2.5. Hoşgörü Algısı

“Sizce hoşgörü nedir?” sorusuna verilen cevaplar analiz edilip kodlanmıştır.

Tablo 17. DOMAB Programı Öncesi Öğrencilerin Hoşgörü Algısı

Kod	f	%
İyi Davranış/İyi Niyet	11	34,37
Anlayış	9	28,12
Saygı	8	25
Hatayı Görmezden Gelme	4	12,5

DOMAB programı öncesinde, verilen cevaplara göre elde edilen kodlar; iyi davranış (f=11), anlayış (f=9), saygı (f=8), hatayı görmezden gelme (f=4) olmuştur.

İyi Davranış/İyi Niyet

Öğrencilerin hoşgörü algısına bakıldığında, genel olarak iyi niyetli olmanın, iyi davranışlar sergilemenin hoşgörü olarak algılandığı görülmektedir. Kendilerine güzel, iyi ve hoş gelen davranışlar, kişinin hoşgörülü olduğunun göstergesidir. Bu davranışlarda kişinin iyi niyetli olması ve ön yargısız olması onlar için önemlidir.

“Kişinin ailesine, arkadaşlarına ya da hayvanlara bile iyi niyetli güzel davranmasıdır.” (Ö4), “Karşı tarafa gösterilen iyi ve güzel duygulardır.” (Ö3), “Bir kişiye gösterdiğimiz iyi davranıştır.” (Ö15), “Güzel ve kendimize davranılmasını istediğimiz şekilde başkasına davranmaktır.” (Ö32), “Kişiye karşı gösterilen iyi niyet.” (Ö25), “Karşımızdaki kişiye pozitif ve iyi niyetli yaklaşma.” (Ö5), “Kişiye karşı gösterilen olumlu davranıştır.” (Ö13), “Ön yargısız, kötü düşünmeden kibar davranmak.” (Ö2).

Anlayış

Öğrenciler için hoşgörü göstergelerinden biri de kişinin anlayışlı olmasıdır. Yapılan hataları hoş karşılaması, anlayış göstermesi yeri geldiğinde affetmesi de hoşgörü olarak tanımlanmıştır.

“Birine karşı merhametli ve anlayışlı davranma.” (Ö11), “Anlayışlı, yufka yürekli olma.” (Ö17), “Anlayışlı olmaktır.” (Ö21), “Yapılan hataları anlayışla karşılamaktır.” (Ö7), “Karşımızdaki insanı anlayışla karşılamaktır.” (Ö28), “Sevgi ve anlayışla yaklaşmaktır.” (Ö10), “Sevdiğimiz kişiye anlayış göstermektir.” (Ö18), “Anlayışlı olmaktır.” (Ö20), “Hata yapan kişiye karşı anlayışlı olmaktır.” (Ö8).

Saygı

Her görüşe saygı gösterebilmek, karşısındaki kişi kendisi gibi düşünmese bile bunu anlayışla karşılayabilmek de öğrenciler için hoşgörü göstergelerinden biridir.

“Karşıdaki kişinin görüşleri farklı olsa bile ona saygı göstermektir.” (Ö26), “Bir kişiye gösterilen sevgi ve saygıdır.” (Ö23), “Her düşünceye saygı çerçevesinden bakmak, saygı duymaktır.” (Ö12), “Karşı tarafı farklılıklarından ötürü yargılamamadan saygı göstermektir.” (Ö16), “Bir insanın başka bir insanda var olan farklılıklarına karşı duyduğu saygı.” (Ö27), “İnsanların düşüncelerine saygılı olma.” (Ö1), “Bir insanın karşıdaki insana ön yargısız, kalp bağı ve sevgi ve saygı ile yaklaşmasıdır.” (Ö22).

Hatayı Görmezden Gelmek

Yapılan hataları anlayışla karşılamak hoşgörü olarak tanımlanırken yine hatayı görmezden gelmek de hoşgörü olarak tanımlanmıştır.

“Kişiyeye karşı iyi şeyler hissettiği için hatalarını görmezden gelmek.” (Ö29), “Yapılan yanlışları görmezden gelmektir.” (Ö30), “İnsanların hatalarını görmezden gelmektir.” (Ö19), “Yapılan hata hiç olmamış gibi davranmaktır.” (Ö9).

DOMAB programı uygulanırken, hataların görmezden gelinmesinin, konuşulması gereken konuların konuşulmamasının, insan ilişkilerine yansması tahammül yaşantısı çerçevesinde ele alınmıştır.

Tablo 18. DOMAB Programı Sonrası Öğrencilerin Hoşgörü Algısı

Kod	f	%
Anlayış	9	28,12
Saygı	8	25
İyi Davranış/İyi Niyet	8	25
Dinlemek	7	21,87

Program sonrasında öğrencilerin hoşgörü tanımlamaları; anlayış (f=9), saygı (f=8), iyi davranış/iyi niyet (f=8) ve dinlemek (f=7) şeklinde kodlanmıştır.

DOMAB programı öncesinde, hoşgörü kavramının tanımında hatayı görmezden gelme yer alırken, program sonrasında hatayı görmezden gelme tanımı hiç yapılmamış, anlayış, saygı ile birlikte dinlemenin de önemli olduğuna vurgu yapılmıştır.

“Kişiyeye karşı sinirlenmeden önce o kişiyi anlayıp dinlemek.” (Ö29), “Yapılan yanlışları neden yapıldığını merak etmek, karşı tarafı dinlemek. (Ö30), “İnsanların hatalarının sebeplerini dinleyebilmek.” (Ö19), “Bizi üzen bir şey olduğunda öfkelenmemek ve karşı tarafı dinleyip anlamaya çalışmak. (Ö9), “Bir olay olduğunda herkes derdini anlatmalı ve herkes karşı tarafı dinlemelidir. Hoşgörü budur.” (Ö5), “Bir arkadaşımız hata yaptığında kendini anlatma fırsatı

vermek ve onu gerçekten dinlemektir.” (Ö2), “Her insanın davranışının sebebi vardır. Bu sebebi dinlemek insanı sakinleştirebilir. Hoşgörü dinleyebilmektir.” (Ö32).

3.1.2.6. Şükür Algısı

“Sizce şükür nedir? Hangi durumlarda şükredersiniz?” Sorusuna verilen cevaplar analiz edilip kodlanmıştır.

Tablo 19. DOMAB Programı Öncesi Öğrencilerin Şükür Algısı

Kod	f	%
Teşekkür	20	62,5
Minnet Duymak	8	25
Kıymet Bilmek	4	12,5

DOMAB programı öncesinde öğrencilerin şükür kavramının tanımını yapmışlar ve verilen cevaplar; teşekkür (f=20), minnet duymak (f=8) ve kıymet bilmek (f=4) şeklinde kodlanmıştır.

Teşekkür

Öğrenciler için şükür, olan her şeye teşekkür etmektir. Çoğu öğrenci bu şükür kavramının dini boyutuna vurgu yapmış ve teşekkürün Allah’a yapıldığında şükre dönüştüğünü vurgulamıştır.

“Allah’ın verdikleri için teşekkür etmektir. Yolda bir dilenci gördüğümde şükrederim.” (Ö30), “Allah’a yapılan teşekkür.” (Ö27), “Allah’a teşekkür etmek. Çok istediğim bir şey olduğunda teşekkür ederim.” (Ö28), “Allah’a verdiği her

şey için teşekkür etmek.” (Ö7) “Allah’ın verdiği şeylerin yeterli olması durumunda söylenen söz. Çok kötü durumda olabilirdik. Bunu düşünüp şükrederim.” (Ö10), “Allah’ın verdikleri için teşekkür etmek.” (Ö26).

Bu yorumlarda şükürün yaratıcıya olan teşekkür olarak algılandığı görülmektedir. Yorumlarda dikkat çeken bir diğer nokta ise şükürün bir karşılaştırma sonucunda yapılmasıdır. Şayet kişi karşılaştırma yaptığı kişiden daha fazla şeye sahipse bu kişi için bir şükür sebebi olmaktadır.

“Dini bir teşekkürdür. Hasta ya da aciz birini görünce şükrederim.” (Ö18), “Sahip olduğumuz şeylere teşekkür etme. Kendimden daha kötü olan birini gördüğümde şükrederim.” (Ö32), “Sahip olduklarımız için teşekkür etmek. Bunlara sahip olamayan da var der şükrederim.” (Ö9), “Sahip olunan güzellikler için teşekkür etmek. Her zaman daha kötüsü vardır. Bu yüzden onları görünce şükrederim.” (Ö19).

Bu yorumlara bakıldığında, kişinin iyi hissetmesi ya da bir şeyin kıymetini anlayabilmesi için ona sahip olmayan ya da kendisinden daha kötü durumda olan birine ihtiyaç duymaktadır. Yani etrafında kendisinden daha kötü durumda olan birisi yoksa kişinin şükredebilmesi oldukça zordur. Karşılaştırmalı ya da mukayeseye dayanan şükür anlayışı ise doğru ve sağlıklı bir yaklaşım olmamaktadır.

Minnet Duymak

Türk Dil Kurumuna (2024) göre minnet duymak, yapılan bir iyilik karşısında kişinin kendisini borçlu hissetmesidir. Bu his, kimi insan için olumlu olurken kimi insan için çok olumlu olmayabilir. Yapılan iyiliğin karşılığının beklendiğinin düşünülmesi ya da kişinin bir başkasına karşı borçlu olduğunu düşünmesi psikolojik bir yük olabilmektedir.

“Yaşadığımız veya elimizden gelen şeyler için duyduğumuz minnet.” (Ö31), “Bir insana veya Allah’a olan minnet duygusu.” (Ö3), “Minnet etmek.” (Ö12), “Minnettarlık.” (Ö15), “Sahip olunan şeyler için minnet duymak.” (Ö4), “İstenenler gerçekleştiğinde minnet duymak.” (Ö21).

Olumsuz hislere sebep olan tanımlamalar, değerlerin tam olarak kavranamadığının göstergesi olabilmektedir. Bu yüzden değerın tam anlamıyla yaşanabilmesi için doğru bir tanımının yapılabilmesi gerekmektedir.

Kıymet Bilmek

Başkaları ile karşılaştırma yapılmadan insanın elindekinin kıymetinin farkında olması oldukça değerlidir.

“İnsanın elindekilerin kıymetini bilmesi.” (Ö13), “Elimizdekiın kıymetini bilmek.” (Ö23), “Bireyin elindekinin değerini bilmesi.” (Ö5).

Bu yorumlardan da anlaşıldığı üzere herhangi bir kıyas söz konusu değildir. Fakat kişinin kendini korku içerisinde hissettiği, şükretmediği takdirde elindekini kaybedeceği endişesi ile şükretmeye çalışması ve çıkar hesabı yapması ise doğru bir yaklaşım değildir.

“Elindekilerin kıymetini bilmek. Şükretmediğimizde elimizdekiı de kaybedebiliriz.” (Ö24).

Kaybetme korkusu ya da kıyaslama ile yapılan şükür yerine nasıl şükredilmesi gerektiği DOMAB programının oturumlarında açıklanmış, öğrenciler bu konuda aydınlatılmıştır.

Tablo 20. DOMAB Programı Sonrası Öğrencilerin Şükür Algısı

Kod	F	%
Farkında Olmak	11	34,37
Teşekkür	10	31,25
Anda Kalmak	4	12,5
Kıymet Bilmek	4	12,5
Minnet Duymak	3	9,37

DOMAB programı sonrası öğrencilerin şükür tanımları; farkında olmak (f=11), teşekkür (f=10), anda kalmak (f=4), kıymet bilmek (f=4) ve minnet duymak (f=3) şeklinde kodlanmıştır.

Program sonrasında öğrenciler, karşılaştırmalı şükürden tekrar bahsetmemişlerdir. Şükürde kıyas, kendinden daha kötü olana bakmak yerine anda kalmanın ve farkındalığın önemine vurgu yapmışlardır. Şükürün, herhangi biri ile kendilerini karşılaştırmadan sadece o anki güzelliği görmek olduğunu ifade etmişlerdir.

“İnsanın elindeki güzelliklerin farkında olmasıdır. Güzel baktığımızda şükredecek çok şey görürüz.” (Ö1), “İnsanın sahip olduklarının ne kadar değerli olduğunun farkına varmasıdır. Kötülerle kıyaslamadan şükür etmeliyiz.” (Ö8), “Güzellikleri görmek, fark etmektir. Bazıları o güzelliklere sahip olduğu halde göremezler.” (Ö10), “Kişinin sahip olduklarını fark edip, mutlu olmasıdır. Çok istediğim bir şey olursa şükrederim.” (Ö32), “İnsanın ne kadar büyük güzelliklere sahip olduğunu fark ettiği an hissettiği mutluluktur.” (Ö29), “Elindekinin farkında varan insanın teşekkür etmesidir. Sağlık için, aile için, her şey için şükrederim.” (Ö20).

Şükür ifadelerinde başkalarına bakıp mutlu olmanın, kendinden daha kötü durumda olandan dolayı kendini iyi hissetmenin yerini, sadece kendine ve ana odaklanan şükür ifadeleri almıştır.

“Şükür sadece o anı yaşamaktır. Gelecek kaygısı ya da geçmiş pişmanlıklardan uzak durmaktır.” (Ö4), “Anı yaşamak, başkasına değil anın güzelliğine odaklanmaktır.” (Ö14), “Anın kıymetini bilip teşekkür etmektir. Başkasına bakmak insana hep iyi hissettirmez. O yüzden sadece kendimize bakarız.” (Ö22), “Kaygısız olup anda kaldığında insan güzellikleri fark eder ve bunun için teşekkür eder.” (Ö11).

3.1.2.7. Bilgelik Algısı

“Sizce bilgelik nedir?” sorusuna verilen cevaplar analiz edilip kodlanmıştır.

Tablo 21. DOMAB Programı Öncesi Öğrencilerin Bilgelik Algısı

Kod	f	%
Bilgi Sahibi Olmak	22	68,75
Nerede Nasıl Davranacağını Bilmek	4	12,5
Deneyimli Olmak	3	9,37
Bilgiyi Nasıl Kullanacağını Bilmek	2	6,25
Çalışkanlık	1	3,12

Verilen cevaplardan yola çıkarak; bilgi sahibi olmak (f=22), nerede nasıl davranacağını bilmek (f=4), deneyimli olmak (f=3), bilgiyi nasıl kullanacağını bilmek (f=2) kodları oluşturulmuştur. Çoğunluğun bilgeliği, bilgi sahibi olmak şeklinde cevapladığı görülmüştür.

Bilgi sahibi olmak

Bilgelik, pek çok öğrenci tarafından bilgi sahibi olmak şeklinde tanımlanmıştır. Bilgiye sahip olmak ve bilgiyi yaşamak arasındaki farkın öğrencilerin çoğu tarafından bilinmediği görülmüştür.

“Çok fazla bilgi sahibi olmaktır.” (Ö8), “Bir konuda insanlara yardım edecek kadar bilgi sahibi olmaktır.” (Ö12), “Hem zeki olup hem de çok çalışarak bilgi sahibi olmaktır.” (Ö23), “Birçok konu hakkında fazla bilgi sahibi olmak.” (Ö8), “Bir konuda veya birkaç konu hakkında fazla bilgi sahibi olmak.” (Ö24), “Bilgili olmak.” (Ö22), “Bazı konularda daha fazla bilgi sahibi olmak.” (Ö7), “Bilgili, akıllı ve zeki olmak.” (Ö32), “Bilgili olmak.” (Ö31), “Çok şey bilmek.” (Ö6).

Nerede Nasıl Davranacağını Bilmek

Kişinin nerede nasıl davranacağını bilmesi, sosyal yaşamdaki becerisi de bilgelik olarak tanımlanmıştır.

“Nerede nasıl davranacağını bilmek, tecrübeli olmak.” (Ö15), “Herhangi bir durum karşısında mantıklı davranmak.” (Ö2), “Herhangi bir durum karşısında nasıl davranacağını bilmektir.” (Ö18), “İnsanın dersinde, işlerinde, sosyal ilişkilerinde iyi olmasıdır.” (Ö27).

Deneyimli Olmak

Kişinin tecrübe sahibi olması, daha önce yaşadığı olaylardan anlamlı dersler çıkarabilmesi, bu dersleri unutmaması da öğrenciler için bilgeliğin göstergesi olmuştur.

“Zamanla kazanılan deneyim, tecrübe ve bilgi birikimidir.” (Ö28), “Çok yaşayıp çok şey görmektir.” (Ö19), “Bir konuda deneyimli ya da konu ile uğraşan kişi olmak.” (Ö3).

Bilgiyi Nasıl Kullanacağını Bilmek

Sadece bilgi sahibi olmak değil bilginin nasıl ve nerede kullanılacağını bilmesi de bilgelik olarak tanımlanmıştır.

“İnsanın sahip olduğu bilgiyi erdemli bir şekilde kullanmasıdır.” (Ö16),

“Devamlı bilgi edinmeye devam etmek ve bu bilgiyi kullanabilmektir.” (Ö1).

Çalışkanlık

“Çalışkan insanların sahip olduğu özellik, çalışkanlık.” (Ö17).

Tablo 22. DOMAB Programı Sonrası Öğrencilerin Bilgelik Algısı

Kod	f	%
Bilgiyi Yaşamak	10	31,25
Bilgi Sahibi Olmak	10	31,25
Tecrübe Sahibi Olmak	5	15,62
Olayların İç Yüzünü Anlamak	5	15,62
Bilgiyi Nasıl Kullanacağını Bilmek	2	6,25

DOMAB programı sonrasında öğrencilerin bilgelik tanımları; bilgiyi yaşamak (f=10), bilgi sahibi olmak (f=10), tecrübe sahibi olmak (f=5), olayların iç yüzünü anlamak (f=5) ve bilgiyi nasıl kullanacağını bilmek (f=2) şeklinde kodlanmıştır.

Bilgelik oturumu sonrasında öğrenciler bilgi sahibi olmanın bilge yaşam için yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Bu yüzden bilgiyi yaşamak gerektiğine vurgu yapmışlardır.

“Kişinin bildiği şeyleri yaşamına geçirmesidir.” (Ö32), “Bilgiyi yaşamaktır.”

(Ö20), “İnsanın doğru bildiklerini uygulaması ve yanlış bildiklerinden

kaçınmasıdır.” (Ö9), “Bilgiyi hayata geçirebilmektir.” (Ö13), “Bilgili insanın

bilgisini yaşayarak başkalarına öğretmesidir.” (Ö11), “Sahip olunan bilginin

kullanılmasıdır.” (Ö4), “Bilgiyi taşımak değil yaşamaktır.” (Ö12), “Bilgiyi kullanmaktır.” (Ö16), “İnsanın bilgiyi ezberlemesi değil yaşamasıdır.” (Ö26), “Bilgiyi yaşam şekli haline getirmektir.” (Ö17).

3.1.2.8. Sevgi Algısı

“Sizce sevgi nedir?” sorusuna verilen cevaplar analiz edilip kodlanmıştır.

Tablo 23. DOMAB Programı Öncesi Öğrencilerin Sevgi Algısı

Kod	f	%
Pozitif/Olumlu Duygu	17	53,12
Bağlılık	9	28,12
Değer Verme	3	9,37
İhtiyaç	2	6,25
Koşulsuz Kabul	1	3,12

DOMAB programı öncesinde sevginin tanımı ile ilgili verilen cevaplar; pozitif olumlu duygu (f=17), bağlılık (f=9), değer verme (f=3), ihtiyaç (f=2) ve koşulsuz kabul (f=1) şeklinde kodlanmıştır. Öğrencilerin çoğunun olumlu duygu cevabını verdiği görülmüştür.

Pozitif/Olumlu Duygu

Hissedilen tüm olumlu duygular öğrenciler tarafından sevgi olarak tanımlanmıştır. Bu olumlu duygunun neye ya da kime karşı hissedildiğinin bir önemi yoktur. Bu duygunun insana, canlı ya da cansız varlıklara karşı hissedilebileceğini ifade etmişlerdir.

“Herhangi bir şeye karşı duyduğumuz yoğun pozitif duygudur.” (Ö8), “Birine veya bir şeye karşı gösterilen yoğun, olumlu hisler.” (Ö20), “Bir şey ya da bir

kişiyeye karşı duyulan güzel his.” (Ö31), “Başkasına hissedilen pozitif duygudur.” (Ö7), “Başka bir varlığa duyulan olumlu duygudur.” (Ö19).

Sevgi duyulan nesne ya da kişilerden bahsederken, bir yaratıcıdan ya da kendilerinden bahsetmemişlerdir. Bağlılık, değer verme, koşulsuz kabul gibi tanımlarla birlikte sevgi bir ihtiyaç olarak da tanımlanmıştır.

Bağlılık

“İnsanları birbirine bağlayan duygudur.” (Ö12), “Başkasına duyulan bağlılıktır.” (Ö23), “Bir insan ya da nesneye duyulan bağlanma duygusudur.” (Ö16), “İnsanın başkasına hissettiği bağlılıktır.” (Ö27), “Karşısındaki kişi için her şeyi yapabilmek, hep onu düşündürmektir.” (Ö26), “Birine veya bir duruma güçlü bir bağ hissetmektir.” (Ö13), “Duygu, bağlılıktır.” (Ö2), “Canlı ya da cansız bir varlığa bazen de bir spor takımına hissedilen olumlu duygudur.” (Ö24), “İki insan arasındaki kalp bağıdır.” (Ö14).

Değer Verme

“Canlı ve cansız varlığa karşılık beklemeden değer vermek.” (Ö1), “Başka bir varlığa verilen değerdir.” (Ö15), “Bir canlıya ya da bir varlığa karşılık beklemeden duygu ve anlam yüklemek, değer vermektir.” (Ö25).

İhtiyaç

“Yaşamının temel sebebi olan duygudur.” (Ö17), “İnsanın ihtiyaç duyduğu histir.” (Ö28).

Koşulsuz Kabul

“Bir insanı koşulsuz olarak, olumsuz yönleri ile birlikte kabul etmektir.” (Ö3).

Tablo 24. DOMAB Programı Sonrası Öğrencilerin Sevgi Algısı

Kod	f	%
Hissedilen Pozitif/Olumlu Duygu	8	25
Yaradan Sevgisi	7	21,87
Öz Sevgi	7	21,87
Güzelleştiren Duygu	6	18,75
Bağlılık	4	12,5

DOMAB programı sonrasında öğrencilerin sevgi tanımlamaları; hissedilen pozitif/olumlu duygu (f=8), Yaradan/Tanrı sevgisi (f=7), öz sevgi (f=7), güzelleştiren duygu (f=6) ve bağlılık (f=4) şeklinde kodlanmıştır.

Sevgi oturumu sonrasında öğrenciler tanımlara Yaradan/Tanrı sevgisini eklemişlerdir. Program öncesindeki sevgi tanımlarında genel olarak Yaradan/Tanrı sevgisinden bahseden olmamıştır.

“Kişinin Allah’a karşı yoğun bir şekilde hissettiği duygudur.” (Ö30), “Kişinin yaratıcısı ile arasının iyi olması, olumlu duygular hissetmesidir.” (Ö26), “İnsanın inandığı varlık ile barışık olması, O’na kızmaması, sevmesidir.” (Ö13), “İnsanın kendisini yaratan Yüce varlığı sevmesidir.” (Ö28), “En gerçek sevgi Allah sevgisidir.” (Ö12), “Başka varlıkları da Yaradan’dan ötürü sevmektir.” (Ö1), “İnsanın Allah ile kurduğu olumlu bağlıdır.” (Ö15).

Bununla birlikte dikkat çeken bir diğer nokta ise sevginin güzelleştiren bir duygu olduğuna vurgu yapılmasıdır. Öğrenciler sevginin hem seveni hem de sevileni güzelleştirmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

“Sevgi karşıdaki kişiye güzelleştirmektir, yaşatmaktır.” (Ö5), “Sevdiğin insanın içindeki güzelliği ortaya çıkarmaktır.” (Ö2), “Karşındaki insanın güzel bir insan olmasını sağlayabilmektir.” (Ö25), “Sevgi mutlu etmek, karşıdaki kişinin güzel duygular hissetmesini sağlamaktır.” (Ö14), “Kıskançlık değil özgür bırakmak ve destek olmak sevmektir.” (Ö21), “Sevgi karşımızdaki kişinin içindeki olumlu duyguları ortaya çıkarmasını sağlamaktır.” (Ö3).

Program öncesinde öz sevgiye değinilmezken program sonrasında insanın kendine olan sevgisi konusundaki ifadeler ortaya çıkmıştır.

“Sevgi insanın önce kendisini sevmesidir.” (Ö18), “Kendini sevmeyi öğrenen insan başkasını da sevebilir. Kendini sevmeyen insan başkasını da sevemez.” (Ö20), “Kişi önce kendini sevmeyi öğrenmelidir. Böylece başkalarına olumlu duygular hissedebilir.” (Ö27), “Sevgi kişinin kendine karşı hissettiği olumlu duygulardır.” (Ö23), “Kişinin kendi ile barışık olması, güzel duyguları kendine hissetmesi ve kendini kabul etmesidir.” (Ö10).

3.1.2.9. Affetme Algısı

“Affetmek sizce nedir? Kolay affeder misiniz?” sorusuna verilen cevaplar analiz edilip kodlanmıştır.

Tablo 25. DOMAB Programı Öncesi Öğrencilerin Affetme Algısı

Kod	f	%
İkinci Bir Şans	11	34,37
Hatayı Görmezden Gelmek/Tepki Göstermemek	6	18,75
Bağışlamak	5	15,62
Olumsuz Duygulardan Arınmak	5	15,62
Hatayı Unutmak	3	9,37
Büyüklik	2	6,26

Affetme sorusuna verilen cevaplar; ikinci bir şans (f=11), hatayı görmezden gelmek (f=6), bağışlamak (f=5), olumsuz duygulardan arınmak (f=5), hatayı unutmak (f=3) ve büyüklik (f=2) olarak kodlanmıştır.

İkinci Bir Şans

“Kötü bir olay karşısında kişiye özür dilediği takdirde bir şans daha vermektir.” (Ö23), “İkinci bir şans vermektir.” (Ö9), “Yapılan hataya rağmen tekrar şans vermektir.” (Ö22), “İnsanların yaşadığı kötü bir durum karşısında karşı tarafa verdikleri ikinci bir şanstır.” (Ö29).

Affetmenin tanımı, genel olarak ikinci bir şans vermek ya da yapılan hatayı görmezden gelmek şeklinde yapılmıştır. Bu tanımlamalarda sorunun çözümü yerine bastırmak, içe atmak ağır basmaktadır. Bu yaklaşım tahammül yaşantısı olarak görülebilir. Yanlış anlaşılan bir affetme, içe atma ve yaşanan olayın olumsuz psikolojik etkisini yaşamaya devam etme anlamına gelmektedir.

“Yapılan hatayı unutmaya çalışmak, ikinci bir şans vermektir. Başkası bir hata yaptığında affedersem kendimi saf gibi hissediyorum. Bu yüzden de kimseyi affetmek istemiyorum ama mecbur kalıyorum. Yapılanları unutmasam da unutmuş gibi yapıyorum.” (Ö10).

Hatayı Görmezden Gelmek/Tepki Göstermemek

“Yapılan bir hataya tepki göstermemektir. İçime atıyorum. Affettiğim düşünüyorum ama en ufak kavgada aklıma geliyor. Affettim dediğim için de bir şey diyemiyorum.” (Ö19), “Yapılan hataları görmezden gelmek. Affederim.” (Ö5), “Yapılan hataları görmezden gelmektir. Kimseyi affetmek istemiyorum ama herkes beni affetsin istiyorum. Biri hata yaptığı zaman bu çok büyük bir yanlışmış gibi geliyor ama kendim hata yaptığımda insanların bunu önemsememesi gerektiğini ve beni çok sevdikleri unutmaları gerektiğini düşünüyorum.” (Ö18).

Öğrencilerden bazıları, insanın kendisine karşı yapılan hatalara tepki göstermemesini de affetmek olarak algılanmaktadır. Tepki göstermemek, sorunu çözmemek de kişi üzerinde çeşitli olumsuz etkilere neden olabilmektedir. Bu yüzden de *“Yapılan bir hata sebebi ile küsmemek, tepki göstermemektir. Tepki göstermiyorum ama içim de rahat etmiyor.” (Ö25)* bu yorumda olduğu gibi tepki göstermemek sorunu çözmemektedir, içsel bir huzursuzluk kaynağı olmaktadır.

Bağışlamak

“Birini yaptığı kötülüklere karşı bağışlamadır.” (Ö4), “Bir insanın hatasını telafi edecek davranışlarda bulunması durumunda bağışlanmasıdır.” (Ö17), “Bağışlayıcılıktır.” (Ö3), “Yapılanı hoş görmek, bağışlamaktır.” (Ö13), “Kişinin yaptığı kötülük karşısında onu bağışlamaktır.” (Ö26).

Olumsuz Duygulardan Arınma

“Bireyin kendisine yapılan kötü şeyleri kabullenmesi, artık olumsuz hissetmemesidir.” (Ö2), “Yapılan bir hataya karşı küs kalmamaktır.” (Ö16), “Bir kişinin başka bir kişiye olan sinirinin, kininin dinmesidir.” (Ö27), “Yapılan hatalara iyi niyet göstermek, kin tutmamaktır.” (Ö1).

Yaşanan olumsuz olayı unutmak, görmezden gelmek, tam anlamıyla o olayın olumsuz etkilerinin silinmesini sağlamayabilir. Fakat kişi gerçekten olumsuz bir şey hissetmiyorsa bu durumda affetmenin gerçekleşmiş olduğundan bahsedilebilir.

Hatayı Unutmak

“Yapılan hatayı unutmak ve hiçbir şey olmamış gibi devam etmektir. Yapılan yanlışları affedip arkadaşlığıma devam ediyorum ama aslında gerçekten affedemiyorum. Sadece affetmiş gibi yapıyorum. O olay canımı sıkmaya devam ediyor. Unutamıyorum.” (Ö24), “Yapılan hataları sineye çekip unutmaktır.” (Ö11), “Yapılan hatayı kabullenmek ve unutmaya çalışmaktır.” (Ö7). Hatayı görmezlikten gelmek, unutmak ile aynı yaklaşım olarak görülebilir.

Hatayı unutma olarak tanım yapan öğrenciler, aynı olumsuz etkilerden bahsetmiş, affetmeyi tahammül yaşantısı içinde tanımlamaya çalışmışlardır.

Büyüklik

“Büyüklik sebebidir.” (Ö15), “Büyüklik göstergesidir.” (Ö28).

Tablo 26. DOMAB Programı Sonrası Öğrencilerin Affetme Algısı

Kod	f	%
Olumsuz Duygulardan Arınma	8	25
Kabullenme	8	25
Affetmek Allah’a Mahsustur	7	21,87
Anlamlandırma	5	15,62
İkinci Bir Şans	4	12,5

DOMAB programı sonrasında öğrencilerin affetme tanımlamaları; olumsuz duygulardan arınma (f=8), kabullenme (f=8), affetmek Allah’a mahsustur (f=7), anlamlandırma (f=5) ve ikinci bir şans (f=4) olarak kodlanmıştır.

DOMAB programı affetme oturumunda kişiyi affetme ile olayları affetme arasındaki fark üzerinde durulması, öğrencilerin ifadelerine de yansımıştır. Kişilerin affedilmesinden önce olayın olumsuz etkisinin giderilmesinin ve olayın affedilmesinin önemine değinen öğrenciler olmuştur. Olayın görmezden gelinmesinin ise program öncesinde ifadelerde yer almasına rağmen program sonrasında yer almadığı görülmüştür.

“Yapılan bir hataya karşı küs kalmamak, konuyu içinde çözmektir. İçinde çözmezsen hep içinde bir sıkıntı olarak kalır.” (Ö1), “Yapılan hatalara karşı hissedilen olumsuz duyguların geçmesidir.” (Ö27), “Bir kişinin başka bir kişiye olan sinirinin, kininin, öfkesinin dinmesidir.” (Ö14), “Yapılan hata sonrası kin tutmamaktır.” (Ö16).

Affetmede belki en büyük zorluklardan biri de “Bu neden benim başıma geldi?” sorusuna cevap bulunmasıdır. DOMAB programında olayın kabullenilmesinin, olayın affedilmesindeki ve olumsuz duyguların giderilmesindeki ilk basamak olarak öğrencilere aktarılması, öğrencilerin de cevaplarına yansımıştır.

“İnsanların hata yapabildiğini kabullenebilmektir. (Ö24), “Kişinin kendisi gibi başkalarının da hata yapabildiğini kabullenmesidir. (Ö11), “Yapılan hatayı kabullenmek ve düzeltmek için karşılıklı çaba harcamaktır.” (Ö7). “İnsanın hata yapabilen bir varlık olduğunu kabullenmektir.” (Ö20), “Bu benim başıma neden geldi diye zaman kaybetmemek, ne yapabilirim diye düşünmektir.” (Ö30), “Hatasını kabullenip düzeltmeye çalışan kişiye destek olmaktır.” (Ö21), “Ben bunu hak etmedim diye düşünmek yerine olayı kabullenmektir.” (Ö9), “Kabullenme ve çözme sürecidir.” (Ö8).

Kişilerin insanlar yerine Allah tarafından affedilmesi, bunun bir yük olarak insana ağır gelmesi cevapları da verilmiştir.

“Affetmek Allah’a mahsustur.” (Ö17), “İnsan değil Allah affeder.” (Ö6), “Allah affedeceği için insan sadece durumu kabullenir ve düzeltmeye çalışır.” (Ö18), “Affetmek Allah’a mahsustur.” (Ö22), “Affetmek büyüklük olduğu için en büyük de Allah olduğu için affeden Allah’tır.” (Ö13), “Her şeyi sadece Allah affeder.” (Ö2), “Affetmeyi sadece Allah yapar. İnsan ise unutmaya çalışır.” (Ö5).

Olaylarda anlam bulmanın affetme konusunda insana destek olduğundan da bahsedilmiştir. Anlamlandırma sayesinde kişiden ziyade olaya bakıp, olaydan anlam bulmanın önemine vurgu yapan öğrenciler de olmuştur.

“Birini yaptığı kötülükleri hayatımızda anlamlandırmaktır. (Ö4), “Her şeyin bir sebebi olduğu gibi yapılan hataların da bir sebebi olduğunu düşünüp anlama odaklanmaktır.” (Ö25), “İnsanın kendisine yapılan kötülükte kişiye değil olaya bakması ve anlam aramasıdır.” (Ö31), “Yaşanan her şey anlamlı olduğu gibi bize yapılan bazı yanlışların da anlamı vardır. Bu anlamı bulmaya çalışmaktır.” (Ö23).

3.1.2.10. Paylaşma–Yardımlaşma Algısı

“Sizce paylaşma–yardımlaşma nedir?” sorusuna verilen cevaplar analiz edilip kodlanmıştır.

Tablo 27. DOMAB Programı Öncesi Öğrencilerin Paylaşma–Yardımlaşma Algısı

Kod	f	%
Maddi Yardım/İhtiyacın Giderilmesi	13	40,62
Fazla Olanı Verme	7	21,87
Zor Durumda Destek Olma	6	18,75
Manevi Destek	6	18,75

Paylaşma-yardımlaşma sorusuna verilen cevaplar; maddi yardım (f=13), fazla olanı verme (f=7), zor durumda destek olma (f=6), manevi destek (f=6) şeklinde kodlanmıştır. Öğrenciler paylaşma konusunu tanımlarken maddi ihtiyacın giderilmesi, fazla olanın verilmesi, zor durumda olana destek olunması ve manevi destek olarak cevap vermişlerdir. İfadelerine bakıldığında öğrencilerin bu iyilikleri yaparken bir gün bizim de başımıza gelebilir düşüncesinde oldukları görülmüştür. Zor durumda olan birine yardım etmezlerse kendileri ihtiyaç sahibi olduklarında kimsenin onlara yardım etmeyeceği düşüncesi ile yardım etmeleri gerektiğini ifade etmeleri de iyiliğin karşılık beklenerek yapıldığını göstermektedir.

Maddi Yardım/İhtiyacın Giderilmesi

“Sadaka vermektir.” (Ö32), “Zengin kişinin yardım etmesidir.” (Ö8), “İhtiyacı olanın ihtiyacını gidermektir. Herkes ihtiyaç sahibi olabilir. O zaman ” (Ö15), “Sadaka ve zekât vermektir.” (Ö20), “İhtiyaç sahiplerine destek olmaktır, para, kıyafet vermektir.” (Ö9), “Eşyalarını arkadaşlarıyla paylaşmandır.” (Ö14), “Maddi şeyleri paylaşmaktır.” (Ö31), “İhtiyaç sahiplerine maddi yardımda bulunmaktır.” (Ö21).

Fazla Olanı Verme

“Fazla olandan vermektir.” (Ö22), “Kişinin kendinde olan fazla şeyi başkasına vermesidir.” (Ö11), “Kendinde olan fazla şeyleri ihtiyaç duyana vermektir.” (Ö26), “Fazla olandan vermektir.” (Ö23).

Zor Durumda Destek Olma

“Zor durumda olan kişiye destek olmaktır. Biz de zor durumda olduğumuzda yardım edilir. Yardım etmeyene yardım edilmez.” (Ö18), “Savaşta olan ya da deprem yaşayan kişilere destek olmaktır. Kimin başına ne zaman geleceği belli olmaz.” (Ö7), “Doğal afetlerde birlik olmaktır.” (Ö17), “Hasta komşuna yemek yapmaktır. Kişi komşusu açken yatmamalıdır. Yarın bir gün biz de aynı durumda olabiliriz.” (Ö16).

Manevi Destek

“Birinin derdini dinlemektir. O da senin derdini dinler.” (Ö24), “Sadece maddi değil manevi olarak da yardımda bulunmaktır.” (Ö4), “Arkadaşlarımın dertlerinde yanında olurum.” (Ö25), “Kişinin öğrendiklerini sınavdan önce anlatmasıdır.” (Ö28).

Karşılık beklenerek yapılan iyilik, gerçekte iyilik midir ya da borç mudur? İyilikte borç verme söz konusu mudur bu da DOMAB programında üzerinde durulan konulardandır.

Tablo 28. DOMAB Programı Sonrası Öğrencilerin Paylaşma–Yardımlaşma Algısı

Kod	f	%
Karşılık Beklememek	13	40,62
Fazla Olanı Vermek	7	21,87
Maddi Destek	6	18,75
Manevi Destek	6	18,75

DOMAB programı sonrasında öğrencilerin paylaşma-yardımlaşma sorusuna verdikleri cevaplar; karşılık beklememek (f=13), fazla olanı vermek (f=7), maddi destek (f=6) ve manevi destek (f=6) şeklinde kodlanmıştır.

DOMAB programı paylaşma–yardımlaşma oturumunda üzerinde en çok durulan konulardan biri de karşılık beklemek olmuştur. Yapılan ikili görüşmelerde öğrencilerin birçoğunun yaptıkları iyiliklerin karşılığını beklediği anlaşılmıştır. Bu yüzden oturum bu ihtiyacı gidermeye yönelik düzenlenmiştir. Bu konu üzerinde durulması program sonrasındaki cevaplara da yansımıştır.

“Zor durumda olan kişiye karşılık beklemeden yardımcı olmaktır.” (Ö32), “Kim zorluk yaşıyorsa o kişiye yardım etmek ve karşılığını beklememektir. (Ö2), “Tüm kötü olaylarda, afetlerde tek yürek olmak, birlik ve beraberliği sağlamak bunu yaparken de karşılık beklememektir.” (Ö17), “İnsanın verirken karşılık beklemeden vermesidir.” (Ö22), “Zor durumda olan kişiye karşılığını istemeden zor anında destek olmaktır.” (Ö7), “Bazen teşekkür bile beklemeden sadece yardım etmektir.” (Ö18). “Zor durumda olan kişiye karşılık beklemeden destek olmaktır.” (Ö16), “Karşılıksız vermektir. Veren el alan elden üstündür diyerek karşılık beklememektir.” (Ö8), “İhtiyaç sahiplerine teşekkür beklemeden destek olmaktır.” (Ö30), “İnsanlara maddi ya da manevi yardım yaparken yarın bir gün bana yardım eder diye düşünmemektir.” (Ö11), “Sevdiklerinle karşılıksız

paylaşım yapmaktır.” (Ö29), “Bir şey verirken geri öder diye düşünmeden vermektir.” (Ö13), “İyiliği karşılık beklemeden yapmaktır.” (Ö1).

3.1.2.11. Özgürlük Algısı

“Sizce özgürlük nedir?” sorusuna verilen cevaplar analiz edilip kodlanmıştır.

Tablo 29. DOMAB Programı Öncesi Öğrencilerin Özgürlük Algısı

Kod	f	%
İstedliğini Yapabilme	15	46,87
Bağımsızlık	9	28,12
Maddi Güç	5	15,62
Hükümlü ya da Esir Olmamak	2	6,25
İnsanın İhtiyacı	1	3,12

DOMAB programı öncesinde özgürlük sorusuna verilen cevaplar; istediğini yapabilme (f=15), bağımsızlık (f=9), maddi güç (f=5), hükümlü ya da esir olmamak (f=2) ve ihtiyaç (f=1) şeklinde kodlanmıştır. Çoğunluğun özgürlüğü istediğini yapabilme şeklinde tanımladığı görülmüştür.

İstedliğini Yapabilme

Öğrenciler, istediklerini istedikleri anda yapabilmeyi özgürlük olarak algılamaktadırlar.

“Canın istediği zaman istediğini yapmaktır.” (Ö5), “Davranışlarında kimseyi dinlememektir.” (Ö28), “Başkalarını rahatsız etmeden istenileni yapabilmektir.” (Ö22), “Canı istediği gibi yaşamaktır.” (Ö32), “İstedğini almak, istediğini

yapmaktır.” (Ö4), “Her istediğini yapmaktır.” (Ö31), “Başkasının dediğini değil de kendi istediğini yapmaktır.” (Ö3).

Bağımsızlık

Başka bir bireye bağımlı olmamak, bağımsız olmak da öğrencilerin özgürlük tanımları içinde yer almaktadır.

“Bağımsızlıktır.” (Ö8), “Sömürü devleti olmamaktır.” (Ö16), “Vatanın en değerli olmazsa olmazıdır.” (Ö20), “Başka bir devlete bağımlı olmamaktır.” (Ö27), “Kimseye bağımlı olmamaktır.” (Ö15).

Maddi Güç

“Yalnız yaşamak ve zengin olmaktır.” (Ö23), “Maddi açıdan çok güçlü olmaktır.” (Ö29), “Parasını kazanan kişi özgürdür.” (Ö10), “Ekonomik açıdan kimseye bağlı olmamaktır.” (Ö17).

Hükümlü ya da Esir Olmamak

“Esir olmamaktır.” (Ö11), “Hapiste olmamaktır.” (Ö18).

İnsanın İhtiyacı

“Her insanın ihtiyacı olan bir duygudur.” (Ö1).

Tanımlarda özgürlüğün genel olarak dış etkenlerden kurtulma olarak algılandığı görülmektedir. İçsel bir özgürlük tanımlaması yapılmamıştır. DOMAB programı içerisinde insanın özü ile iletişim kurması, kendini bilmesi, kendi sınırlarının farkında olması ve özgürlük alanını değerleri dikkate alarak kendisinin çizmesi yer almaktadır.

Tablo 30. DOMAB Programı Sonrası Öğrencilerin Özgürlük Algısı

Kod	f	%
Kendini Bilme	9	28,12
Özün Gürleşmesi	8	25
Sınırlarını Bilme	8	25
İstedğini Yapabilme	5	15,62
Bağımsızlık	2	6,25

DOMAB programı sonrasında öğrencilerin özgürlük tanımlamaları; kendini bilme (f=9), özün gürleşmesi (f=8), sınırlarını bilme (f=8), istediğini yapabilme (f=5) ve bağımsızlık (f=2) şeklinde kodlanmıştır.

DOMAB programında özgürlük bilinenden farklı olarak ele alınmıştır. Özellikle insanın kendini bilmesi, kendini tanıması ve özün gürleşmesi konuları üzerinde durulmuştur. Bu da program sonrası öğrencilerin cevaplarına yansımıştır.

“İnsanın özünün gürleşmesidir.” (Ö18), “Özün sesini dinlemektir.” (Ö21), “Özünden geleni bilmektir.” (Ö7), “İnsanın özündekini yani aslını, içindekini bilmesidir.” (Ö9), “İnsanın özüne kulak vermesidir.” (Ö13), “İnsanın özünün sesini artık duymaya başlamasıdır.” (Ö17), “İnsanın başkalarından ziyade kendi iç sesini dinlemesidir.” (Ö24), “İnsanın kendisinin farkına varması ve iç sesini, vicdanını dinlemesidir.” (Ö11).

İnsanın kendini bilmesi ve tanıması üzerinde duran öğrenciler, insanın kendisi ile olan iletişimi konusunda farkındalık sahibi olmuşlardır.

“İnsanın kendini bilmesidir.” (Ö16), “İnsanın kendini tanımasıdır.” (Ö8), “İnsanın dış dünya ile iletişimi kadar kendi iç dünyası ile iletişim halinde olmasıdır.” (Ö10), “İnsanın içine yönelmesidir.” (Ö2), “İnsanın kim olduğunu fark etmesidir.” (Ö23), “İnsanın kendini tanımak istemesidir.” (Ö29), “İnsanın

kendi olmasıdır.” (Ö14), “İnsanın diğerlerinin ne dediğini bir kenara bırakıp kendi olmaya çalışmasıdır.” (Ö30).

3.1.2.12. Denge Algısı

“Dengeli olmak sizce nedir? Dengeli olamadığınızı düşündüğünüz bir durum varmı?” sorusuna verilen cevaplar analiz edilip kodlanmıştır.

Tablo 31. DOMAB Programı Öncesi Öğrencilerin Denge Algısı

Kod	f	%
Ölçülü Olmak	10	31,25
Nerede Nasıl Davranacağını Bilmek	8	25
Tutarlı Olmak	7	21,87
Sınır	5	15,62
Eşitlik ve Adalet	2	6,25

DOMAB programı öncesinde denge sorusuna verilen cevaplar; ölçülü olmak (f=10), nerede nasıl davranacağını bilmek (f=8), (tutarlı olmak (f=7), sınır (f=5) ve eşitlik ve adalet (f=2) şeklinde kodlanmıştır.

Ölçülü Olmak

Denge tanımı yapılırken çoğunlukla verilen cevap ölçülü olmak olmuştur. Öğrenciler az ve çoktan uzak durmanın önemine vurgu yapmış, aşırılıktan kaçınılması gerektiğini vurgulamışlardır.

“Her şeyi bir düzende yaşamak, ölçülü olmaktır.” (Ö21), “Her şeyi ayarında yapmaktır.” (Ö26), “Her şeyi yeteri kadar yapmaktır.” (Ö12), “Her şeyin azını

ve çoğunu bilmektir.” (Ö4), “Ne fazla ne de eksik olmaktır. Tam kararında olmaktır. (Ö31).

Her ne kadar tanımı yapılsa da öğrenciler, dengeli olma noktasında eksiklik yaşadıklarını da ifade etmişlerdir.

“Bilgisayarda oyun oynadığım zaman dünya duruyor. Sonra bir bakıyorum saatler geçmiş. Ama bundan da vazgeçemiyorum.”(Ö31), “Her konuda ölçülü olmaktır. Beni mutlu eden tek şey oynadığım oyunlar oluyor. O yüzden hiç bitmesin istiyorum.” (Ö5), “Hayatına bir sınır koymaktır. Bazen saatlerce telefon elimde oluyor. Saatler geçtikten sonra bunu fark ediyorum. O sanal âlem artık hayatın gerçekliği oldu.” (Ö28).

Nerede Nasıl Davranacağını Bilme

Disiplin cezası almış öğrencilerin, dengenin tanımını yaparken nerede nasıl davranılacağını bilmesinin gerekliliğinden bahsetmeleri, buna rağmen okulda ceza almış olmaları, üzerinde durulması gereken bir konudur.

“Her şeyin bir yeri ve zamanı olduğunu bilerek ona göre davranmaktır.” (Ö2), “Nerede ne yapacağını ve söyleyeceğini bilmektir.” (Ö16), “Kişinin nerede nasıl davranacağını bilmesidir.” (Ö10), “Kişinin kendini her yönden denetlemesi, davranışlarını düzenlemesidir.” (Ö25).

Denge; tutarlı olma, davranışlarda ya da duygularda sınırı koruma ve sınırını bilme, eşitlik ve adalet şeklinde de tanımlanmıştır.

Tutarlı Olma

“Tutarlı olmaktır.” (Ö18), “Eylemlerin tutarlı olmasıdır.” (Ö1), “Eylemlerin tutarlı olmasıdır.” (Ö9), “Tutarlı olmaktır.” (Ö23), “İnsanlara karşı olan davranışlarda tutarlı olmaktır.” (Ö29).

Sınır

“Hayatta her şeyin bir sınırı olduğunu bilmektir.” (Ö17), “Mesafeli olmaktır. Aşırı samimi olmamaktır.” (Ö24), “Sınırlara dikkat etmektir.” (Ö19), “İnsanın sınırının olmasıdır.” (Ö7).

Eşitlik ve Adalet

“Herkes ve her şeye eşit, adil davranmaktır.” (Ö11), “Adil olmaktır.” (Ö15).

Tablo 32. DOMAB Programı Sonrası Öğrencilerin Denge Algısı

Kod	f	%
Ölçülü Olma	11	34,37
Tutarlı Olma	8	25
Sınır	5	15,62
Uyum İçinde Olma	5	15,62
Nerde Nasıl Davranacağını Bilme	3	9,37

DOMAB programı sonrasında denge tanımlamaları; ölçülü olma (f=11), tutarlı olma (f=8), sınır (f=5), uyum içinde olma (f=5) ve nerede nasıl davranacağını bilme (f=3) şeklinde kodlanmıştır.

DOMAB programı denge oturumunda, öğrenciler dengenin tanımını oldukça iyi bildikleri için dengenin tanımı üzerinde durulmamış bunun yerine öğrencilerin bu konudaki farkındalıklarının artırılması amaçlanmıştır. Kendi hayatlarındaki dengesizlikleri fark etmeleri ve bunların giderilmesi için nasıl davranmaları gerektiği konusunda düşünceleri istenmiştir.

“Normalden fazla bilgisayar başında olduğumu biliyorum. O vakitlerde başka şeyler de yapabilirim ama ben hep oyun oynamak istiyorum. Bıraksalar bütün gün başında kalırım. Bu davranışımı dengelemem gerekiyor.” (Ö12), “Aşırıya kaçmadan ölçülü iş yapmaktır. Önceden dengeden bu kadar uzak olduğumu fark

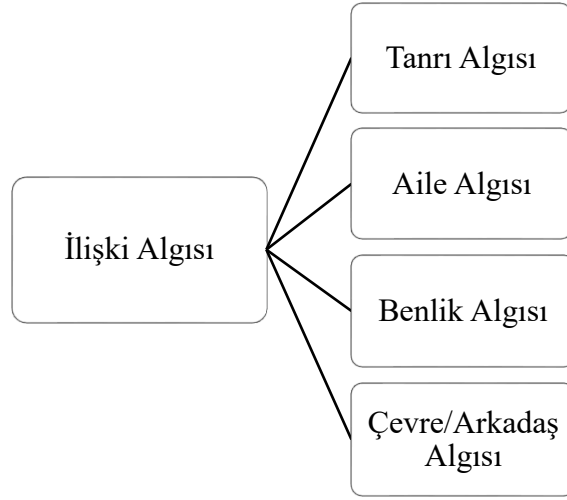
etmiyordum. Bazen sinirlendiğimde, öfkelenendiğimde fazla olduğunu hissediyorum. Bunun dışında bazı şeyleri fazla abartıyorum sanırım. Her duyguda dengeye ihtiyacım var.” (Ö30), “Ne az ne fazla olmadan yeteri kadar yapmaktır. Ama ben bunu pek başaramıyorum. Başarmak istesem de sanki içimde bir şey beni engelliyor. Kontrol edemiyorum.” (Ö14), “Aşırılıktan kaçınmaktır. Sosyal medyada aşırı zaman geçirdiğimi biliyorum. Bana zarar verdiğini hissediyorum bazen ama bizim yaşımızda uzak kalmak çok zor.” (Ö26), “Bir şeyin ne fazla ne az olmamasıdır. Yaz döneminde çok uyuyorum. Okul zamanı geç yatıyorum, uykusuz kalıyorum. Bazen çok yiyorum, bazen hiç yemiyorum. Bazen çok öfkeliyim, bazen çok umursamazım. Dengeyi yaşamak benim için iyi olurdu.” (Ö27), “Yeteri kadar olan her şeydir. Fazlası zarardır. Çok fazla oyun oynuyorum. Saatler nasıl geçiyor bilmiyorum.” (Ö29).

Öğrencilerin duygu ve davranışlar konusunda denge ihtiyacı olduğu görülmüştür. Dengesizlikler konusundaki farkındalıklarını ifade ederken bu konuya da değinmişlerdir.

“Her şeyi kararında yapmaktır. Bazı kötü alışkanlıklarımı dengelemek isterdim. Bu sebepten ceza aldım zaten. Ama istekleri, duyguları kontrol etmek zor benim için.”(Ö21), “Ölçülü olmaktır. Her şeyi dengede yaşamaktır. Sevme duygusunu ya da nefret duygusunu dengeli yaşamak isterdim. Bazen basit şeyleri çok büyütüyorum.” (Ö3).

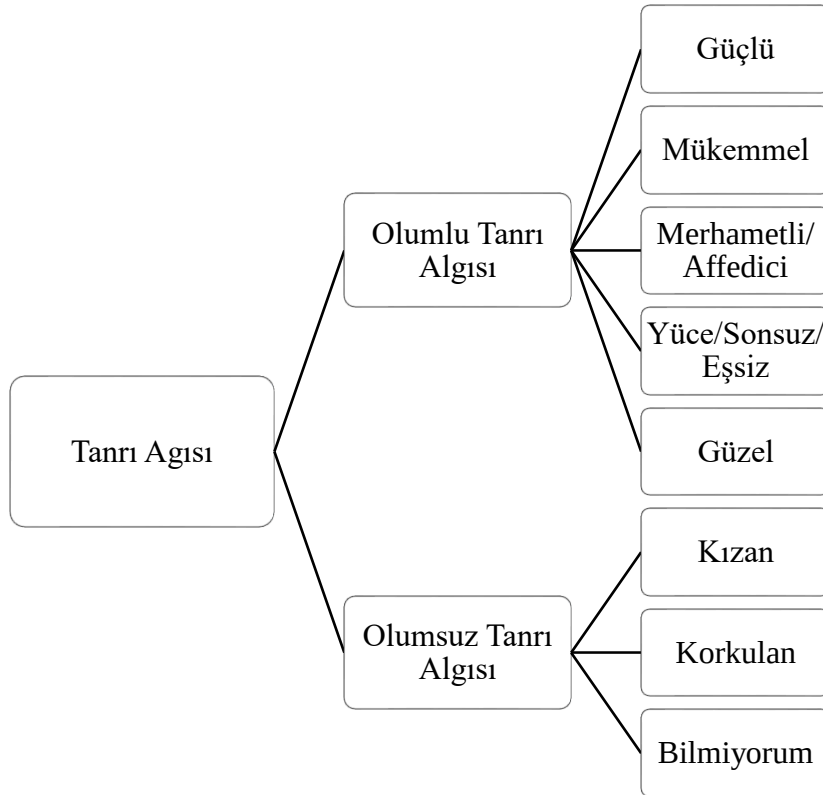
3.1.3. İlişkilere Dair Bulgular

Öğrencilerin ilişkileri ile ilgili ihtiyaçlarını analiz etmeye yönelik sorular sorulmuş ve bu sorular sonrasında ilişki algıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Tanrı, aile, benlik ve çevre/arkadaş algısı olmak üzere dört ana başlık altında toplanan veriler elde edilmiştir.



3.1.3.1. Tanrı Algısı

“Yaradan/Tanrı sizce nasıl bir varlıktır?” sorusuna verilen cevaplar analiz edilip kodlanmıştır.



Tablo 33. DOMAB Programı Öncesi “Yaradan/Tanrı nasıl bir varlıktır?” Sorusuna Verilen Cevaplar

Kod	f	%
Bilmiyorum	6	18,75
Korkulan	5	15,62
Güçlü	4	12,50
Merhametli/Affedici	4	12,50
Yüce/Sonsuz/Eşsiz	4	12,50
Kızan	4	12,50
Mükemmel	3	9,37
Güzel	2	6,25

Olumsuz Tanrı Algısı

Öğrencilerin Tanrı algısını tespit etmeye yönelik sorulan soruya bazı öğrenciler cevap vermek istememiş, bilmediklerini ifade etmişlerdir. Bu öğrenciler içinde herhangi bir Tanrıya inanmayan öğrenciler de bulunmaktadır. Pek çok konuda olduğu gibi inanç konusunda da neye inandıklarını keşfetmeleri için zamana ihtiyaç duydukları bir dönemde olduklarından bu cevaplar, oldukça beklenen cevaplardır. Alınan cevaplar; bilmiyorum (f=6), korkulan (f=5), güçlü (f=4), merhametli (f=4), yüce (f=4), kızan (f=4), mükemmel (f=3) ve güzel (f=2) şeklinde kodlanmıştır. Olumlu ve olumsuz Tanrı algısı olarak kodlandığında olumlu (f=17), olumsuz (f=15) şeklinde dağılım göstermektedir. Güçlü, merhametli, yüce, mükemmel ve güzel kodları olumlu; bilmiyorum, korkulan ve kızan kodları olumsuz olarak alınmıştır.

“Bilmiyorum.” (Ö1), “Bilmiyorum.” (Ö23), “Bir yaratıcının olduğuna inanıyorum ama nasıl olduğunu bilmiyorum.” (Ö13), “İnançlı bir insan değilim henüz araştırmaya soruşturmaya devam ediyorum bu yüzden bilmiyorum.” (Ö31).

Çok fazla olmamakla birlikte korku yönelimli Tanrı algısına sahip öğrenciler de bunu ifade etmişlerdir.

“Korkulan bir varlıktır.” (Ö3), “Yaptıklarımızdan ötürü korkmamız gereken bir varlıktır.” (Ö25). “Cezası ağır olduğu için korkulması gerekir.” (Ö16), “Benim için korkutucudur.” (Ö19), “Korkutucudur. Bir Tanrının korkutucu olmaması gerekir. O yüzden inanmıyorum.” (Ö27).

Herhangi bir yanlış yapıldığında, cezalandıran ve kızan bir Tanrı algısına sahip olan öğrenciler de kendileri için Tanrı’nın cezalandırıcı yönünün öne çıktığını ifade etmişlerdir.

“Yanlış yaptığımızda kızan bir varlıktır.” (Ö17), “Yapılan hatalara kızan bir varlıktır.” (Ö4), “Hata yapıldığında kızan, intikam alan yaratıcıdır.” (Ö28), “Yapılan kötülüklere kızmaya adaletli olmaz. O yüzden kızan, cezalandıran bir varlıktır.” (Ö29).

Olumlu Tanrı Algısı

Olumlu Tanrı algısına sahip öğrenciler ise Tanrı’yı güçlü, merhametli, affedici, güzel, yüce ve mükemmel olarak tanımlamışlardır.

“Çok güçlü ve merhametli.” (Ö14), “Her şeyin en kudretlisi.” (Ö30), “Güçlü bir varlıktır.” (Ö12), “Yüce kudret sahibi.” (Ö21). “Merhamet eden varlık.” (Ö2), “Merhametli ve affedici.” (Ö24), “Merhametli.” (Ö26), “Yaradan, kullarına merhamet eden günahlarını affeden ve bunları düzeltmek için zaman tanıyan bağışlayıcı bir varlıktır.” (Ö15). “En güzel varlık.” (Ö10), “Güzel varlık.” (Ö20). “Sonsuz.” (Ö7), “Bir, tek, benzersiz ve sonsuz güç sahibi.” (Ö5), “Yüce.” (Ö9), “Tektir.” (Ö18). “Sınırsız mükemmellikte.” (Ö11), “Eşsiz mükemmellikte bir varlıktır.” (Ö6), “Güçlü ve kudretli olduğu kadar mükemmeliyetçi de sanırım çünkü beni yaratmış.” (Ö8).

Tablo 34. DOMAB Programı Sonrası “Yaradan’a/Tanrı’ya karşı korku mu sevgi mi hissedersiniz?” Sorusuna Verilen Cevaplar

Kod	f	%
Sevgi	27	84,37
Korku	5	15,62

“Yaradan’a/Tanrı’ya karşı korku mu sevgi mi hissedersiniz?” sorusuna DOMAB programı sonrasında verilen cevaplar tablo 34’te gösterilmiştir. Öğrencilerden bu noktada sadece sevgi ya da korku cevaplarını vermeleri istenmiştir. Sevgi (f=27), korku (f=5) cevapları karşılaştırıldığında ağırlıklı olarak sevginin hâkim olduğu görülmektedir. Program öncesi olumlu Tanrı algısı 17 iken program sonrası bu sayı 27 olmuştur. Aynı şekilde program öncesi olumsuz Tanrı algısı 15 iken program sonrası bu sayı 5 olmuştur.

3.1.3.2. Aile Algısı

“Ailenizle nasıl bir ilişkiniz var? En çok hangi konuda sorun yaşıyorsunuz? Ya da bu ilişkide neye ihtiyaç duyuyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplar analiz edilip kodlanmıştır.



Tablo 35. DOMAB Programı Öncesi Öğrencilerin Aile İlişkilerindeki İhtiyaçları

Kod	f	%
Anlaşılmama İhtiyacı	9	28,12
Sorunum Yok	7	21,87
Bağ Kurma İhtiyacı	6	18,75
Özgürlük İhtiyacı	6	18,75
Haklı Olma İhtiyacı	4	12,50

DOMAB programı öncesinde öğrencilere aileleri ile olan ilişkileri ve bu ilişkilerinde neye ihtiyaç duydukları sorulmuş verilen cevaplar; anlaşılma ihtiyacı (f=9), bağ kurma ihtiyacı (f=6), özgürlük ihtiyacı (f=6) ve haklı olma ihtiyacı (f=4) olarak kodlanmıştır. Öğrencilerden 7'si ise aileleri ile sorun yaşamadıklarını ifade etmiştir.

İçinde bulundukları ergenlik dönemi nedeni ile ilişkiler konusunda zaman zaman sıkıntılar yaşayabilen lise öğrencilerinin aileleri ile yaşadıkları en büyük problemin anlaşılma problemi olduğu görülmüştür. Anlaşılma konusunda sıkıntı yaşayan öğrencilerden bazıları yalana başvurduklarını ifade etmişlerdir.

“Ailem kızmaya ve beni anlasa yalan söylemek zorunda kalmam. Doğruları söylersem beni anlamayacaklarını biliyorum çünkü.” (Ö19), “Ailemin beni anladığını sanmıyorum. Önem verdiğimiz şeyler farklı. Zaman değişti ama bunu bir türlü anlatamıyorum onlara.” (Ö3).

Öğrencilerden bazıları da nesil farkından dolayı anlaşılmadıklarını, değişen zamana ailelerinin uyum sağlayamadığını ifade etmişlerdir.

“Bilgisayar başında ya da telefon başında vakit geçirmemden rahatsızlık duyuyorlar ama zaman artık onların genç olduğu zaman değil. Teknoloji değişti, her şey değişti. Her şeyi takip etmem gerekli. Geri kalabilirim. Yani o dünyayı da seviyorum.” (Ö14).

Aileleri tarafından önemsenmediğini düşünenler öğrenciler de bu durumu,

“Canım sıkkın olduğu zaman anlatsam bile önemsemiyorlar. Bu konular basit konular onlar için. Neden üzüldüğümü bile anlayamıyorlar.” (Ö5), “Annem için önemli olan tek şey temizlik. Bunun dışında bir şeye önem vermiyor. Beni anladığını hiç sanmıyorum. Arkadaşlarımla olan problemlerimi anlattığımda dinliyormuş gibi yapıp sonra temizlik yapmamı istiyor.” (Ö9), “Aile her şeydir ve çok önemlidir. Ama benim ailemle aram çok kötü. Beni anlamıyorlar.” (Ö29).

şeklinde ifade etmişlerdir.

Ailelerle ilgili en çok hissedilen ihtiyaçlardan biri de bağ kurma ihtiyacı olarak cevaplara yansımıştır. Öğrenciler aileleri ile bağ kuramadıklarını, yaşadıkları olaylardan ya da hissettikleri duygulardan ailelerine bahsetmediklerini ifade etmişlerdir.

“Çoğunlukla odamdan çıkmıyorum. Ailemin pek çok şeyden haberi bile yok. Sadece yaşayıp yaşamadığımı biliyorlar.” (Ö18), “Aile ilişkilerine çok önem vermiyorum. Duygusal bir insan değilim.” (Ö23), “Aile olmak bireylerin birbirlerine saygılı olması gereken topluluktur. Ailemle kötü bir ilişkim var. Çok konuşmuyoruz.” (Ö24).

Herkesin kendi dünyasında yaşadığını düşünen öğrenciler, tüm duygularını ailelerinden habersiz yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

“Üzgün olsam ya da mutlu olsam da bunu içimde yaşıyorum. Onların kendi dünyası kendi hayatları var. Bir ilişkimiz yok.” (Ö25), “Odam çok dağınık olduğu için odama girmiyorlar. Ben de onların olduğu yerlere gitmiyorum. Ev içinde herkesin alanı belli. Akşam yemeklerinde bazen görüşüyoruz bazen ben acıktığım için onlardan önce odamda ayrı yiyorum. Ayrı dünyalardayız.” (Ö10).

Ailesi ile bağ kuramayan bir öğrenci ise aile hayatını zindana benzetmiştir.

“Aile zindan demektir bana göre. Aynı evde yaşıyoruz ama kimse başkası ile ilgilenmiyor. Bence sorun çıkmasın diye artık kimse konuşmuyor.” (Ö31).

Aile koruyuculuğunu abartılı bulan öğrenciler, bu durumdan rahatsız olduklarını ifade etmişler, özgür kalmak istediklerini, pek çok konuda kendi kararlarını vermek istediklerini belirtmişlerdir.

“İstediğim zaman dışarı çıkamıyorum. Arkadaşlarımla gezemiyorum. Her şeye karışıyorlar. Kiminle arkadaş olacağıma bile karışıyorlar.” (Ö32), “İki dakika dışarı çıkıyorum. Devamlı arıyorlar. Daha işim bitmeden eve gel diye baskı yapıyorlar.” (Ö27).

Kız öğrencilerden bazıları ise kılık kıyafet ve makyaj konusunda ailelerinin kendilerini uyardırmalarından rahatsız olmaktadır.

“İstediğim şeyleri giyemiyorum, istediğim gibi makyaj yapamıyorum. Kendi kararlarımı almama izin vermiyorlar. Sanırım ölene kadar bana karışacaklar.” (Ö12).

Nasihatleri özel hayata müdahale olarak algılayanlar da durumdan bunaldıklarını ifade etmişlerdir.

“Bilgisayarda geçirdiğim vakitten dışarı çıkacağım saate kadar her şeye karışıyorlar. Çok bunaldım.” (Ö30), “Hayat boyu birlikteliğin başladığı bir zindandır. Sağlıklı bir ilişkim yok.” (Ö6), “Ailemle ilişkim iyi. Sadece her şeye çok karışıyorlar. Bazen çok bunalıyorum.” (Ö20).

İlişkilerinde adalet ve haklılık ile ilgili sorun yaşayanlar da ebeveynlerinin bazı davranışlarını haksız bulmaktadırlar. Kendilerinden yapılmasını istenmeyen davranışın aileleri tarafından da yapılmaması gerektiğini savunmaktadırlar.

“Onlar bir şey istediklerinde o şeyi gerçekleştiriyorlar fakat ben istediğimde gereksiz oluyor. Bana göre de onların istekleri gereksiz. Bu konuda adil olmadıklarını düşünüyorum.” (Ö7), “Her istediklerini alabiliyorlar. Bana gelince israf oluyor her şey. Para kazandıkları için güç onlarda ama adil değiller.” (Ö16).

Kardeş ilişkilerinde ebeveynlerinin adil davranmadığını düşünen öğrenciler de bu durumu dile getirmişlerdir.

“Kardeşimle olan tartışmalarımda her zaman taraf tutuyorlar. O da bunu bildiği için kullanıyor. Haksızlık yapıyorlar. Keşke kardeşim olmasaydı.” (Ö26).

Tüm bunların yanında aileleri ile olumlu ilişki içinde olanlar ve bu durumun güzelliğini ifade edenler de bulunmaktadır.

“Aile olmak birbirinin hep yanında olmak, destek çıkmak, sevmek saymaktır. Ailemle aram çok iyi.” (Ö17), “Aile bir insanın en büyük değeridir, her şeyi anlattığı, her konuda yakın hissettiği bir yapıdır. Ailemle her zaman yakın ve iyi bir ilişkim oldu.” (Ö4), “Aile olmak mutlu olmaktır. Ailemle güzel bir ilişkim var.” (Ö28), “İnsanın her koşulda sevildiği, kendisi olabildiği yerdir. Ailemle çok yakın ve samimiyim.” (Ö30), “Saygı, sevgi, sadakat aynı zamanda her şeyi ifade ediyor. Ailemle çok iyi bir ilişkim var.” (Ö1).

Tablo 36. “DOMAB programının aile ilişkilerinize herhangi bir etkisi oldu mu?” Sorusuna Verilen Cevaplar

Kod	f	%
Değişmedi	21	65,62
Daha İyi Oldu	11	34,37

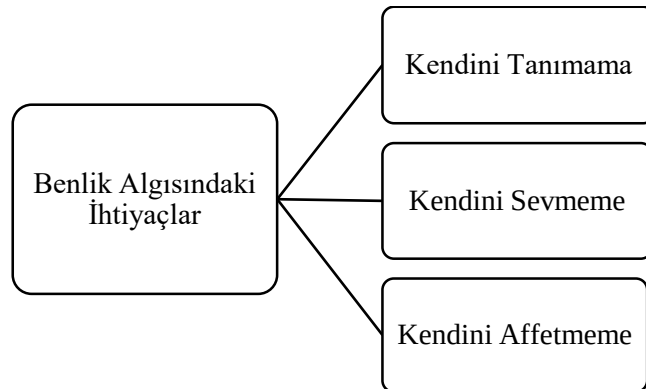
“Ailenizle nasıl bir ilişkiniz var? En çok hangi konuda sorun yaşıyorsunuz?” sorusu yöneltilen öğrencilere DOMAB programı sonrasında programın aile ilişkilerine herhangi bir etkisinin olup olmadığı soruldu.

Öğrencilerden 11’i program sonrası aile ilişkilerinin daha iyi olduğunu belirtirken geriye kalanlar herhangi bir değişiklik olmadığını belirtmiştir. Herhangi bir değişiklik olmadığını ifade edenler arasında daha önce ailesi ile sorun yaşamadığını ifade eden 7 öğrenci de bulunmaktadır.

“Haklılığı mı mutluluğu mu seçiyorum diye soruyorum kendime. Sonra bazen uygulamasam da bazen uyguladığımı görünce mutlu oluyorum. Bu da aile ilişkilerime yansıyor.” (Ö16), “Biraz sakinleştiğim için şu an daha iyi aramız.” (Ö19), “Olumlu düşünce orucunu uyguluyorum. Kötü bir şey söylememeye çalışıyorum. Daha iyiyiz.” (Ö29), “Tahammül etmiyorum, sabrı öğrendim. İyi oldu.” (Ö3), “Bence ben kendimi düzelttim ama onların da bu programa ihtiyacı var. O zaman çok iyi olur.” (Ö5), “Sanki daha iyi oldu gibi, bir sakinlik var.” (Ö10), “Haklıyım ama mutlu olmayı tercih ettiğim için susuyorum. O zaman iyi oluyor.” (Ö22), “Bence işe yaradı. Daha az kavga ediyoruz.” (Ö26), “Eskisinden daha iyi. Yardım ediyorum. O zaman annem kızmıyor hiç.” (Ö14), “Ben daha az takılıyorum artık bir şeylere. O da ilişkiye yansıyor.” (Ö18), “Kendimi tanımaya çalışıyorum. Başkasıyla uğraşmayınca kavga da az oluyor.” (Ö24).

3.1.3.3. Benlik Algısı

“Kendinizden memnun musunuz? Benliğinizle ilgili hangi konularda eksik görüyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplar analiz edilip kodlanmıştır.



Tablo 37. DOMAB programı öncesi “Benliğinizle ilgili hangi konularda eksik görüyorsunuz?” Sorusuna Verilen Cevaplar

Kod	f	%
Kendinde Eksik Görmeme	11	34,37
Kendini Tanımama	7	21,87
Kendini Sevmeme/Kabullenmeme	7	21,87
Kendini Affetmeme	7	21,87

DOMAB programı öncesinde öğrencilere benlik algıları sorulmuş ve verilen cevaplar kendini tanımama (f=7), kendini sevmeme/kabullenmeme (f=7) ve kendini affetmeme (f=7) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerden 11’i ise kendinde herhangi bir eksiklik görmediğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin benlik algıları ile ilgili sorulan soruya bazı öğrenciler, kendilerini tanımadıkları cevabını vermişlerdir.

“Neyi sevip neyi sevmediğimi bilmiyorum. Sanırım kendimi pek tanımıyorum ve nasıl tanıyacağımı da bilmiyorum.” (Ö29), “Çok düşünmedim, bilmiyorum, yolun başındayım, zamanla anlarım kim olduğumu.” (Ö3). “Gelecek ile ilgili bir beklentim yok. Çünkü beni ne mutlu eder ya da ben ne istiyorum bilmiyorum. Nasıl arkadaşım olmalı ya da ben nasıl biriyim anlayamıyorum.” (Ö14), “Bazen bir olaya kızıyorum ama başka bir zaman aynı olay olduğunda kızmıyorum. O olay beni kızdırıyor mu ben nelere kızarım bilemiyorum. Kendimi anlamıyorum.” (Ö2), “Bence ben iyi bir insanım. Ama başkasına göre iyi bir insan olmayabilirim. Kime göre neyim, kendime göre kimim bilmiyorum.” (Ö13).

Kendini tanımamanın yanında bazı öğrenciler de kendilerini sevediklerini ya da kendilerini oldukları gibi kabul edemediklerini ifade etmişlerdir.

“Birçok özelliğimi sevmiyorum. Bununla yaşamak gerçekten zor oluyor.” (Ö17), “Dış görünüşümden hoşlanmıyorum. Kendimi böyle sevmem gerektiği söyleniyor

ama ben bunu başaramıyorum.” (Ö22), “Ben kendimi sevmezken ailem beni niye sevsin ki? Sevilecek bir tarafım olduğunu düşünmüyorum.” (Ö16).

Kendini sevmediğini ifade etmelerinin yanında kendilerini nasıl seveceklerini, bunu nasıl başaracaklarını bilmediklerini de ifade etmişlerdir.

“Kendimde eleştireceğim çok şey buluyorum. Sanki kimse beni sevmiyormuş gibi. Anneme göre aslında ben kendimi sevmediğim için bu şekilde hissediyormuşum. Kendimi nasıl seveceğimi bilemiyorum.” (Ö11), “Değiştirmem gereken çok özelliğim var. Baştan kendimi programlamak istiyorum. Çok hoşlanmıyorum.” (Ö27).

Başka öğrencilerin bu dönemde eleştirel yaklaşımları, okullarda yapılan zorbalık da bu cevapların ortaya çıkmasında ve öğrencilerin kendilerini sevmemelerinde etkili olabilmektedir.

“İyi bir inşamım bence. Ama başkaları öyle düşünmüyor. Dedikoducu diyorlar mesela. Ama ben öyle olduğumu düşünmesem de bunu söylüyorlar. Bazen kendimden bıkiyorum. Sevmiyorum. Bazen seviyorum.” (Ö1), “Bazen ses tonumu beğenmiyorum. Bazen de söylediğim sözleri söyledikten sonra keşke söylemeseydim diyorum. Kendimi aptal gibi hissediyorum çoğu zaman. İnsanlar beni beğenmiyor ya da sesi ne kadar çirkin diyorlar gibi geliyor.” (Ö30).

Verilen cevaplarda kendine karşı acımasız olmak, kendini eleştirmek, affedememek de bir diğer problem olarak ortaya çıkmaktadır.

“Bir hata yaptığım zaman kendimi çok eleştiriyorum ve bu eleştiri çok uzun sürüyor. Kendimi hiç rahat bırakmıyorum ve olanları unutamiyorum.” (Ö24), “Başkasına yanlış bir şey söylediğimde durmadan o söylediğim şeyi tekrar tekrar düşünüyorum. Artık bundan çok yoruluyorum ama bundan vazgeçmiyorum.” (Ö31).

Bazı öğrenciler ise başkalarını affedebildikleri halde kendilerini affedemediklerini ifade etmişlerdir.

“Herkes hata yapabilir ama ben yapamam. Başkaları hata yaptığında hemen affediyorum ama kendim hata yaptığımda bunu kabullenemiyorum.” (Ö18), “Düşük bir not aldığımda ya da bir arkadaşımı üzdüğümde çok üzülüyorum. Herkesin başına gelebilen şeylerin benim başıma gelmesini istemiyorum. Kusursuz olmak istiyorum.” (Ö7).

Duygu kontrolünün henüz yeteri kadar gelişmemiş olması da öğrencilerin kendilerini affetmelerine engel olan bir durum olarak ortaya çıkmaktadır.

“Öfkeli bir insanım. Sonra çok pişman oluyorum ve her seferinde kendime çok kıızıyorum. Yani bir insan bunu bile bile neden yapar bilmiyorum.” (Ö5). “Her olayda çabuk parlıyorum. Bu kadar çabuk sinirlendiğim için kendime de çok kıızıyorum.” (Ö19), “Hep yapmayacağım dediğim şeyleri yapıyorum. Akıllanmam.” (Ö10).

Bunun yanında kendini olduğu gibi kabullenen ve kendinde eksiklik görmediğini belirten öğrenciler de bulunmaktadır.

“Bence ben iyi bir insanım ve bir eksiğim yok.” (Ö4), “Çok merhametliyim, fazla merhametli olmam dışında bir sorunum yok.” (Ö25), “İyi bir insanım, eksiksizim.” (Ö8), “Biraz safım galiba. Bunun dışında önemli bir şey yok.” (Ö9), “Arkadaş canlısı, hayvanları da seven biriyim. Eksiğimi bilsem eksik olmazdım zaten.” (Ö32), “Mükemmele yakınım.” (Ö26), “İyi kalpli bir insan olduğumu düşünüyorum. Eksik gördüğüm bir şeyim yok.” (Ö12).

Tablo 38. DOMAB Programı Sonrası “Benlik algınızda olumlu bir değişiklik oldu mu?” Sorusuna Verilen Cevaplar

Kod	f	%
Değişmedi	20	62,50
Daha İyi Oldu	12	37,50

“Kendinizden memnun musunuz? Kendinizde eksik gördüğünüz özellik nedir?” sorusu yöneltilen öğrencilere DOMAB programı sonrasında programın benlik algılarına olumlu bir etkisinin olup olmadığı sorulmuştur.

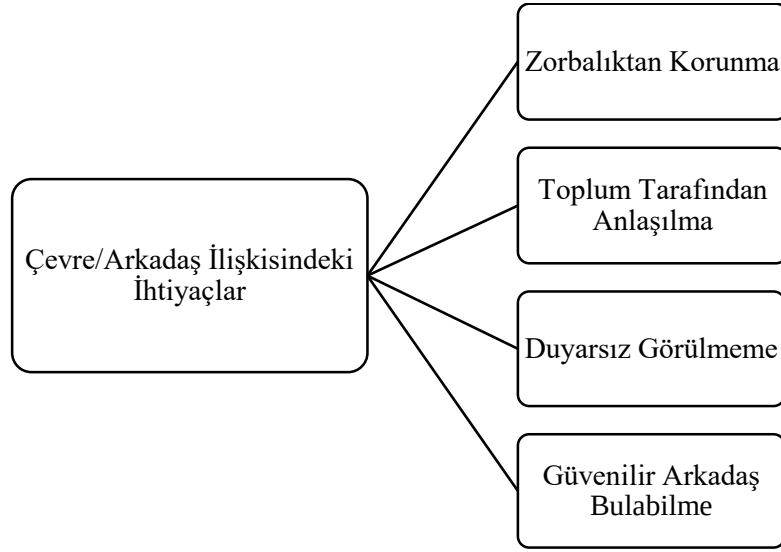
Öğrencilerden 12’si benlik algılarının olumlu yönde değiştiğini, 20 öğrenci ise değişmediğini ifade etmiştir. Değişmediğini ifade eden öğrenciler içinde kendinde hiçbir eksiklik görmeyen 11 öğrenci de bulunmaktadır.

“Kendimi daha az eleştiriyorum artık.” (Ö24), “Kendimi daha çok dinlemeye başladım. Bu da kendimi sevmemi sağlıyor.” (Ö31), “Başkalarına hoşgörülü olurken kendime olmadığımı fark ettim. Bu da beni mutlu etti.” (Ö20), “Olanda hayır vardır. Bende de bir hayır var o zaman. Kendimde güzel bir şeyler vardır. Onu aramam gerekiyor.” (Ö2), “Başkalarını seviyorum ama kendimi sevmiyormuşum. Bunun için çabalayacağım.” (Ö18), “Kendim de değerliyim.” (Ö7), “Olduğum gibi güzelim diye sık sık tekrar ediyorum.” (Ö22), “Kendim hata yapınca kendime şans veriyorum.” (Ö17), “Kendimdeki güzel yönleri görmeye çalışıyorum.” (Ö11), “Her zaman başarılı olmak zorunda değilim. Bunu kendime anlatmaya çalışıyorum.” (Ö30).

3.1.3.4. Çevre/Arkadaş Algısı

“Bir genç olarak çevre/arkadaş ilişkinizde neye önem verirsiniz? Toplum ya da arkadaşlarınızla olan ilişkinizde sizi üzen ya da rahatsız eden konular var mı? Bu

ilişkilerde neye ihtiyaç duyuyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplar analiz edilip kodlanmıştır.



Tablo 39. DOMAB Programı Öncesi “Çevre/Arkadaş ilişkisinde neye ihtiyaç duyuyorsunuz?” Sorusuna Verilen Cevaplar

Kod	f	%
Zorbalıktan Korunma	11	34,37
İhtiyacım Yok	7	21,87
Toplum Tarafından Anlaşılma	5	15,62
Duyarsız Görülmeme	5	15,62
Güvenilir Arkadaş Bulabilme	4	12,50

DOMAB programı öncesinde öğrencilere çevre/arkadaş algıları sorulmuş, bu konuda yaşadıkları sıkıntıları ifade etmeleri ve neye ihtiyaç duyduklarını belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerin cevapları; zorbalıktan korunma (f=11), toplum tarafından anlaşılma (f=5), duyarsız görülmeme (f=5) ve güvenilir arkadaş bulabilme (f=4) olarak kodlanmıştır. Öğrencilerden 7’si ise herhangi bir ihtiyaç belirtmemiştir.

Çevre/arkadaş ilişkilerinde yaşanan sıkıntıların başında zorbalık gelmektedir. Öğrenciler maruz kaldıkları zorbalıktan olumsuz etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Hatta bazıları zorbalığa zorbalıkla karşılık vermek zorunda kaldıklarını belirtmiştir.

“Sınıfta en ufak bir hata bile affedilmiyor. Günlerce dalga geçiliyor. Kendimi korumak için ister istemez ben de onlara öyle davranmak zorunda kalıyorum. Ama ben öyle olmak istemiyorum.” (Ö5), “Sınıfta diğerlerinden düşük not aldığım zaman hakarete uğruyorum. Hiç hoşuma gitmiyor. Bu yüzden başkasından yüksek alırsam o kişiyi zorbalıyorum.” (Ö32).

Zorbalıkla beraber bazı disiplin suçları ya da istenmeyen davranışlar ortaya çıkabilmektedir. Bazı öğrenciler zorbalığa maruz kalmamak için yasak olduğu halde okula makyaj malzemesi getirdiklerini bazıları da yalan söylemek zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir.

“Dış görünüşümle dalga geçmelerinden gerçekten yoruluyorum. Bu yüzden sabah çok erken kalkıp makyajla bütün sivilcelerimi kapatabilmek için çok uğraşıyorum. Gün içinde de makyajımı tazelemem gerekiyor ama okula makyaj malzemesi getirmek yasak. Yakalandığım için disipline gittim.” (Ö13), “Arkadaşımla aram bozulmasın diye ya da benimle alay etmesinler diye yalan söylemek zorunda kalıyorum. Bazen biri diğeri ile ilgili başka şeyler anlatıyor. Arayı bulmam gerekiyor.” (Ö15).

Öğrenciler, özellikle toplumdaki yaşlılar tarafından anlaşılmadıklarını ifade etmişlerdir. Nesil farklılığından kaynaklanan anlaşılma sorunu öğrenciler tarafından oldukça fazla dile getirilmiştir. En çok yaşanan problemlerden biri otobüste yer verme meselesidir.

“Anlaşılmak. Bazen otobüse bindiğimizde çok yorgun oluyoruz. Okuldan çıktığımız için çantamız da ağır oluyor. Ama gezmeye giden teyzeler amcalar yer vermemizi istiyorlar. Biz de yorgunuz ve çok erken saatte uyanıyoruz. Gençlerin enerjisi bitmez zannediyorlar.” (Ö17).

Kılık kıyafet, dövme ve sakız çiğneme meselesi de öğrencilerin anlayış beklediği konulardandır. Giydikleri kıyafetler, saç şekilleri, takıları, ya da dövmeleri sebebiyle etiketlenmek, yargılanmak istememektedirler.

“Saygı. Arkadaşlarımla buluşacağım zaman gotik kıyafetler giymeyi seviyorum. Sokakta ya da başka bir yerde teyzeler beni satanist zannediyorlar. Sadece siyah giydiğim için onların gözünde korkunç bir insana dönüşüyorum. Kılık kıyafetle uğraşmayı ne zaman bırakacaklar merak ediyorum.” (Ö19), “Saygı. Dövmelerim olduğu için komşularımız beni dinsiz diye isimlendirmiş. Bir insanın dövme yaptırmasından yol acıkarak inanıp inanmadığına nasıl karar veriyorlar bilmiyorum. Aslında benim arkamdan konuşarak ve bana lakap takarak onlar benden daha çok kötülük yapıyorlar.” (Ö26).

Bacak bacak üstüne atmanın saygısızlık olması da anlaşılamayan konulardandır. Her ne kadar bazı insanlar için saygısızlık olarak görülse de yeni nesil bu davranışın saygısızlık olmasını anlamlandıramamaktadır.

“Bazı şeyleri anlamıyorum. Sakız çiğnemek ya da bacak bacak üstüne atmak neden saygısızlık oluyor anlamıyorum. Eski dönemlerde siz yapmıyorsunuz diye bize neden engel oluyorsunuz? Saygısızlık olarak görülmesinin hiçbir mantığı yok.” (Ö10), “Özgürlük sanırım. Ezan okunurken yatıyorsam kalkmak zorunda kalıyorum. Ya da müzik dinliyorsam kapatmak zorunda oluyorum. Yoksa çevremdeki herkes tepki gösteriyor. Anlamadığım şeyleri yapmak zorunda kalmak istemiyorum. Devir değişti artık. Her şeyin saygısızlık olarak görüldüğü günler geçmişte kaldı. İnsanlar kendilerine neden bu kadar eziyet ediyor anlamıyorum.” (Ö20).

Yaşanan olaylara verilen tepkilerle ilgili farklı görüşlere sahip olan öğrenciler bu durumdan rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Başkaları gibi her konuda hassas olmak

zorunda olmadıklarını, bu yüzden de eleştirilmemeleri ve duyarsızlıkla suçlanmamaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

“Yani şimdi ne diyeyim bilmem ki. Bazen bazı şeyler çok büyütülüyor gibi geliyor. 15 Temmuz, şehitlerin haberleri. Herkes bir şekilde ölecek. Her sene bu günü kutlamak ya da tatil yapmak garip geliyor.” (Ö23), “Son zamanlarda toplumda yaşanan en büyük sorun saygısızlık galiba. Bir yerlerde insanlar öldürülüyorsa bunun benim içtiğim kahvemle ne alakası olabilir? Çok çalışsın ve güçlü olsun o zaman herkes. Güçlü olan kazanır.” (Ö29).

Tüketim alışkanlıklarının, kendilerinden önceki neslin anlayışından farklı olmasının anlaşılabilir olduğunu ya da herhangi birine yardım etmek zorunda olmadıklarını düşünenler bu konuda anlayış beklediklerini ifade etmişlerdir.

“Eski düşünceli insanları sevmiyorum. Artık çağ değişti eskidi o düşünceler. Ben çalışıp para kazandığımda istersem aynı ayakkabının farklı renklerinden on tane alırım. Kimseye yardım etmek zorunda değilim. Ben çalışıyorum hak ediyorum ve onlar ise bedavadan hiç çalışmadan bir sürü şeye sahip oluyorlar.” (Ö7), “Toplumda birilerinin yaptığıнын bedelini başkaları neden ödüyor? Herkes kendinden sorumludur. Birileri yanlış seçimler yapıyorsa bedelini öder. Bunun için benim bir şey yapmama gerek yok.” (Ö16).

Öğrencilerin verdiği cevaplardan yola çıkarak arkadaşlık ilişkisinde güven duygusunun onlar için önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

“Güvenebilmek. Konuşabileceğim bir insan, üzüntü ve mutluluğunu paylaşabileceğim bir insandır arkadaş, arkadaşlık ilişkisinde en çok önem verdiğim güvendir.” (Ö11), “Arkadaşlarımı çok severim ve onlara çok değer veririm. Güven benim için çok önemlidir.” (Ö27), “Güvendiğin birinin olması iyi hissettirir. Arkadaşlıkta güven çok önemlidir. Aram iyi hepsiyle.” (Ö30),

“Arkadaşlık kardeşlik gibidir en önem verdiğim şey ise güvendir dürüstlüktür.”
(Ö9).

Tablo 40. DOMAB Programı Sonrası “Çevre/arkadaş algınızda bir değişme oldu mu?” Sorusuna Verilen Cevaplar

Kod	f	%
Değişmedi	30	93,75
Daha İyi Oldu	2	6,25

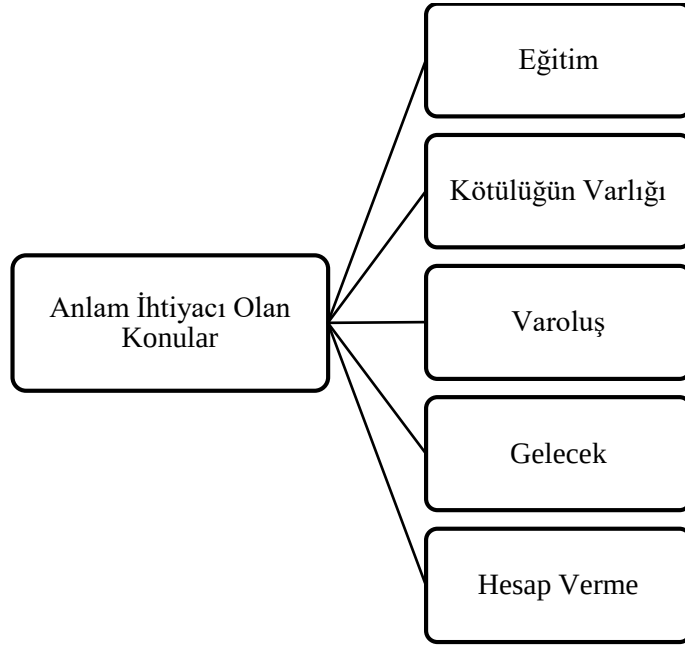
“Bir genç olarak çevre/arkadaş ilişkinizde neye önem verirsiniz? Toplum ya da arkadaşlarınızla olan ilişkinizde sizi üzen ya da rahatsız eden konular var mı?” sorusu yöneltilen öğrencilere DOMAB programı sonrasında programın çevre/arkadaş algılarına herhangi bir etkisinin olup olmadığı soruldu.

Yalnızca iki öğrenci çevre/arkadaş algılarının olumlu yönde değiştiğini ifade etmiştir. Değişmediğini ifade eden öğrenciler, bu durumun kendileri ile ilgili olmadığını, bu yüzden kendilerinin değil toplumun ve diğer insanların değişmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

“Aslında herkesi kendi içinde değerlendirmeye çalışıyorum. Yani sonuçta herkes kendi penceresinden bakıyor. Sanırım birbirimize saygı duymamız gerekiyor.”
(Ö17), *“Arkadaş ilişkisinde daha anlayışlı ve hoşgörülü olmaya çalışıyorum.”*
(Ö20). *“Sorun bende olmadığı için benim bir şeyleri fark etmem sorunu ortadan kaldırmıyor. Yani toplumun tamamına değer eğitimi vermek gerekiyor. Amcalar, teyzeler de dâhil.”* (Ö17), *“Zaten bende sorun yok, sorunlu olanların bir şeyler öğrenmesi gerekir. Yani yoksa bu ülke daha iyi olmaz.”* (13).

3.1.4. Anlama Dair Bulgular

“Sizce varoluşunuzun anlamı nedir? Gelecekte beklentiniz neler? Anlam bulmakta zorlandığınız bir konu var mı?” sorusuna verilen cevaplar analiz edilip kodlanmıştır.



Tablo 41. DOMAB Programı Öncesi “Anlam bulmakta zorlandığınız bir konu var mı?” Sorusuna Verilen Cevaplar

Kod	f	%
Eğitimin Anlamsızlığı	10	31,25
Kötülüğün Varoluşunun Anlamsızlığı	7	21,87
Varoluşun Anlamsızlığı	7	21,87
Geleceğin Anlamsızlığı	4	12,50
Hesap Vermenin Anlamsızlığı	4	12,50

Anlam arayışına dair verilen cevaplar; eğitim (f=10), kötülük (f=7), varoluş (f=7), gelecek (f=4) ve hesap verme (f=4) anlamsızlığı olarak kodlanmıştır.

Eğitimin Anlamsızlığı

Eğitimin anlamı pek çok öğrenci tarafından sorgulanmaktadır. Lise öğrencileri arasında okulu, okuldaki eğitimi gereksiz gören, okula gelmeyi zaman kaybı olarak düşünen öğrenciler bu konuda aileleri ile de tartıştıklarını ifade etmişlerdir.

“Aileme okumak istemediğimi defalarca söylüyorum ama beni zorla okula yolluyorlar. Burada aldığım eğitimin hiçbir faydası yok. Hiçbir işime de yaramaz. İstersem hepsini öğrenirim zaten.” (Ö2), “İhtiyacım olmayan bilgileri ezberliyorum. Boşa vakit ve enerji harcıyorum. Hiçbir işime yaramayacak. Ailem zorla yolluyor. Ben de kararlıyım atılana kadar sınıfta kalacağım.” (Ö13).

Okulda verilen bilgilerin çok fazla olduğunu, her alana ilgi duymadıkları için her bilgiyi öğrenmekte zorluk çektiklerini de belirtmişlerdir.

“O kadar çok şey öğrenmemiz gerekiyor ki yoruluyorum. Felsefe öğretmeni matematik bilmek zorunda değilken ben bir öğrenci olarak neden hem matematiği hem felsefeyi öğrenmek zorunda kalıyorum? Öğretmenlere sorsak hepsi lisede öğrendiklerini unutmuş. Çünkü kullanmamışlar. Kendileri unuttukları bilgilerin öğretilmesine neden karşı çıkmıyorlar anlamıyorum.” (Ö25).

Eğitimi sadece bilgiyi öğrenme olarak nitelendiren öğrenciler eğitimin gereksiz olduğunu düşünmektedirler.

“Beni kendi halime bıraksalar daha çok şey öğrenirim. Telefonumuzu da alıyorlar. Akşama kadar hapisteye gibiyiz. Hareketlerimiz de devamlı kısıtlanıyor.” (Ö26), “Valla neden okula gelmek zorundayız ben bunu anlamıyorum.” (Ö9), “Eğitim amacını anlamsız ve önemsiz buluyorum. Anlamı olmayan bir şeyi neden zorla yapıyorum bilmiyorum.” (Ö21).

Kötülüğün Varoluşunun Anlamsızlığı

Lise öğrencileri tarafından belki de en çok sorulan sorulardan biri de kötülüğün neden var olduğudur. Bazı öğrenciler bu konuda anlam arayışı içinde olduklarını fakat sorularına cevap bulamadıklarını ifade etmişlerdir.

“Bu kadar kötülüğün olması anlamsız geliyor bana.” (Ö8), “Bir yaratıcı neden bu kadar kötülük olmasına izin veriyor aslında ben bunu anlamıyorum.” (Ö20).

İyilik ve kötülük yapan insanların ölüm sonrasında bunun karşılığını alacakları düşüncesi de öğrencilerin anlamlandıramadıkları konular arasında yer almaktadır.

“Anlamsız olan şey iyilik ve kötülüklerin karşılığının verilmesi insanın gerçek niyetini ortaya çıkarmasına engel oluyor. Asıl önemli olan cennet olmadan iyilik yapmaktır.” (Ö10), “Bir insanın sırf sevap kazanmak için iyilik yapması ya da yanmaktan korktuğu için kötülük yapmaması kandırmaca gibi geliyor bana. Aslında iyi değil ama rol yapıyor.” (Ö6).

İyilik ve kötülüklerin hesaplanmasını anlamsız bulan bir başka öğrenci ise insanların yaşam şartlarının, çevresel faktörlerin iyilik ya da kötülüğü seçmesinde etkili olduğunu belirtmiştir.

“Her şeyden hesaba çekilecek olmak anlamsız geliyor. Ölüm sonrası bir hayat çok anlamlı değil.” (Ö1), “Öldükten sonra dirilecek olmak anlamsız geliyor bence. Sadece bu dünyada yaşayıp yok olacaktıysanız gibi.” (Ö23), “Anlam bulamadığım bu dünyada sadece iyilik ve kötülük hesaplaması için var olmak oldukça anlamsız geliyor bana. Bazen bazı şartlarda insanlar istemeden kötü olur. Herkes aynı şartlarda yaşamıyor. Hayat boyu dayak yiyen bir insanın çocuğunu dövmesi bir yerde kaçınılmazdır. Ya da kötü yerlerde yaşamış kişilerin bağımlı olması çok normal karşılanmalıdır.” (Ö17).

Bazı öğrenciler nihilist bir yaklaşım sergilemiş, tüm varlığın anlamsız olduğunu ifade etmiştir. Bazı öğrenciler ise her şeyde anlam olması gerektiğini belirtmiştir.

“Neden dünyaya geldim, neden bu kadar insan var ve neden bu kadar sorun içinde yaşamaya çalışıyoruz anlamıyorum.” (Ö7), “Bence hiçbir şeyin anlamı yok. Paran varsa hayat güzel. Yoksa her şey anlamsız. Sadece zenginler mutlu yaşıyor bu dünyada.” (Ö12), “Ben dünyaya gelmek istemediğim halde neden dünyaya geliyorum. Kimse bana sormadı.” (Ö19), “Bir anlamı yok gibi. Neden var olduğumu anlamıyorum.” (Ö27), “Bilmiyorum, beklentim yok, her şey anlamsız.” (Ö16), “Her şey anlamlı olmak zorunda değil.” (Ö29).

Ekonomik sıkıntıların ve bazı küresel olayların öğrencileri etkilediği ve bu durumun da cevaplara yansıdığı görülmüştür.

“Bu dünyada bir şeyin güzel olması mümkün değil. Geleceğimden hiç umudum yok. En güzel ne olabilir ki diye düşünüyorum bazen ve hiçbir şey bulamıyorum.” (Ö14), “Bu ülkede hiçbir şey düzelmez. Bu ülkeden gitme ihtimalim de yok. Hiçbir şey güzel olmayacak. Ne kadar çabalarsam çabalayayım olmayacak.” (Ö22), “Her şey kötüye gidiyor. Üniversite mezunları da işsiz. Artık her şey çok zor.” (Ö11), “Her şey kötü gibi. Meslek sahibi olamayacağım, para kazanamayacağım, bir beklentim yok, hayat anlamsız gibi.” (Ö18).

Tablo 42. DOMAB Programı Sonrası “Anlam algınızda herhangi bir değişme oldu mu?” Sorusuna Verilen Cevaplar

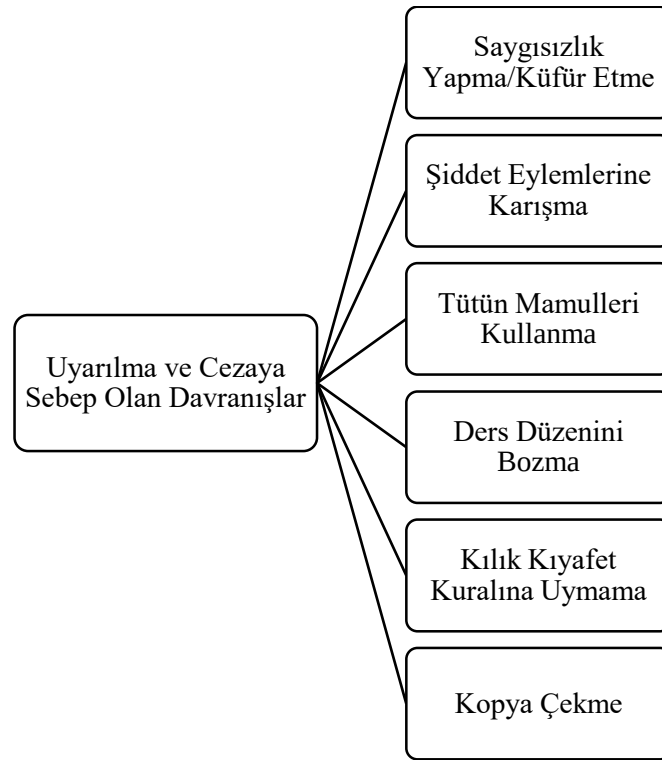
Kod	f	%
Değişmedi	23	71,87
Daha İyi Oldu	9	28,12

“Sizce varoluşunuzun anlamı nedir? Gelecekte beklerken neler? Anlam bulamadığınız bir konu var mı?” sorusu yöneltilen öğrencilere DOMAB programı sonrasında programın anlam algılarına herhangi bir etkisinin olup olmadığı soruldu. Öğrencilerden 9’unun anlama dair algıları olumlu yönde değişmiştir.

“Aslında kötülüğün varlığına da ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum. İyiliğin kıymetini anlıyoruz ve insan olarak kötülük bizden kaynaklanıyor. İstemiyorsak bunun için biz çabalamalıyız.” (Ö20), “Her şeyin bir anlamı var. Önemli olan bu anlamı bulabilmek.” (Ö8). “Okulun hala anlamsız olduğunu düşünüyorum ama burada yaşadığım pek çok olay sayesinde de hayata hazırlanıyorum. Bu bile anlamlı olması için yeterli olabilir.” (Ö4), “Anlam yok gibi görüldüğünde anlamı aramam gerekiyor. Yani ararsam iyi bir şey bulabilirim gibi.” (24), “Ümitsiz olmak yerine sabırla çaba göstermem gerekiyor sanırım.” (Ö22), “Beğenmediğimi ya da anlamsız bulduğumu değiştirmek için çaba harcayacağım. Baktım değiştiremiyorum, kabullenmeye ve iyi yönlerini görmeye çalışacağım.” (Ö18). “Madem var oldum o zaman bir anlam bulmalıyım.” (3), “Aslında herkes aynı şeyi yaşıyor ve herkes farklı şeyler anlıyor. Ben de o yüzden bir şey anlamsız geldiğinde anlamaya çalışacağım.” (Ö12), “Olaylara bakışımı değiştirmeye çalışacağım. Bu şekilde belki farklı anlamlar bulurum.” (7).

3.1.5. Davranışlara Dair Bulgular

“Neden disiplin cezası aldınız?” Sorusuna verilen cevaplar analiz edilip kodlanmıştır.



Tablo 43. “Neden disiplin cezası aldınız?” Sorusuna Verilen Cevaplar

Kod	f	%
Saygısızlık Yapma/Küfür Etme	8	25
Şiddet Eylemlerine Karışma	7	21,87
Tütün Mamulleri Kullanma	7	21,87
Dersin Düzenini Bozma	5	15,62
Kılık Kıyafet Kuralına Uymama	3	9,37
Kopya Çekme	2	6,25

Lise öğrencilerinin uyarılmalarına ve ceza alınmasına sebep olan disiplin olayları; saygısızlık yapma/küfür etme (f=8), şiddet eylemlerine karışma (f=7), tütün mamulleri kullanma (f=7), dersin düzenini bozma (f=5), kılık kıyafet kuralına uymama (f=3) ve kopya çekme (f=2) şeklinde kodlanmıştır. Lise öğrencileri arasındaki en büyük sorunlardan biri küfürdür. Birçok öğrenci tarafından doğal algılanan küfür öğretmenler

için büyük problem teşkil etmektedir. Öğrencilerin küfür etmeden kendilerini ifade etmekte zorlanmaları, birçok öğrencinin disiplin cezası almasına neden olmaktadır.

“Küfür. Neden küfür ettiğimi bilmiyorum. Kendimi ve duygularımı öyle ifade ediyorum.” (Ö8), “Küfür değil aslında. Gençler arasında garip karşılanmıyor ama öğretmenler çok tepki gösteriyor. Cümleye nokta koymak gibi bir şey.” (Ö25), “Küfür. Artık küfür etmeyen kimse yok. Böyle bir ortamda ben de onlar gibi konuşuyorum.” (Ö30), “Küfür. Sinirlendiğimde söyleyecek söz bulamıyorum. Beni en iyi ifade eden şey küfür.” (14).

Öğrencilerin, idare ve öğretmenler tarafından saygısızlık olarak görülen davranışları yapmada ısrarcı olmaları da bir diğer ceza sebebi olarak ortaya çıkmaktadır. Saygısızlığı yapmaktan vazgeçmeleri için saygısız davranışı kabullenmeleri gereken öğrenciler, bu davranışların neden istenmediğinin anlamada zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

“Saygısızlık. Ne yaparsak yapalım hemen saygısızlık olarak görülüyor ve disipline gönderiliyor. Sakız çiğnemenin saygı ile ne alakası olabilir?” (Ö23), “Saygısızlık. Artık normal sayılan konuşmalar hala öğretmenlerin gözündə saygısızlık olarak görülüyor. Bu yüzden çok sıkıntı yaşıyoruz.” (Ö11).

Öğrencilerin haklarını ararken kullandıkları üslup sebebi ile yaşadıkları sıkıntı onlar için anlamlandırılmayan konular arasında yer almaktadır.

“Saygısızlık. Hakkımızı aradığımızda hemen suçlu ve saygısız oluyoruz. Oysa yapılanları görmezden gelmemek ya da kendimizi savunmak saygısızlık olmamalı.” (Ö18).

Öğrencilerin disiplin cezası alma nedenlerinin ikinci sırasında şiddet eylemlerine karışma gelmektedir. Şiddet eyleminin direk muhatabı olmasalar bile arkadaşlarını yalnız bırakmamak için şiddete karışanlar, bu durumun arkadaşlığın gerektirdiklerinden olduğunu belirtmişlerdir.

“Kavga. Sınıfta defalarca uyardığım halde benimle dalga geçen bir arkadaşım vardı. En sonunda boğazını sıkmak zorunda kaldım. Başka türlü susmayacaktı.”

(Ö27), “Kavga. Sırayı itmemesi için defalarca uyardığım arkadaşımı sıraları iterek sıkıştırmak zorunda kaldım Sıkıştığımı başka türlü anlamayacaktı.” (Ö24).

“Kavga. Bir arkadaşına kötü söz söyleyen biri vardı. Çıkışta gelmesini söylemiş ben de arkadaşı olarak onu yalnız bırakamazdım. Bu yüzden de çıkan kavgada ona destek oldum ama burnum kırıldı. Karşı taraf da zarar gördü. Konu arkadaş olduğunda kavgadan kaçmak olmaz.” (Ö26),

Arkadaşlar arasında iletişimin engellenmesine sebep olmak da öğrenciler için kavga sebeplerinden görülmektedir.

“Kavga. Benim arkadaş olduğum kişi ile aramı bozmaya çalıştığı için arkadaşımın saçlarını yolmak zorunda kaldım. Benim arkadaşım olduğunu bilmesi lazımdı. Yaptığı da yanına kalmamalıydı. Tüm okul öğrendi bu sayede.” (Ö15).

Şiddet eylemlerine karışmak zaman zaman tehlikeli boyutlara ulaşabilmektedir.

Okula kesici ve delici alet getirmek de bunların başında gelmektedir.

“Okula Bıçak getirmiştım.” (Ö14), “Kesici ve delici aletle okula gelmek.” (Ö2).

Tütün mamulleri kullanma, okula tütün mamulleri getirme, bu mamullerin satışını yapma disiplin cezalarının başlıca sebeplerindendir. Bağımlılığın, öğrenciler arasında yaygın olması, okul içinde, tuvaletlerde devamlı bu mamullerin gizlice tüketilmeye çalışılması, hem öğretmenler hem de dumana maruz kalan diğer öğrenciler için büyük sorun teşkil etmektedir.

“Sigara. Ortaokulda sigara içmeye başladım. Sonra da hiç bırakmadım. Bırakmam için de bir sebep yok. Ne kadar yaşayacaksam belli zaten.” (Ö17),

“Sigara. Sigara içmek bana iyi hissettiriyor. Okulda da serbest olsa da bu yüzden disiplin cezası almasak iyi olur aslında.” (Ö29), “Sigara. Sigaram ve telefonum

olsun başka hiçbir şeye ihtiyaç duymuyorum. Okulda telefonu aldıklarında son derse kadar beklemek çok zor oluyor.” (Ö4), “Sigara.” (Ö10), “Elektronik sigara.” (Ö28), “Okulda tütün mamulleri satmak.” (Ö6), “Okulda sigara bulundurmak.” (Ö21).

Disiplin cezasına sebep olan bir diğer davranış ise öğrencilerin dersin akışını bozacak davranışlar sergilemesidir.

“Dersin huzurunu bozma. Arkadaşımla önemli bir konu konuşuyordum. Sanırım öğretmenin ve diğerlerinin huzurunu bozdum.” (Ö1).

Okulun belirlediği kıyafetler dışında başka kıyafetlerle okula gelinmesi, makyaj yapılması, takma tırnak takılması, saçların boyanması gibi sebeplerle de öğrenciler ceza aldıklarını ifade etmişlerdir.

“Yazın saçımın bazı bölgelerinin maviye boyattığımı saçımın aktığında saçımın uçlarında ufak sarı saçlarımın kalması.” (Ö7), “Uygun kıyafetle okula gelmemek.” (Ö16), “Okula makyaj malzemesi getirmek.” (Ö13), “Takma tırnaklarımı çıkartmak uzun sürdü. Randevu alamadım.”(Ö9), “Uygunsuz kıyafet.” (Ö22).

Kopya çekmek de yine öğrencilerin ceza almasına sebep olan davranışlardan biri olarak ortaya çıkmaktadır.

“Kopya çekerken yakalandım.” (Ö5), “Kopya çekmek.” (Ö20), “Kopya.” (Ö19).

Tablo 44. DOMAB Programı Sonrası “Ceza gerektiren davranışı tekrar yaptınız mı ya da yapar mısınız?” Sorusuna Verilen Cevaplar

Kod	f	%
Tekrar Yapmamak İçin Çabalayacağım	17	53,12
Tekrar Yaptım/Yapabilirim	15	46,87

Öğrencilere ceza gerektiren eylemi tekrar yapıp yapmadıkları ve yapıp yapmayacakları sorulmuştur. 17 öğrenci tekrar yapmamak için çabalayacağını ifade ederken, özellikle tütün mamullerine bağımlılık sebebi ile ceza alan öğrencilerin içinde bulunduğu 15 kişi ise tekrar yapmayacaklarını söyleyememişlerdir.

3.2. Araştırmanın Nicel Bulguları

3.2.1. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel sonuçları analiz edilirken SPSS18 programı kullanılmıştır. Analize normallik dağılım testi uygulanarak başlanmıştır. Araştırmada normallik dağılımında çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile $+1$ arasında olması durumunda normal dağıldığı varsayılmıştır.

Normal dağılım gösteren verilerin analizinde parametrik testlerden T testleri kullanılmıştır.

3.2.1.1. Tanrı Algısı Ölçeğinin Analizi

Araştırma sonuçlarının analizinde hangi yöntemin kullanılacağını belirlenebilmesi için verilere normallik dağılımı testi uygulanmıştır. Huck (2012), verilerin normal dağılım gösterebilmeleri için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin -1 ile $+1$ arasında değişmesi gerektiğini ifade etmektedir. Test sonuçları aşağıdaki tabloda görüldüğü üzere parametrik olduğundan analizlerde Tek Örneklem T Testi ve Bağımsız Örneklem T Testi (Paired–Samples T Test ve Independent–Sample T Test) uygulanmıştır. Tanrı algısı ölçek puanları hesaplanırken ters maddeler tek olarak hesaplandığında normal puanla, toplam puan hesaplanırken de ters çevrilerek

hesaplanmıştır. Bu nedenle korku yönelimli Tanrı algısı puanlarının tek hesaplanması durumunda düşüş beklenirken, toplam puan hesaplamalarında artış beklenmektedir.

Tablo 45. Tanrı Algısı Ölçeği Deney Grubu Çarpıklık ve Basıklık ve Değeri Puanları

Deney Grubu	Skewness	Kurtosis
Sevgi Yönelimli Tanrı Algısı Ön-test	-,589	-,600
Sevgi Yönelimli Tanrı Algısı Son-test	-,687	,177
Sevgi Yönelimli Tanrı Algısı İzleme Testi	-,402	-,241
Korku Yönelimli Tanrı Algısı Ön-test	1,011	-,182
Korku Yönelimli Tanrı Algısı Son-test	,956	-,016
Korku Yönelimli Tanrı Algısı İzleme Testi	,872	-,242

(Skewness: Çarpıklık, Kurtosis: Basıklık)

Tanrı algısı Ölçeği deney grubundan elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri tablo 45'te verilmiştir. Değerler +1 ile -1 arasında olduğundan normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo 46. Tanrı Algısı Ölçeği Kontrol Grubu Çarpıklık ve Basıklık ve Değeri Puanları

Kontrol Grubu	Skewness	Kurtosis
Sevgi Yönelimli Tanrı Algısı Ön-test	-,839	-,332
Sevgi Yönelimli Tanrı Algısı Son-test	-,704	-,759
Sevgi Yönelimli Tanrı Algısı İzleme Testi	-,705	-,606
Korku Yönelimli Tanrı Algısı Ön-test	,385	-,703
Korku Yönelimli Tanrı Algısı Son-test	,309	-,559
Korku Yönelimli Tanrı Algısı İzleme Testi	,291	-,340

(Skewness: Çarpıklık, Kurtosis: Basıklık)

Tanrı algısı Ölçeği kontrol grubundan elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri tablo 46'da verilmiştir. Değerler +1 ile -1 arasında olduğundan normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo 47. Tanrı Algısı Ölçeği Kontrol Grubu Sevgi Yönelimi Ön Test-Son Test ve İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol Grubu	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sevgi Yönelimli Tanrı Algısı Ön-test	32	46,28	11,874	31	-4,420	,506
Sevgi Yönelimli Tanrı Algısı Son-test	32	46,16	11,194			
Sevgi Yönelimli Tanrı Algısı Son-test	32	46,22	10,200	31	2,360	,378
Sevgi Yönelimli Tanrı Algısı İzleme Testi	32	52,3750	2,48544			

(n: frekans, $\bar{X}$: ortalama, SS: standart sapma, sd: serbestlik derecesi, p: anlamlılık düzeyi)

Tablo 47 incelendiğinde kontrol grubunun sevgi yönelimli Tanrı algısının ön-test son-test puanlarının karşılaştırmasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Aynı şekilde son-test-izleme testi puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$).

Tablo 48. Tanrı Algısı Ölçeği Kontrol Grubu Korku Yönelimi Ön Test-Son Test ve İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol Grubu	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Korku Yönelimli Tanrı Algısı Ön-test	32	19,4688	3,22275	31	,961	,344
Korku Yönelimli Tanrı Algısı Son-test	32	19,3125	3,02076			
Korku Yönelimli Tanrı Algısı Son-test	32	19,3125	3,02076	31	-,442	,662
Korku Yönelimli Tanrı Algısı İzleme Testi	32	19,3438	2,93598			

(n: frekans, $\bar{X}$: ortalama, SS: standart sapma, sd: serbestlik derecesi, p: anlamlılık düzeyi)

(Ters maddelerden elde edilen puanları göstermektedir.)

Tablo 48 incelendiğinde kontrol grubunun korku yönelimli Tanrı algısının ön-test son-test puanlarının karşılaştırmasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Korku yönelimli Tanrı algısı son-test-izleme testi

puanları karşılaştırıldığında sevgi yönelimli Tanrı algısı sonuçlarında olduğu gibi istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$).

Tablo 49. Tanrı Algısı Ölçeği Deney Grubu Sevgi Yönelimi Ön Test-Son Test ve İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Deney Grubu	<i>n</i>	$\bar{X}$	SS	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sevgi Yönelimli Tanrı Algısı Ön-test	32	46,0625	7,50457	31	-5,530	,000
Sevgi Yönelimli Tanrı Algısı Son-test	32	52,5938	2,72218			
Sevgi Yönelimli Tanrı Algısı Son-test	32	52,5938	2,72218	31	,960	,344
Sevgi Yönelimli Tanrı Algısı İzleme Testi	32	52,3750	2,48544			

(n: frekans, $\bar{X}$: ortalama, SS: standart sapma, sd: serbestlik derecesi, p: anlamlılık düzeyi)

Tablo 49 incelendiğinde deney grubunun sevgi yönelimli Tanrı algısı puanlarında ön test-son test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır ($p > 0,05$). Buna göre yapılan uygulamanın öğrencilerin sevgi yönelimli Tanrı algısı puanlarının artırmasında etkili olduğu söylenebilir.

Deney grubunun son-test puanları ile izleme testi puanları karşılaştırıldığında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Ortalamada anlamlı bir düşüş olmaması uygulanan programın etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

Tablo 50. Tanrı Algısı Ölçeği Deney Grubu Korku Yönelimi Ön Test-Son Test ve İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Deney Grubu	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Korku Yönelimli Tanrı Algısı Ön-test	32	18,1250	7,12900	31	3,792	,001
Korku Yönelimli Tanrı Algısı Son-test	32	15,5938	4,28696			
Korku Yönelimli Tanrı Algısı Son-test	32	15,5938	4,28696	31	,507	,616
Korku Yönelimli Tanrı Algısı İzleme Testi	32	15,4375	3,44484			

(n: frekans, $\bar{X}$: ortalama, SS: standart sapma, sd: serbestlik derecesi, p: anlamlılık düzeyi)
(Ters maddelerden elde edilen puanları göstermektedir.)

Tablo 50 incelendiğinde deney grubunun korku yönelimli Tanrı algısı puanlarının ön test-son test ortalamasında anlamlı bir değişiklik olduğu görülmektedir. Ölçeğin ters maddelerinden elde edilen puanların düşüş göstermesi beklenen bir durumdur. Yapılan uygulama sonrasında ortalama gerçekleşen düşüşün istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa işaret ettiği görülmektedir ($p < 0,05$). DOMAB programının öğrencilerin korku yönelimli Tanrı algısı puanlarının düşmesinde etkili olduğundan bahsedilebilir.

Korku yönelimli Tanrı algısı son-test ve izleme testinin puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Uygulanan programın etkisinin izleme testinin uygulandığı dönemde de devam ettiği söylenebilir.

Tablo 51. Tanrı Algısı Ölçeği Kontrol ve Deney Grubu Sevgi Yönelimi Ön Test-Son Test ve İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sevgi Yönelimli Tanrı Algısı Ön-test	Kontrol	32	46,28	11,874	62	,088	,930
	Deney	32	46,06	7,505	62		
Sevgi Yönelimli Tanrı Algısı Son-test	Kontrol	32	46,16	11,194	62	-3,161	,002
	Deney	32	52,59	2,722	62		
Sevgi Yönelimli Tanrı Algısı İzleme Testi	Kontrol	32	46,22	10,200	62	-3,317	,002
	Deney	32	52,38	2,485	62		

(n: frekans, $\bar{X}$: ortalama, SS: standart sapma, sd: serbestlik derecesi, p: anlamlılık düzeyi)

Kontrol ve deney grubunun sevgi yönelimli Tanrı algısı puanlarının karşılaştırıldığı tablo 51’de ön-test puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Son-test puanlarına bakıldığında ise kontrol grubu ile DOMAB programının uygulandığı deney grubu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ($p < 0,05$). Bu da bize program uygulanan öğrenciler ile program uygulanmayan öğrenciler arasındaki puan farklılığını göstermektedir. Program uygulanan öğrencilerin sevgi yönelimli Tanrı algısı puanları artmıştır. İzleme testi puanları karşılaştırıldığında ise deney grubu ile kontrol grubu arasında yine anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p < 0,05$).

Tablo 52. Tanrı Algısı Ölçeği Kontrol ve Deney Grubu Korku Yönelimi Ön Test-Son Test ve İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	SS	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Korku Yönelimli Tanrı Algısı Ön-test	Kontrol	32	19,4688	3,22275	62	,972	,335
	Deney	32	18,1250	7,12900	62		
Korku Yönelimli Tanrı Algısı Son-test	Kontrol	32	19,3125	3,02076	62	4,011	,000
	Deney	32	15,5938	4,28696	62		
Korku Yönelimli Tanrı Algısı İzleme Testi	Kontrol	32	19,3438	2,93598	62	4,882	,000
	Deney	32	15,4375	3,44484	62		

(N: frekans, $\bar{X}$: ortalama, SS: standart sapma, sd: serbestlik derecesi, p: anlamlılık düzeyi)
(Ters maddelerden elde edilen puanları göstermektedir.)

Tablo 52’de deney grubu ile kontrol grubunun korku yönelimli Tanrı algısı puanları karşılaştırılmıştır. Grupların ön-test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p > 0,05$). Bu da bize başlangıçta iki grubun da korku yönelimli Tanrı algılarının benzer puanlarda olduğunu göstermektedir. Son-test puanlarına bakıldığında ise DOMAB programının uygulandığı deney grubunun ortalama puanlarında düşüş görülmektedir ($p < 0,05$). Bu da bize uygulanan programın deney grubunun korku yönelimli Tanrı algısı puanlarının düşmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Deney grubu ve kontrol grubun izleme testi puanları karşılaştırıldığında yine aynı şekilde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmaktadır ($p < 0,05$). Uygulanan DOMAB programı deney grubunda etkisini devam ettirirken kontrol grubu ile arasında istatistiksel açıdan da anlamlı olan bir farklılık görülmektedir.

Tablo 53. Tanrı Algısı Ölçeği Kontrol ve Deney Grubu Toplam Puan Karşılaştırılması

Toplam	Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kontrol	Ön-test	32	86,8125	13,03206	31	-,087	,931
	Son-test	32	86,8438	11,98954	31		
Deney	Ön-test	32	87,9375	11,32208	31	-5,719	,000
	Son-test	32	97,3125	4,10694	31		

(n: frekans, $\bar{X}$: ortalama, SS: standart sapma, sd: serbestlik derecesi, p: anlamlılık düzeyi)

Tablo 53 incelendiğinde de korku yönelimli ve sevgi yönelimli toplam Tanrı algısı puanlarının ön-test ortalamalarının deney ve kontrol grubu arasında farklılık göstermediği ($p > 0,05$), fakat son-test puanlarının deney ve kontrol grubu arasında farklılık gösterdiği görülmektedir ($p < 0,05$). Toplam Tanrı algısı puanları hesaplanırken korku yönelimli Tanrı algısını ölçen maddeler ters çevrilerek hesaplanmıştır.

3.2.1.2. Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinin Analizi

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerini belirlemek amacı ile kullanılan ölçeğin sonuçları analiz yönteminin belirlenmesi için normallik dağılımı açısından incelenmiştir. Test sonuçları aşağıdaki tabloda görüldüğü üzere parametrik olduğundan analizlerde Tek Örneklem T testi ve Bağımsız Örneklem T Testi (Paired–Samples T Test ve Independent–Sample T Test) uygulanmıştır.

Tablo 54. PİO Ölçeği Kontrol ve Deney Grubu Çarpıklık ve Basıklık Değeri Puanları

Normallik Dağılımı		Skewness	Kurtosis
Kontrol Grubu	Psikolojik İyi Oluş Ön-test	-,657	-,522
	Psikolojik İyi Oluş Son-test	-,655	-,822
	Psikolojik İyi Oluş İzleme Testi	-,648	,174
Deney Grubu	Psikolojik İyi Oluş Ön-test	-,306	,847
	Psikolojik İyi Oluş Son-test	,268	-,589
	Psikolojik İyi Oluş İzleme Testi	-,078	,025

(Skewness: Çarpıklık, Kurtosis: Basıklık)

Psikolojik İyi Oluş Ölçeği normallik dağılımı tablo 54’te verilmiştir. Dağılım +1 ile -1 arasında olduğundan dağılım normal varsayılmıştır.

Tablo 55. PİO Ölçeği Kontrol Grubu Ön Test-Son Test ve İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol Grubu	<i>n</i>	$\bar{X}$	SS	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Psikolojik İyi Oluş Ön-test	32	38,50	6,159	31	-,387	,701
Psikolojik İyi Oluş Son-test	32	38,56	6,043			
Psikolojik İyi Oluş Son-test	32	38,56	6,043	31	,632	,532
Psikolojik İyi Oluş İzleme Testi	32	37,94	6,074			

(n: frekans, $\bar{X}$: ortalama, SS: standart sapma, sd: serbestlik derecesi, p: anlamlılık düzeyi)

Yapılan analizler sonucunda Tablo 55’te kontrol grubuna uygulanan Psikolojik İyi Oluş ölçek puanlarının ön test-son test karşılaştırması ile son-test ve izleme testi karşılaştırması sonucunda elde edilen puanlar incelenmiştir. Buna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 56. PİO Ölçeği Kontrol Grubu Ön Test-Son Test ve İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Deney Grubu	<i>n</i>	$\bar{X}$	SS	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Psikolojik İyi Oluş Ön-test	32	38,81	3,524	31	-6,444	,000
Psikolojik İyi Oluş Son-test	32	44,50	3,331			
Psikolojik İyi Oluş Son-test	32	44,50	3,331	31	,056	,956
Psikolojik İyi Oluş İzleme Testi	32	44,44	5,364			

(n: frekans, $\bar{X}$: ortalama, SS: standart sapma, sd: serbestlik derecesi, p: anlamlılık düzeyi)

Tablo 56’da ise deney grubuna uygulanan Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinin analiz sonuçları yer almaktadır. Elde edilen verilere göre DOMAB programı uygulanan öğrencilerin psikolojik iyi oluş puanlarının son-testte ön-teste göre arttığı görülmekle birlikte istatistiksel olarak da anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı anlaşılmıştır ($p < 0,05$). Sonuçlardan yola çıkarak DOMAB programının öğrencilerin psikolojik iyi oluş puanlarının artmasında etkili olduğu söylenebilir. Son-test ve izleme testi puanları incelendiğinde ise puanların benzer olduğu görülmektedir. Bu durumdan ise program etkisinin devam ettiği, psikolojik iyi oluş sürecinin kalıcı olduğu anlaşılabılır.

Tablo 57. PİO Ölçeği Kontrol ve Deney Grubu Ön Test-Son Test ve İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	SS	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Psikolojik İyi Oluş Ön-test	Kontrol	32	38,50	6,159	62	-,249	,804
	Deney	32	38,81	3,524	62		
Psikolojik İyi Oluş Son-test	Kontrol	32	38,56	6,043	62	-4,868	,000
	Deney	32	44,50	3,331	62		
Psikolojik İyi Oluş İzleme Testi	Kontrol	32	37,94	6,074	62	-4,537	,000
	Deney	32	44,44	5,364	62		

(n: frekans, $\bar{X}$: ortalama, SS: standart sapma, sd: serbestlik derecesi, p: anlamlılık düzeyi)

Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinin kontrol ve deney grubu karşılaştırılmasının incelendiği tablo 57’de de görüldüğü üzere iki grubun ön-test ortalama puanları arasında bir fark görülmemektedir. İstatistiksel açıdan da anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Deney grubu ile kontrol grubunun son-test puanlarında ise durum farklılaşmaktadır. DOMAB programı uygulanan deney grubunun ortalama puanının kontrol grubunun ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Bu da iki grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmaktadır ($p < 0,05$). Programın deney grubu üzerinde etkili olduğu, psikolojik iyi oluş puanlarının artmasını sağladığı söylenebilir. Aynı etkinin izleme testinde de görülmesi uygulanan programın kalıcı olduğuna işaret etmektedir.

3.2.1.3. Merhamet Ölçeğinin Analizi

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin merhamet düzeylerini belirlemek amacı ile kullanılan ölçeğe hangi analiz yönteminin uygulanacağını belirlenebilmesi açısından normallik dağılımı testi yapılmıştır. Test sonuçları aşağıdaki tabloda görüldüğü üzere parametrik olduğundan analizlerde Tek Örneklem T testi ve Bağımsız Örneklem T Testi (Paired–Samples T Test ve Independent–Sample T Test) uygulanmıştır.

Tablo 58. Merhamet Ölçeği Kontrol ve Deney Grubu Çarpıklık ve Basıklık Değeri Puanları

Normallik Dağılımı		Skewness	Kurtosis
Kontrol Grubu	Merhamet Ön-test	–,042	–,677
	Merhamet Son-test	–,030	–,649
	Merhamet İzleme Testi	,107	–,833
Deney Grubu	Merhamet Ön-test	,096	–,517
	Merhamet Son-test	,582	–,625
	Merhamet İzleme Testi	,566	–,612

(Skewness: Çarpıklık, Kurtosis: Basıklık)

Merhamet Ölçeği kontrol ve deney grubundan elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri tablo 58’de verilmiştir. Değerler +1 ile -1 arasında olduğundan normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo 59. Merhamet Ölçeği Kontrol Grubu Ön Test-Son Test ve İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol Grubu	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Merhamet Ön-test	32	95,0000	13,76766	31	1,359	,184
Merhamet Son-test	32	94,9063	13,71451			
Merhamet Son-test	32	94,9063	13,71451	31	-,571	,211
Merhamet İzleme Testi	32	95,1563	13,25947			

(n: frekans, $\bar{X}$: ortalama, SS: standart sapma, sd: serbestlik derecesi, p: anlamlılık düzeyi)

Tablo 59 incelendiğinde kontrol grubunun merhamet ölçeği ön-test ile son-test ve son-test ile izleme testinden elde edilen puan ortalamalarının karşılaştırılması görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı anlaşılmaktadır ($p > 0,05$).

Tablo 60. Merhamet Ölçeği Deney Grubu Ön Test-Son Test ve İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Deney Grubu	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Merhamet Ön-test	32	95,1250	12,36736	31	-3,920	,000
Merhamet Son-test	32	101,3438	8,68298			
Merhamet Son-test	32	101,3438	8,68298	31	,724	,134
Merhamet İzleme Testi	32	101,1875	8,56639			

(n: frekans, $\bar{X}$: ortalama, SS: standart sapma, sd: serbestlik derecesi, p: anlamlılık düzeyi)

Tablo 60, deney grubuna uygulanan merhamet ölçeğinin ön-test ile son-test ve son-test ile izleme testi puanlarının karşılaştırmasının sonucunu göstermektedir. Analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin merhamet düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmaktadır ($p < 0,05$). Program öncesinde öğrencilerin merhamet ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 95,1250 iken program sonrasında ortalama 101,3438'e yükselmiştir. Aynı zamanda öğrencilere yapılan izleme testi sonuçları da uygulanan programın etkisinin kalıcı olduğu yönünde bilgi vermektedir.

Tablo 61. Merhamet Ölçeği Kontrol ve Deney Grubu Ön Test-Son Test ve İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Merhamet Ön-test	Kontrol	32	95,0000	13,76766	62	-,038	,970
	Deney	32	95,1250	12,36736	62		
Merhamet Son-test	Kontrol	32	94,9063	13,71451	62	-2,243	,028
	Deney	32	101,3438	8,68298	62		
Merhamet İzleme Testi	Kontrol	32	95,1563	13,25947	62	-2,161	,035
	Deney	32	101,1875	8,56639	62		

(*n*: frekans, $\bar{X}$: ortalama, *SS*: standart sapma, *sd*: serbestlik derecesi, *p*: anlamlılık düzeyi)

Tablo 61, kontrol ve deney grubuna uygulanan merhamet ölçeği puanlarının karşılaştırma sonuçlarını göstermektedir. Tablo incelendiğinde, kontrol ve deney grubunun ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Son-test puanları incelendiğinde ise ortalamada gerçekleşen yükselme ile birlikte iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($p < 0,05$). İzleme testi puanları karşılaştırıldığında ise yine aynı şekilde kontrol ve deney grubu arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Bu da program uygulanan öğrencilerdeki değişen merhamet algısının aynı şekilde etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. TARTIŞMA

4.1. Nitel Verilere İlişkin Tartışma

Bu bölümde öğrencilerin, DOMAB programı öncesi ve sonrası manevi ihtiyaç analiz sorularına vermiş olduğu cevaplar değerlendirilmiştir. Program öncesi ve sonrasında verilen cevaplar arasındaki fark, programın, öğrencilerin manevi ihtiyaçlarını karşılayıp karşılanmadığı ve değerler konusunda farkındalık kazanmada etkili olup olmadığı konusunda bilgi vermektedir.

4.1.1. Değerlere Dair Bulguların Tartışılması

4.1.1.1. Olumlu Düşünme Algısına İlişkin Tartışma

Mevlana'nın;

“Kardeşim sen düşünceden ibaretsin,

Geriye kalan et ve kemiksin.

Gül düşünürsün, gülistan olursun,

Diken düşünürsün, dikenlik olursun.” dizelerinde de geçtiği gibi düşüncenin insan üzerinde büyük bir etkisi vardır.

Olumlu düşünme, bireyin olaylara daha iyimser bir bakış açısıyla yaklaşması şeklinde değerlendirilebilir. Genel anlamda geniş bir kavram olan bu düşünce biçimi, kişinin konuşmalarına, davranışlarına, duygularına ve düşüncelerine yansıyan kapsamlı

bir tutum olarak tanımlanabilir (McGrath, 2004). Bu beceriye sahip kişiler, çevrelerinde olup bitenleri olumlu bakış açısıyla değerlendirebilir, diğerlerine oranla daha çok pozitif deneyime sahip olabilir ve genellikle yaşamda daha başarılı olarak, etkinliklerinde kendilerini daha enerjik ve daha mutlu hissedebilirler (Öğretir, 2004). Olayların daha parlak tarafını görmek, daha yaratıcı ve yapıcı bir bakış açısıyla bakmak, daha iyimser, umut dolu ve neşeli olmak yine bu kişilerin özelliklerindendir. Olumlu düşünme; büyüme, olaylara daha geniş açıdan bakma ve başarı odaklı düşünceleri, kelimeleri ve imgeleri barındıran zihinsel bir tutumdur (Naseem ve Khalid, 2010: 42).

Literatüre bakıldığında, olumlu düşünmenin sadece “olayların iyi tarafını görmek” olarak sınırlandırılmadığı görülmektedir. Dinç (2020: 103), olumlu düşünmenin yüzeysel olmaması için içinin; psikolojik sağlamlık, geleceğe umutla bakabilme, yaşam anlamı, sabır, ümit ve sorumluluk duygusu ile doldurulması gerektiğini ifade eder. Salık (2017: 3), olumlu düşünme becerisine sahip kişilerin, olumsuz durumlarla karşılaştıklarında bu durumu görmezden gelmek yerine, bu durumla baş etme becerisi geliştirdiklerini, yaşanan olumsuzlukların ardından yeni duruma adapte olarak olumsuzlukları yendiklerini belirtir.

Olumlu düşünme ve olaylarla başa çıkmada anlamlandırma önemli bir rol oynar. Logoterapi, bu noktada kişinin anlam bulmasını önemsemiş ve yardımcı olacak dinsel, tinsel ya da manevi boyutların olduğunu vurgulamıştır (Frankl, 2014). Kişi, dini bir inanca sahipse bu durumda maneviyat, karşılaştığı olumsuz durumlarla baş etmesine yardımcı olur (Aydın, 2004).

Pozitif psikoloji de bireyin güçlü yönlerine odaklanması, olumlu bakışın insan hayatının önemli bir parçası olmasında etkili olmuştur. Olumsuzluklara değil, olumlu olana odaklanmak, bireyin yaşam olaylarına umutlu ve iyimser yaklaşımını sağlar, ona yaşama sevinci kazandırır, stres ile başa çıkmasına yardımcı olur. Olumlu bakış ile birlikte bireyin duygu ve davranışları da olumluya dönüşür (Peiffer, 2015).

Yapılan araştırmalarda spor yapmanın, fiziksel aktivitelerde bulunmanın olumlu düşünme üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yıldırım ve arkadaşları, 2024: 314). Olumlu düşünme aynı zamanda geleceğe yönelik iyimser olmayı da sağlamaktadır. Karagöz’ün (2011b) uyguladığı Olumlu Düşünme Eğitim Programına katılan öğrencilerin bu programa katılmayan öğrencilere göre geleceğe yönelik iyimserlik puanları arasında anlamlı düzeyde bir artış olduğu görülmüştür.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde DOMAB programından önce verilen cevaplara bakıldığında öğrencilerin olumlu düşünme ile ilgili her zaman başarılı olamadıkları görülmüştür. Olumlu düşünme ile ilgili genel olarak, “bardağın dolu tarafını görmek”, “olumlu bakmak” tanımlamalarını yapmışlardır. Fakat bunu her zaman başaramadıklarını da ifade etmişlerdir. Öğrencilerin içinde bulundukları ergenlik dönemi, onların olaylara bakışını etkilemektedir. Bu dönem olumsuz otomatik düşünmenin ortaya çıktığı bir dönemdir (Türkçapar, 2015). Ergenler ve olumsuz otomatik düşünme ile ilgili araştırmalar da yapılmıştır. Yavuzer ve Karataş (2012), yaptıkları araştırmada olumsuz otomatik düşüncelerin ergenlerde öfkeyi tetiklediği ve bunun sonucunda da fiziksel saldırganlığın ortaya çıktığı sonucuna ulaşmışlardır.

Uygulanan DOMAB programı sonrasında, olumlu düşünme sorusuna verilen cevaplara “hayır” kavramının eklendiği görülmüştür. Buna göre öğrenciler, olan olaylarda bir hayır olabileceğine vurgu yapmışlardır. Öğrenciler bardağın sadece dolu tarafını görüp boş tarafını görmezden gelmek yerine, bardağı bir bütün olarak ele alıp hem dolu hem boş tarafını olumlu yönde yorumlayabilmenin önemini fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Olumsuz olarak görülen tarafın da öğretici yönü üzerinde durulmuştur.

Öğrencilerin olumlu düşünme becerisi kazanıp kazanmadıkları zaman içerisinde karşılaştıkları olaylardaki tecrübeleri ile ortaya çıkacak bir durumdur. Fakat öğrencilerin vermiş oldukları cevaplardan yola çıkarak programın, olumlu olaylar kadar olumsuz

olayların ve bu olumsuz olaylarla başa çıkabilmenin, bu olayları deneyimlemenin ve yeni duruma adapte olabilmenin önemi konusunda farkındalık kazandırdığı söylenebilir.

Göregen (2022), lise öğrencilerine uygulamış olduğu DOMAB programı sonrasında öğrencilerin, olumlu düşünme becerisini elde etmede gayretli olduklarını ifade etmiştir. Niyazibeyoğlu (2021), imam-hatip lisesi öğrencilerine aynı programı uygulamış ve öğrencilerin program sonrasında olumlu düşünme becerisinin, program öncesine göre arttığını tespit etmiştir. Özdoğan (2020), kanser hastaları ile “olumsuz düşünce orucu” çalışması yaparak, olumlu düşünmenin kazandırılmasını amaçladığı çalışmasının sonucunda, bazı kanser hastalarının hem fiziksel olarak hem de psikolojik olarak çok daha iyi hissettiklerini ifade ettiklerini belirtmiştir.

DOMAB programının kazanımları şunlardır;

- Güzelliklerin farkına varır.
- Kazanımlar Deneyimlerden ders çıkarma alışkanlığı elde eder.
- Başa gelen olayları anlamlandırabilir.
- Olumlu düşünmenin hayattaki yeri ve önemini anlar.
- Düşüncelerini olumlu yönde değiştirmeye istekli olduğunda hayatına olan yansımalarını bilir.

Program sonrasında öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen ifadelerden yola çıkılarak öğrencilerin, bu kazanımlar konusunda farkındalık kazandığı, olumsuz olaylarla başa çıkmak ve güzelliklerin farkına varmak için olumlu bakışın önemli olduğunu kavradıkları söylenebilir.

4.1.1.2. Azim Algısına İlişkin Tartışma

DOMAB programı öncesinde öğrenciler, azim kavramını; çabalamak/çalışmak, kararlı olmak/vazgeçmemek, hırs, sabırlı olmak, dengeli istek şeklinde tanımlamışlardır.

Program sonrasında; çabalamak/çalışmak, sabırla çalışmak, aceleci olmamak, gayret etmek, dengeli istek şeklinde tanımlamışlardır.

Azim ve hırs kavramları birbirinin yerine çok fazla kullanılan iki kavramdır. Öğrencilerden azim kavramını tanımlamaları istendiğinde pek çok öğrenci hırs olarak tanımlamıştır. Bununla birlikte ikisi arasında bir fark olup olmadığı sorulduğunda, çoğunluk fark olmadığını ifade etmiştir.

Azim ve hırs kavramlarını “çalışmak, çabalamak” olarak nitelendirirken, bu çabanın insanı tüketip tüketmediği noktası önemlidir. Bu yüzden azim “Belirlenen amaca yönelik olarak kararlı ve sabırlı bir şekilde yapılan çalışma.” olarak tanımlanırken, hırs ise “Bireyin her konuda en iyinin kendisinin olmasını istemesinden ötürü fazla enerji sarf ederek en sonunda da tükenmesi halidir.” şeklinde tanımlanmıştır. Hırs kavramı aynı zamanda sözlükte, “bir şeyi şiddetle arzu etme, ona aşırı derecede tutkun olma, şiddetli ve sonu gelmeyen istek, taşkın arzu, aç gözlülük” gibi anlamlara gelmektedir (TDVİA, 1998).

Azim ve hırsın en büyük farklarından biri de hedefe ulaşma konusunda başkaları ile yarış halinde olup olmama durumudur. Azimle hareket eden kişiler içsel bir motivasyona sahiptirler. Yıldız ve Kardaş’ın (2021) yapmış olduğu araştırmada içsel motivasyona ve akademik açıdan yüksek öz yeterliğe sahip olan gençlerin, uzun vadede elde edilecek olan hedefleri gerçekleştirme konusunda daha azimli oldukları ve herhangi bir zorlukla karşılaştıklarında psikolojik açıdan daha iyi hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Azim sadece hedefe ulaşmada insana, içsel bir motivasyon kazandırmakla kalmayıp aynı zamanda bireyin, öz-yeterlik, umut ve olumlu gelecek durumlarını da etkilemektedir. Işıktaş (2022), lise öğrencilerinin sahip olduğu akademik azmin, öğrencilerin olumlu gelecek beklentisi içinde olmalarını sağladığını ifade etmiştir. Taytaş ve Kardaş (2022) ergenlerle yaptığı araştırmada, azimli insanların umudunun arttığı, bu

durumun onların kendilerine yönelik öz-yeterlik inancını güçlendirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre azim düzeyi yüksek ergenlerin umut düzeyleri daha yüksek olmakta, umut düzeyleri yüksek olan ergenlerin ise öz-yeterlik algıları artmaktadır. Bu da ergenlerin depresyon seviyesinin düşmesini sağlamaktadır.

DOMAB programının azim oturumu ile hedeflediği bazı kazanımlar şunlardır:

- Azim ve hırs kavramlarının tanımını yapar.
- Azim ve hırs kavramları arasındaki farkı ayırt eder.
- Azmin kaliteli hırsın ise kalitesiz bir duygu olduğunu bilir.
- Hırs yapmanın insanı tükettiğinin ve öfkeyi tetiklediğinin farkına varır.

Program sonrasında öğrencilerin azim ve hırs algısı arasındaki farkı algıladıkları, azmi, insanın kendisini yıpratmadan gayret etmesi olarak tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler ifadelerinde özellikle psikolojik olarak yıpranmadan çaba göstermeye vurgu yapmışlardır. Bu alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde, uygulanan DOMAB programı sonrasında, öğrencilerin azim algısını, hırs algısından ayırdıkları ve sürece, aşkın bir boyuttan bakmaya başladıkları görülmüştür. Programın farklı gruplar üzerinde de azim ve hırs kavramlarının ayrılması ve azim yaşantısının benimsenmesi açısından etkili olduğu yapılan araştırmalarla ortaya çıkmıştır. Uygulamanın hem engelli bireylerin ebeveynlerinde hem imam-hatip lisesi öğrencilerinde hem de ebelerle yapılan çalışmalarda azim kavramının anlaşılması noktasında etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Başar, 2021; Niyazibeyoğlu, 2021; Ulu-Dikilitaş, 2022). Bulgular, DOMAB programının bireylerin azim ve hırs arasındaki ayırım konusunda onlara farkındalık kazandırdığını desteklemektedir.

4.1.1.3. Sabır Algısına İlişkin Tartışma

Sabır; acıyı, afeti yumuşaklık ve sükûnet ile karşılayıp çözüm arayışına girmektir (Özdoğan, 2007b: 29). Özdoğan, sabır ile tahammülün karıştırıldığını, insanların sabrı yaşadığını düşünürken aslında tahammülü yaşadığını ifade etmiştir.

Sabırda hiçbir şey yapmadan beklemek yoktur. Yani aslında sabır pasif değil aktif bir süreçtir (Özdoğan, 2007b: 29). Sabır, bireyin karşılaştığı olumsuz durumlarla başa çıkabilme gücüdür. Bu kişiler zorluklarla karşılaştıklarında azimle mücadele edebilirler. DOMAB programı öncesi öğrenciler ile yapılan görüşmelerde ise sabır anlayışında, herhangi bir şekilde çözüm arayışına girmek ifade edilmemiş aksine, öğrencilerin bir şey yapmaktan ziyade tamamen beklemek gerektiği yönünde görüş sahibi oldukları görülmüştür.

Tahammül, karşılaşılan olumsuz durumda çözüme yönelik herhangi bir şey yapmamak, beklemek, çözümün bir parçası olmadan sorunu yüklenmek ve sorunu duygusal ve zihinsel olarak olumsuz etkilenecek şekilde taşımaktır. Özdoğan'ın hapisanede mahkûmlarla yapmış olduğu çalışmada, mahkûmların tahammül yaşantısını benimsediği ve zaman içerisinde karşılaştıkları olumsuz durumlara tepki vermedikleri için öfke yükünü yüklenmeleri sonucunda bu yükleri taşıyamayacakları noktaya geldikleri ve en sonunda suç işlemeye yöneldikleri görülmüştür (Özdoğan, 2007a: 99). Öğrencilerin tahammül yaşantısını benimsemesi, onların bir süre sonra disiplin olayları ile karşı karşıya gelmelerine sebep olabilmektedir.

Tahammül yaşantısına ek olarak değinilmesi gereken bir başka nokta ise gençlerin, istedikleri şeyin anında gerçekleşmesini beklemeleridir. Zaman ve çaba ile elde edilecek hedeflerde, çaba gösterip şartların olgunlaşması için beklemek yerine, isteklerine hemen sahip olmak isteyen bir nesil ortaya çıkmıştır. Zaman içinde karşılaşılan bu değişimlerin oluşturduğu yeni değer yargılarının bir sonucu olarak, bu neslin, bir şeyi

elde etmek için çalışıp hak etmeyi “ertelemek” gibi gören bir nesil olduğu söylenebilir. Onlara göre kıymetli olan “şimdi” ve “burada” olandır. İstedikleri her şeye sahip olma hakkına sahiptirler ve bu haklarına engel olmak isteyen her şeyle çatışmaya girmeye hazırdırlar (Gümüş, 2013: 159). Bu yüzden sabır yaşantısına sahip olmayan öğrencilerin, disiplin sorunlarına sebep olması doğaldır.

Berkant ve Karagülle (2019: 197) lise ve ortaokul öğrencilerinin sabır görüşü ile ilgili nitel bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin çoğu sabır kavramını “beklemek” olarak tanımlamışlardır ve sabırlı olduklarında övüldüklerini, sabırsız olduklarında ise uyarıldıklarını ifade etmişlerdir. Buna ek olarak öğrenciler, tanımadıkları ve sevmedikleri kişilere karşı sabırsız olduklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Bir başka araştırma sonucuna göre akıllı telefon, tablet ve bilgisayar gibi cihazların kullanımının yaygınlaşması, öğrencilerin istedikleri bilgiye anında hızlı bir şekilde, çaba göstermeden ulaşabilmeleri, öğrencilerin sabırsızlık düzeylerinin artmasına sebep olmaktadır (Erdem, Çabucak ve Yıldız, 2019: 445).

Literatür incelendiğinde sabırın pek çok değer ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Hoşgörü ve sabır ölçeğinde puanlar arttıkça olumlu davranışın arttığı, yaşam doyumu arttıkça sabırsız davranmanın azaldığı, yine sabır puanı arttıkça kibar davranmanın ve hoşgörülü davranışların arttığı belirlenmiştir (Gençdoğan, Gülbahçe, Gülbahçe, 2015). Doğan (2016), sabır ve tahammül kavramlarını ayırırken insanın aktif ve pasif olmasının önemine değinir. Tahammülde davranış olarak pasif bir süreç söz konusu iken sabırda esas olan çözümü aramak, çözüm için çaba göstermektir (Ateş ve Kayıklık, 2019). İnsanın başına gelen olaylarda ses çıkarmaması, sadece beklemesi, hatta özellikle tepki göstermeden beklemesi, bazıları için büyük bir sabır örneği olarak algılanırken aslında bireylerin sergilediği bu davranış sabır değil tahammüldür (Doğan, 2016).

Yapılan araştırmalarda sabrın özgüven düzeyini yükselttiği, insanda var olan olumlu duyguları ortaya çıkardığı, psikolojik dayanıklılığı artırdığı, hoşgörölü olmayı sağladığı, merhamet, şefkat, cömertlik gibi değerlerin ortaya çıkmasını kolaylaştırdığı, olumsuzlukların ve hataların daha hoş karşılanmasını sağladığı bulgularına ulaşılmıştır (Mutluer, 2006; Doğan, 2017b; Lyons, 1991; Schnitker ve Emmons, 2007).

DOMAB programı öncesi öğrencilerle yapılan görüşmelerde sabır kavramının genellikle “beklemek” olarak algılandığı görölmüşür.

DOMAB programı sonrasında öğrencilerin sabır algısında farklılık görölmüşür. Sabrın pasif bir süreçten ziyade aktif bir süreç olduğu, insanın elinden geleni yapması gerektiği ve tüm bu süreçte manevi açıdan da tek başına olmadığını bilmesi DOMAB programının hedefleri arasındadır. Uygulama sonrasında 14 öğrenci sabrı “aktif olmaktır” olarak tanımlarken, 7 öğrenci “direnmek/dayanmak”, 5 öğrenci ise “metanetli durmak/pes etmemek” olarak tanımlamıştır. Öğrencilerin yapmış oldukları tanımlamalar ve konu ile ilgili görüşleri de bu programın amacına ulaştığını göstermektedir. Bulgular, DOMAB programı uygulayan Niyazibeyoğlu’nun (2021) imam hatip lisesi öğrencileri ile yaptığı araştırma sonuçları ve Göregen’in (2022) yine lise öğrencileri ile yaptığı araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Her iki araştırmanın sonucuna göre DOMAB programının sabır değeri ile ilgili olan “sabrın pasif değil aktif bir süreç olduğunu kavrar” kazanımını elde ettikleri sonucuna varılmıştır.

4.1.1.4. Adalet Algısına İlişkin Tartışma

Adalet kavramı sözlükte “davranış ve hükümde doğru olmak, hakka göre hüküm vermek, eşit olmak, eşit kılmak” gibi manalara gelirken, Kur’ân-ı Kerîm’de ve hadislerde genellikle “düzen, denge, denklik, eşitlik, gerçeğe uygun hükmetme, doğru yolu izleme, dürüstlük, tarafsızlık” gibi anlamlarda kullanılmıştır (Çağrıcı, 1988: 344).

Literatürde, liseli öğrencilerin adalet algısı ile ilgili yapılan bir çalışmada ergenlerin sosyal adalet konusundaki algıları incelenmiştir (Adams, 1965; Guzzetti ve Gamboa, 2004). Benzer şekilde 14–17 yaş arasındaki lise öğrencilerinin okula, başarıya ve yanlış davranışlara yönelik adalet yargılarını inceleyen çalışmalar da mevcuttur (Sanches, Gouveia–Pereira ve Carugati, 2012). Haklılık ile ilgili yapılan araştırmalarda haklılık şemasına sahip bireylerin, başkalarından farklı ayrıcalıklara sahip olduğuna inanmakta oldukları (Roediger, 2015); bununla birlikte haklılık ve yetersiz özdenetim şemasının “Narsistik Kişilik Bozukluğu” hastalarının en bilinen şemalarından olduğu ortaya konmuştur (Young ve diğerleri, 2003; Zeigler–Hill, Green, Arnau, Sisemore ve Myers, 2011).

DOMAB programının adalet oturumunda üzerinde durulan konulardan biri de haklılık ile mutluluk arasındaki ilişkidir. Pek çok disiplin olayının gerçekleşmesinin altında yatan sebeplerden biri de haklı olduğunu düşünen öğrencinin sergilediği davranışlarda herhangi bir yanlışlık olduğunu düşünmemesidir. Çünkü “haklıdır”. Tartışmalar ve kavgaların temelinde yatan sebep de her iki tarafın da haklı olduğunu düşünmesidir. Bunlara ek olarak kişinin, tehdit olarak algıladığı diğer insanlardan kendini koruma için devamlı tetikte olması ve herkese karşı hissettiği haklılık hissi bazı psikolojik rahatsızlıkların da göstergesi olabilmektedir (Akça, 2017: 2).

Toplumu meydana getirip bir arada yaşama hakkını gerçekleştirme, iş birliği, insan ruhunu mutlu eden “haklılık kavramı” bunun yerine “kendi” hakkını destekleyip yüceltmeye ve başkasının hakkını dışlamaya dönüşmüş bu sebeple de hakların çatışması ortaya çıkmıştır (Özdemir, 2009: 191). Haklı olmaya verilen önem sebebiyle haklı olmak uğruna insanın hayat ile devamlı savaş halinde olması kaçınılmazdır (Özdoğan, 2007b:143).

Haklılık konusunda yapılan bir araştırma sonucuna göre bireylerin her durumda kendini haklı görmesi, diğerlerine zarar verme pahasına da olsa kendi isteklerinin

gerçekleştirilmesi gerektiğini düşünmesi sonucunu ortaya çıkarmaktadır (Young ve Klosko, 2011). Ayrıca psikolojik sağlamlık ile haklılık şeması arasında negatif bir ilişki olduğu da tespit edilmiştir (Süler, 2022).

DOMAB programının adalet oturumunda hedeflenen bazı kazanımlar şunlardır:

- Adalet kavramının tanımını yapar.
- Adaletin birey ve toplum için ne kadar önemli olduğunu fark eder.
- Adil insanın özelliklerini bilir.
- Haklılık ve mutluluk arasındaki ilişkiyi fark eder.

Öğrencilere yöneltilen sorulara verilen cevaplarda DOMAB programı öncesinde öğrencilerin, haklılık ile mutluluğu bağdaştırdıkları, haklı olduklarında mutlu oldukları, haklılıkları fark edilmediğinde ise mutsuz oldukları ve öfkelendikleri yönünde cevaplar verdikleri görülmüştür. Öğrencilerin haklı olmaya çok önem verdikleri hatta bunun için mutlu olmaktan vazgeçmekte sorun görmedikleri anlaşılmıştır. DOMAB programının hedeflerinden biri de haklılık ve mutluluk arasındaki ilişkinin anlaşılması, haklı olmak uğruna mutluluğun feda edilmesinin insana bir kazanç sağlamadığının, öğrenciler tarafından fark edilmesidir.

Uygulanan DOMAB programı sonrasında öğrenciler haklılık ve mutluluk kavramlarının birbiri ile olan ilişkisinin farkına vardıklarını ve ilk defa böyle bir bakış açısı ile baktıklarını ifade etmişlerdir. Haklılık ve mutluluk ile ilgili bazı seçimler yaptıklarını ve bu seçimlerin sonuçlarının onları nasıl etkilediği üzerinde düşündüklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilere uygulanan DOMAB programının haklılık ile mutluluk arasındaki ilişkinin fark edilmesini sağladığı verilen cevaplarla desteklenmiştir. Yaşamlarında bu bakış açısı ile hareket edip etmedikleri ise uzun vadede yapılacak görüşmeler sonucunda ortaya çıkabilecek ayrı bir araştırma konusudur.

4.1.1.5. Hoşgörü Algısına İlişkin Tartışma

Elif okuduk ötürü

Pazar eyledik götürü

Yaratılanı hoş gör

Yaratan'dan ötürü.

Yunus Emre'nin bu mısralarında hoşgörü, tamamen insanla bütünleşen bir haldir. Hoşgörü, sadece insanlar için değil, tüm yaratılan varlık için gereklidir (Aslan, 2001: 360). Hoşgörünün olduğu yerde rahatsızlık, tahammül, katlanma ya da iç sıkıntısı olmamalıdır. Çünkü hoşgörünün insandaki yeri kalptir. Kalpten gelen bir duyguda ise katlanma ve zorlanma olmamalıdır (Bilgin, 1998: 116).

Uyumlu bir ortamın oluşmasında hoşgörü, en önemli etkenlerden biridir. Hoşgörüye sahip olmak, hayatı dengeli ve ölçülü yaşamak, yaşam stresini önlemektedir (Gürbüz, 2023: 181). Toplumda yaşanan pek çok sorunun engellenmesi adına hoşgörü değerinin, bireylere kazandırılması gerekmektedir (Yazıcı, 2020). Aslan (2017), öğrencilere hoşgörü değerini kazandırmak için çeşitli etkinlikler uyguladığı araştırmasında, öğrencilerin hoşgörüyü yardımseverlik, iyilik, hatayı görmezden gelme olarak tanımladıkları, uygulanan etkinlikler sonrasında ise hoşgörü değerini kazandıklarını ortaya koymuştur. Bakiler'in (2016) araştırmasında, lise öğrencileri hoşgörülü olmayı, empati kurmak, objektif olmak, anlamaya ve tanımaya çalışmak, şefkat göstermek, profesyonel davranmak şeklinde tanımladıkları sonucuna ulaşmıştır. DOMAB programının uygulandığı bir çalışmada ise hoşgörünün, imam hatip lisesi öğrencileri tarafından anlayışlı olmak, saygılı olmak şeklinde tanımlandığı bulgusuna ulaşılmıştır (Niyazibeyoğlu, 2021). Lise öğrencileri ile yaptığı bir çalışmada Göregen (2021), hoşgörünün anlayışla karşılamak, yargılamamak, güzel görmek olarak tanımlandığı sonucuna ulaşmıştır.

Disiplin cezası alan lise öğrencileri ile yapılan araştırmada DOMAB programı öncesinde, öğrenciler hoşgörüyü; iyi davranış, anlayış, saygı ve hatayı görmezden gelme olarak tanımlamışlardır. Öğrencilerin tanımlarından yola çıkarak hatayı görmezden gelmenin tahammül yaşantısı olduğundan bahsedilmiştir. Uygulanan DOMAB programı sonrasında, öğrencilerin hoşgörüyü tanımlarken, “hatayı görmezden gelmek” şeklindeki tanımlamalarını tekrar ifade etmedikleri görülmüştür. Hatayı görmezden gelmek yerine karşı tarafı yargılamadan dinlemenin önemini ifade eden tanımlamalarda bulunmuşlardır.

Hatayı görmezden gelmek, ergen bireyin o andaki olaya karşı duygularını bastırmasına neden olabilir. Duyguları yaşayamamak da bireyin huzursuzluk hissetmesine sebep olabilir (Uygur, 2019: 1269). Görmezden gelmek, pasif bir yaklaşımken, olayı kabullenmek ve çözüm için yollar aramak aktif bir yaklaşımdır (Mark ve Penman, 2012: 40). Öğrenciler olayı görmezden gelip arkadaşlık ilişkilerine devam etseler de bir süre sonra huzursuzluk hissettiklerini fark ettiklerini ifade ettiler.

DOMAB programının hoşgörü oturumunda hedeflenen kazanımlardan bazıları şunlardır:

- Hoşgörünün tanımını yapar.
- Hoşgörünün insanın bireysel ve toplumsal hayatındaki önemini fark eder.
- Yargılamanın insana verdiği zararı fark eder.
- Yargılamak yerine dinlemenin ilişkiler üzerindeki etkisini bilir.

DOMAB programından sonra hoşgörü kavramının tanımında hatayı görmezden gelmenin yer almadığı, bunun yerine karşı tarafın yargılanmadan dinlendiği bir hoşgörü anlayışı konusunda öğrencilerin farkındalık kazandığı görülmüştür. Verilen cevaplar ışığında, uygulanan DOMAB programının öğrencilerin hoşgörü değerini kazanmaları noktasında olumlu etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.1.6. Şükür Algısına İlişkin Tartışma

Sözlükte “yapılan iyiliği bilmek ve onu yaymak, iyilik edeni iyiliğiyle övmek” anlamındaki şükür, terim olarak “Allah’tan veya insanlardan gelen nimet ve iyilikten dolayı memnuniyetini ifade etme, nimete söz ve fiille mukabelede bulunma, Allah’a itaat edip günah işlemekten uzak durmak suretiyle nimetin gereğini yapma” şeklinde tanımlanmıştır (Çağrı, 2010: 259). Pozitif psikolojiye kadar şükür kavramının dini boyutu ön planda olmuştur (Göcen, 2012).

Şükür ile ilgili yapılan araştırmalarda en yüksek ortalama şükürün memnuniyete yönelik olduğu görülmüştür. Bunu ibadete yönelik, maddi olanaklara yönelik şükür izlemektedir. Karşılaştırmalı şükürün de yaygın bir şükür anlayışı olarak toplumda yer aldığı, yapılan araştırma sonuçlarına göre sürekli şükür yerine içselleştirilmiş şükürün, psikolojik iyi olma düzeyini daha çok artırdığı sonucu da ortaya çıkmıştır (Göcen, 2012). Şükür kavramının daha çok dini yönelim ve dindarlık ile ilişkili olarak ele alındığı görülmektedir. Mutluluk yönelimi ile şükür arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu (Eserler, 2022), şükür ile hayat memnuniyeti arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu (Çıtır, 2016) da yapılan araştırmalarla ulaşılan sonuçlardandır. Bir başka araştırmada ise psikolojik iyi olma hali ile şükür arasında pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir (Gönenç, 2019).

Daha önce DOMAB programının uygulandığı imam hatip lisesi öğrencileri, Almanya’da yaşayan gençler, gebelik sürecindeki kadınlar, işitme engelli bireylerin ebeveynleri ile özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların annelerinde şükür kavramının geliştiği, karşılaştırmalı şükür kavramından uzaklaştıkları sonuçlarına ulaşılmıştır (Niyazibeyoğlu, 2021; Ulu–Dikilitaş, 2022; Çelikten, 2021; Gürbüz, 2023). Yine aynı şekilde Özdoğan’ın (2020) kanser hastaları ve yakınlarına yönelik uygulamış olduğu

DOMAB programı sonrasında karşılaştırmalı şükürün yerini “anda kalmak”, “anı yaşamak” yaşantısının aldığı görülmüştür.

DOMAB programı öncesi öğrencilerin genel olarak şükür kavramını “teşekkür etmek”, “minnet duymak” olarak tanımladıkları ve daha çok karşılaştırma yoluyla yapılan şükür tercih ettikleri görülmüştür. Şükür kavramını aynı zamanda daha çok dini yönüyle yorumladıklarından, teşekkürün Allah’a yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Şükredilecek ya da memnuniyet duyulacak durumun ise kendilerinden daha kötü durumda olan kişilere kıyasla yapılmasının da karşılaştırmalı şükür anlayışının daha yaygın olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Karşılaştırmalı şükür, kalitesiz olduğundan bahsedildiğinde, bu durumda nasıl ya da neye şükredecekleri konusunda kafa karışıklığı yaşamaları bu şükür türünün öğrenciler arasında kabul gördüğünü göstermektedir.

DOMAB programının şükür oturumunda hedeflenen kazanımları şunlardır:

- Şükür ve karşılaştırmalı şükürün farkını bilir.
- Anda yaşamının önemini kavrar.
- Hayatında karşılaştığı olaylarda, anda olmanın farkına varabilir.
- Hayatın her aşamasına karşı dostça bir tutum sergiler ve ihtiyaç duyduğu özeni kendine gösterir.

Uygulanan DOMAB programı sonrasında şükür kavramının tanımına “anda kalmak” ve “farkında olmak” kodlarının eklendiği görülmüştür. Öğrenciler şükür etmek için özel bir sebebe ya da özel bir olayın olmasına ihtiyaç duymadıklarını ifade etmişlerdir. Yine aynı şekilde kendinden daha kötü olanı gördüğünde kıyas yaparak şükretmek yerine, kimse ile kıyas yapmaya ihtiyaç duymadan, elindekilerin farkında olarak şükür etmeyi tercih ettikleri elde edilen bulgular arasındadır.

4.1.1.7. Bilgelik Algısına İlişkin Tartışma

Bilgelik; yaşamdaki anlam, kişinin yaşamında tutarlılık ve düzen duygusu, nesneler ve insanlar arasındaki ilişkilerin anlaşılması, değerli hedeflerin ve yaşam amaçlarının peşinde koşması ve kişinin yaşamının önemli olduğuna dair genel bir algı dâhil olmak üzere çeşitli şekillerde tanımlanmıştır (Shin ve Steger, 2014; Ünal ve Cambaz, 2024). Bilgelik, tüm kültürlerde en değerli özelliklerden biridir. Bilgelğin yaşla birlikte geldiğine dair yaygın bir inanış vardır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000: 11). Bilgelik; insan potansiyelinin ve iyi bir yaşamın araçları ile amaçlarına ilişkin anlayışın zirvesi olarak kabul edilir (P. Baltes, Smith ve Staudinger, 1992). Bilgelik, aynı zamanda insan zihnini ve insanın sahip olduğu erdemleri mükemmelliğe ve ortak iyiliğe ulaştırma çabasıdır (Baltes ve Staudinger, 2000: 133). Bu tanımla, insan-ı kâmil tanımının iyilik ve erdemler açısından benzer olduğu söylenebilir.

Literatürde bilgelik kavramı ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında genel olarak bilgelğin yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, psikolojik iyi oluş ya da dindarlık ile olan ilişkisinin incelendiği görülmektedir (Borhan, 2017; Akkaya, 2019; Balıkçı, 2023).

DOMAB programının amaçlanan kazanımlarından bazıları şunlardır:

- Başına gelen olaylara farklı bir bakış açısı ile bakar.
- Farklı görüşlere sahip olan insanlarla saygı duyar.
- Olaylar karşısında nerede nasıl tepki vereceğini bilir.
- Bildiğini bilmekle kalmaz o bilgiyi aynı zamanda yaşamında uygular.

DOMAB programı öncesinde bilgelik; bilgi sahibi olmak, nerede nasıl davranacağını bilmek, deneyimli olmak ve bilgiyi nasıl kullanacağını bilmek olarak tanımlanmıştır. Çoğunluğun bilgelği, bilgi sahibi olmak şeklinde cevapladığı görülmüştür. Program sonrasında ise öğrencilerin bilgelği; bilgiyi yaşamak, bilgi sahibi olmak, tecrübe sahibi olmak, olayların iç yüzünü anlamak, bilgiyi nasıl kullanacağını

bilmek şeklinde tanımladıkları görülmüştür. Öğrenciler, bilge olan kişinin; olayların iç yüzünü anlayacağını, başına gelen olaylara farklı bir bakış ile bakacağını, insanları yargılamayacağını, hangi olaya ne zaman nasıl tepki vermesi gerektiğini bileceğini ifade etmişlerdir.

DOMAB programı çerçevesinde “sahip olmak” ve “olmak” kavramları arasındaki farkın anlaşılmasının sağlanması da bir diğer amaçtır. Bunun bir etkisi olarak bilgiye sahip olmak yerine bilgi olmak, bilgiyi yaşamak üzerinde durulmuş bu da öğrencilerin cevaplarına yansımıştır. DOMAB programı öncesinde bilgelik kavramı ile ilgili “bilgiye sahip olmak” ağırlıklı cevap iken DOMAB programı sonrasında “bilgiyi yaşamak” kodunun eklendiği görülmüştür. Bilgelik oturumunun öğrencilerin bilgiyi tanımasını sağladığı ve bilge bir yaşam sürmenin önemi konusunda farkındalık kazandırdığı söylenebilir.

4.1.1.8. Sevgi Algısına İlişkin Tartışma

Sevgi, insanın kendisinin ve bir başkasının ruhsal gelişimini desteklemek amacıyla benliğini genişletmek arzusudur (Özdoğan, 2007b: 108). “Sevgi, insanın kendisinin ve bir başkasının varoluşsal gelişimini desteklemek amacıyla benliğini genişletme arzusudur (Peck, 1998:81). Sevgi “İnsanı bir şeye veya bir kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelten duygu; muhabbetir.” (Türk Dil Kurumu, 2024) şeklinde tanımlar yapıldı. Sevgi konusunda önemli noktalardan biri de insanın kendini sevmesidir. Kendini sevmesi beklenen kişinin aynı zamanda kendini tanıması da beklenir. Bu noktada da “kendini bilmek” ihtiyacı ortaya çıkar.

Sevgi ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında bazılarında duyarlı sevgi ölçeği kullanıldığı görülmektedir. Duyarlı sevgi; tüm insanlığın iyi oluşuna odaklanan, yakın ya da uzak tüm insanlara duyulan yardım etme, önemseme, ilgi, şefkat gibi duygu ve

düşünceler ile empati gibi öğeleri de içinde barındıran kapsamlı bir kavramdır (Lazarus, 1991: 289). Yapılan araştırmada bireylerin olumlu sosyal davranışları ile duyarlı sevgileri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur (Demirel, 2019: 95). Yapılan bir diğer araştırma ise duyarlı sevgi puanlarının cinsiyete göre değiştiğini göstermiştir. Kadınların erkeklere göre duyarlı sevgi puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Karakaya, 2021: 60). Öğrencilerin sevgi algısının araştırıldığı başka bir çalışmada ise öğrencilerde kademeler ilerledikçe; karşılık bekleme, ön yargı ve sahiplenme şeklindeki koşullu sevgi algısının arttığı görülmüştür (Şahin, 2020: 347).

Öğrencilere sevginin “katlanma” anlamına gelmediği “anlama, değer verme, hoşgörü gösterme” kavramları ile daha yakından ilişkili olduğu vurgulanmıştır. Bu duygu, içinde samimiyet barındıran bir duygu olarak anlatılmıştır (Şentürk, 2008). Özellikle lise öğrencilerinin “insanın kendisinden ödün vermesi” olarak algılamaya açık oldukları sevgi kavramının, doğru bir şekilde verilmesi büyük önem arz etmektedir. Bununla birlikte sevginin sahip olmak anlamına gelmediği, geliştiren, güzelleştiren, destekleyen sevginin önemli olduğu vurgulanmıştır. Lise öğrencileri ile yapılan araştırmada, annenin sevgi göstermesi öğrencinin ev-aile benlik saygısını artırırken, babanın sevgi göstermesinin ise genel ve ev-aile benlik saygısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Gökalp, 2009).

DOMAB programının öğrencilerde farkındalık sağlamayı hedeflediği kazanımlardan bazıları şunlardır:

- Sevginin insan ilişkilerindeki önemini fark eder.
- Öz sevgi, kendini sevme kavramlarını açıklar.
- Yaradan sevgisi ve sevgi yönelimli Yaradan algısının ne olduğunu bilir.
- Sahip olmak ve olmak sevgisi arasında fark olduğunu bilir.

DOMAB programı öncesinde öğrenciler sevgiyi; pozitif/olumlu duygu, bağlılık, değer verme, ihtiyaç, koşulsuz kabul şeklinde tanımlamışlardır. Program sonrasında

öğrenciler tarafından sevgi tanımında; hissedilen pozitif/olumlu duygu, Yaradan sevgisi, öz sevgi, güzelleştiren duygu, bağlılık ifadeleri kullanılmıştır. İki tanım arasındaki en büyük fark, Yaradan sevgisi, öz sevgi ve güzelleştiren duygu tanımlarının eklenmiş olmasıdır.

Öğrenciler tarafından genel olarak güzel ve olumlu duygu olarak tanımlanan sevginin sadece canlı–cansız varlıklara değil bir yaratıcıya da hissedilebildiği DOMAB programında vurgulanmıştır. Program sonrasında uygulanan Tanrı algısı ölçeğinde korku yönelimli Tanrı algısı puanının azalması sevgi yönelimli Tanrı algısı puanının artması da bu sonucu desteklemektedir.

4.1.1.9. Affetme Algısına İlişkin Tartışma

Affetme, bir ahlak ve hukuk terimi olarak genellikle, “kötülük ve haksızlık edeni, suç veya günah işleyeni bağışlama, cezalandırmaktan vazgeçme” olarak tanımlanır (Çağrııcı, 1988: 395). Bununla birlikte affetme, insanları öfkelerinden ve genellikle bilinçsiz öfkenin sonucunda oluşabilecek olumsuz davranışların getireceği suçluluk duygusundan kurtaran bir müdahaledir (McCullough ve Worthington, 1999).

Affetmemek, öfkeyi bedende taşımak, intikam alma duygusu ile yaşamaya çalışmak anlamlarına geldiği için bireyler için oldukça yorucu ve yıpratıcı bir durumdur. Özdoğan’ın (2007a: 153) ifade ettiği gibi olumsuz olaylara ve inançlara bağlı kalmak, insan için bir zehirdir. Bu yüzden affetmek hem beden hem de psikolojik sağlık için çok önemlidir. Yapılan araştırmalarda affeden kişilerin daha az hastalık belirtisi gösterdikleri ve fizyolojik yönden de daha sağlıklı oldukları ortaya çıkmıştır (Toussaint, Williams, Musick ve Everson 2001). Bununla birlikte affetmek, bireyin psikolojik sağlığını da olumlu yönde etkilemektedir (Satıcı, 2016). Özdoğan (2021), affetmenin kanser hastaları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu, Khirizad (2016) ise Tanrı algısı ile affedicilik ve

psikolojik iyi olma durumu değişkenleri aralarında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu tespit etmiştir. Affetme ile ilgili yapılan çalışmalarda, dindarlık düzeyi ile affetme arasında da pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuş, affetmemenin ise uyumlu duygu düzenleme stratejilerinin yaşam doyumu üzerinde, olumlu etki etmesine engel olduğu saptanmıştır (Küçüker, 2016; Ayten, 2009). Ertürk ergenlerden oluşan deney çalışma grubuna uyguladığı affetme programı sonrasında ergenlerin, affetme eğiliminin arttığını tespit etmiştir. Program aynı zamanda öğrencilerin yaşam düzeyi puanlarını da artırmıştır (Ertürk, 2019: 87). Göregen (2022: 351), ergen bireylerde DOMAB programının affetme eğilimlerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Ergenlerle ilgili yapılan bir başka araştırmada, ergenlerde affetme ile sürekli öfke arasında ve öfke ifade tarzlarından öfkeyi içe atma ve dışa vurma ile affetme arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öfke kontrolü ile affetme arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Demir, 2020: 99). Ergenlerin iyi oluşu ile affetmeyi içselleştirme ve uygulama arasında pozitif yönde ilişki olduğu da saptanmıştır (Asıcı, 2019: 24). Bununla birlikte sosyal medya bağımlılığı ile affetme arasındaki ilişki incelenmiş ve araştırma sonucunda sosyal medya bağımlılık düzeyi ile genel affetme düzeyi ve affetmenin bileşenleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş, intikam alma ve öfkeyi sürdürme ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Bayrakçı, 2021: 125). Affetmenin intikam duygusu ile ilişkisinin tespiti için yapılan bir araştırmada, intikam alma düzeyi yüksek çıkan öğrencilerin, affetme eğilimlerinin düşük olduğu, bunun yanında başkalarından intikam alanların kendini ve durumu affetme yerine daha çok başkalarını affettikleri de çıkan sonuçlar arasında görülmüştür (Uzun, Eş, 2019: 40). Algılanan sosyal destek ile ergenlerin affetme puanları arasında pozitif yönlü ilişkinin bulunduğu bulgusu da elde edilmiştir (Bayın, 2020: 60).

DOMAB programının affetme oturumundaki kazanımlardan bazıları şunlardır:

- Affetmenin süreci anlamlandırma olduğunu bilir.

- Yaşanan olayları kişilerden bağımsız değerlendirerek kişilere karşı kin ve nefret duygularından uzak kalır.
- Hoşa gitmeyen olayları olumlu yönleriyle değerlendirir.
- Kişiyi asıl affedenin Yaradan olduğunu bilir.

DOMAB programı öncesi öğrenciler affetmeyi “ikinci bir şans, hatayı görmezden gelmek/tepki göstermemek, bağışlamak, olumsuz duygulardan arınma, hatayı unutmak, büyüklük” olarak tanımlamışlardır. Affetme oturumunda bu tanımlar içinde hatayı görmezden gelmek, tepki göstermemek üzerinde özellikle durulmuştur.

Program sonrasında öğrenciler affetmeyi; olumsuz duygulardan arınma, kabullenme, anlamlandırma ve ikinci bir şans verme olarak tanımlamışlardır. Aynı zamanda affetmenin Allah’a mahsus olduğunu da ifade eden öğrenciler olmuştur. Program sonrasında öğrenciler, affetme sürecinin anlamlandırılmasında, ilk basamağın kabullenme olduğu konusunda farkındalık kazanmışlardır. Ayrıca affetmenin Allah’a mahsus olduğu ve insanın bu yükü yüklenmek zorunda olmadığı konusunda da farkındalık kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrenciler, affetmenin olayın sebep olduğu olumsuz duygulardan arınma olduğunu, birini tamamen affetmenin insanı aşan bir boyut olduğunu, insanın sadece kişi ile ilgili olayın etkilerini değiştirebileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca kendini affetme sürecine de değinmişler, bu durumu “kabullenme” çerçevesinde açıklamışlar ve bu konuda da farkındalık kazanmışlardır.

4.1.1.10. Paylaşma–Yardımlaşma Algısına İlişkin Tartışma

İnsan, ihtiyaçlarını karşılayabilmek için her zaman başkalarının yardımına ihtiyaç duyan sosyal bir varlıktır. Özellikle afet, salgın hastalık, savaş gibi toplumun büyük bir kısmını etkileyen olaylar sırasında yardımlaşma çok daha önemli hale gelmektedir (Çetin,

2014: 2). Yardımlaşma toplumda ahenk ve uyumun oluşmasını sağlar, toplum bireyleri arasında sevgi ve dostluğun oluşmasına destek olur. Sevgi, toplumun güçlü ve huzurlu olması için gereklidir. Yardımlaşma sayesinde toplumda dirlik ve düzen meydana gelir (Çelik, 2013: 226). Osmanlı Devleti’nde yaygın olan “sadaka taşı” uygulaması da yardımlaşmanın güzel örneklerindendir. İstemeye çekinen, yardıma muhtaç kişiler için sadaka taşlarına koyulan yardımlara, ihtiyacı olmayan hiç kimsenin elini sürmemesi de ayrı bir yardımseverlik örneğidir. “İnsanı yaşat ki devlet yaşasın” inanç ve felsefesiyle kurulan Osmanlı Devleti’nde insan onuruna çok önem verilmiştir. Herkes gibi fakir insanların da bir onuru olduğu unutulmamış, onlara yardım ederken hep bu bilinç ve incelik içinde olmaya dikkat edilmiştir (Çetin, 2014: 10).

Sosyal yardımlaşma ve dayanışmanın olduğu toplumlarda bireylerin barış, huzur içinde yaşama ihtimalleri daha yüksektir (Çakıcı ve Çakıcı, 2020: 207). Yapılan araştırmalarda kadınların erkeklere oranla daha fazla bağış yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeninin kadınların empati düzeyinin erkeklere oranla daha yüksek olması olabilir (Göktaş, 2014: 100-101). Kan bağışı yapanların empatik eğiliminin araştırıldığı bir çalışmada kan bağışı yapmaya istekli olanların empatik eğilim puanlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Ateş, Topçu ve Özpays, 2023: 63). Hekimlerle yapılan bir araştırma mesleki bağlılık ve mesleki öz yeterlik puanının bilgi paylaşımını pozitif yönde etkilediği görüldü (Çetin, Tekmen, Şentürk, 2016: 306).

Öğrencilerin yardımlaşma değerinin düzeyini belirlemeye yönelik pek çok araştırma yapılmıştır. Lise öğrencilerinin manevi değer algılarına ait görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan bir araştırmada öğrencilerde en çok rastlanan üç bireysel değer “saygı, adalet ve yardımlaşma” değerleri olmuştur (Yeniyol, 2021). Bununla birlikte DKAB derslerinin fen lisesi öğrencileri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik yapılan bir araştırmada, öğrencilerin merhamet, adalet, saygı ve sevgi, yardımlaşma değerlerinin kazanılmasında olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir (Toker, 2020). Ayten ve Acat

(2019: 854), dindarlık düzeyinin değerler üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucuna göre dindarlık düzeyi yüksek olan bireylerin muhtaçlara yardım etme, komşulara iyi davranma, sabırlı olma gibi değerlere eğilimlerinin daha güçlü olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Değerlerin kazandırılmasında öğrencileri teşvik edecek ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasını sağlayacak uygulamalar yapılması, toplumda değerlerin yerleşmesi açısından oldukça önemlidir. Çünkü yardımlaşma, karar verme, güven, sevgi gibi değerler sistemi ve becerilerin öğrencilere bireysel olarak sadece kitap, dergi ile sınıfta ders dinleyerek kazandırılması çok mümkün olmamaktadır (Gelen, 2001).

DOMAB programının yardımlaşma-paylaşma konusunun işlendiği oturumunun kazanımı, toplumda yardımlaşma ve paylaşmanın güzelliğini yaşayıp yaşatabilme olarak belirlenmiştir.

DOMAB programı öncesi paylaşma–yardımlaşma, “fazla olanı vermek” ya da “ihtiyacı olanın ihtiyacını gidermek” şeklinde tanımlanırken, bu tanımlarda ve görüşmelerde, öğrencilerin yaptıkları yardımın karşılığını bekledikleri fark edilmiştir. Bu nedenle oturum süresince bu konu üzerinde de durulmuş, karşılıklı yapılan iyiliğin yardım olmaktan çıkıp borç vermeye dönüşmesinden bahsedilmiştir. Bir davranışın yardımseverlik olarak kabul edilmesi için karşılık beklenmemesi gerektiği ifade edilmiştir.

DOMAB programı sonrası yardımseverlik tanımlarına “karşılık beklememek” eklenmiştir. Program öncesi ve sonrası cevaplarda görülen farklılık yardımlaşmanın karşılıksız olması gerektiğinin ve yardımlaşmada beklenti içinde olmanın insana bir yük yüklediğinin fark edilmesini sağladığını göstermektedir. Program boyunca verilmek istenen; yardımlaşmanın toplum ve birey huzuru için önemli olduğu ve edilen yardım sonrasında karşılık beklenmemesi gerektiği kazanımlarının öğrenciler tarafından anlaşıldığı görülmüştür. Bu sonuç da programın amacının gerçekleştiğini göstermektedir.

4.1.1.11. Özgürlük Algısına İlişkin Tartışma

Pozitif bakış açısı ile özgürlük, insanın özünde yapılacak akıl aracılığıyla tanımlanmış bir iyiye doğru yolculuk ve kendini gerçekleştirme eylemi olarak kabul edildiğinde insanın her türlü bağınazlık ve hurafeden kaçınması, akılla, kendini bilerek, içsel bir yolculuğa çıkmasıdır. Dolayısıyla bu bağlamda özgürlüğün kelime olarak yorumlanması da özü gürleştirmek veya özün gürleşmesi olarak anlaşılabilir (Erdoğan, 2017: 21-22, akt. Erfidan, 2021: 44).

İnsan özünün gürleşmesi için insanın kendini bilmesi gerekmektedir. Özgürlük ve kendini bilme birbiri ile bağlantılı olan iki kavramdır. Çünkü insanın kendini bilmesi için özgür bir psikolojiye ihtiyacı vardır. Psikolojik açıdan özgür olan kişi, kendini objektif değerlendirebilir ve kendi ile ilgili farkındalık kazanabilir. Kendini bilen insanlar, aynı zamanda diğer insanları da kolaylıkla anlayabilirler. Bu da onların insan ilişkilerinde daha hoşgörülü olmalarını sağladığı gibi empati yeteneklerini de geliştirir (Konar, 2014: 77-78). İnsanın kendini bilmesi için kişilik ve benlik duygularının gelişmesi gerekmektedir. Bu da duygu, düşünce ve davranışlarının uyumlu bir bütün oluşturması ile mümkündür. Bu şekilde farkındalığı artan insan kendini tanımlamakla kalmaz, aynı zamanda kendini tanıır (Özkaya, 2010: 114). İnsanın kendini bilmesi, bencilliğin ortadan kalkmasını da sağlamaktadır (Pamuk-Can, 2024: 168). Kendini bilmek, insanın kendisinden yani fizikten başlayan aşamalı bir şekilde metafiziğe ulaşılan bir süreç olarak tanımlanmıştır. Çaba ve öz denetim gerektiren, insanın kendi iç dünyasındaki tanrısal ize ulaştıran bir yolculuktur. Evrenin merkezine kendini koyan insan, bu içsel yolculuk sonrasında merkeze tanrısal olanı koyar ve artık kendi sınırlarını bilir (Şimşek, 2022: 532).

Yunus Emre'nin dizelerinde de kendini bilmek geçmektedir (Gölpınarlı, 2006):

İlim ilim bilmektir,

İlim kendin bilmektir.

Sen kendini bilmezsın,

Ya nice okumaktır.

Lise öğrencilerinin internet bağımlılıkları üzerine yapılan bir araştırmada öğrencinin özgürlük ihtiyacı karşılandıkça internet bağımlılık oranı düştüğü bulgusuna ulaşılmıştır (Sever, 2021). Lise öğrencileri ile yapılan başka bir araştırmada ise annenin özgürlük tanınmasının öğrencilerin genel benlik saygısını artırdığı görülmüştür. Araştırmada annenin özgürlük tanınması bütün boyutlarda benlik saygısını; babanın özgürlük tanınması da genel ve ev–aile benlik saygısını anlamlı düzeyde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Gökalp, 2009). Öğrencilerin kararlarına duyulan saygının ve onlara özgürlük alanı tanınmasının benlik saygısını artırması, DOMAB programında özgürlüğün özün gürleşmesi olarak ifade edilmesini desteklemektedir. Benlik saygısı artan bireyin kendi özü ile iletişiminin artması, kendini tanınması özgürlüğün bireye kazandırdıklarındandır.

DOMAB programının özgürlük oturumu kazanımları şunlardır:

- Özgürlüğün ne olduğunu açıklar.
- Özgürlüğünün sınırlarını bilir.
- Özün gürleşmesini açıklar.
- Özgürlüğün kişinin kendini bilmesi olduğunu bilir.
- Kendini bilme kavramını açıklar.
- Özün Yaradan ile olan bağına kavrar.

DOMAB programı öncesi öğrencilerin çoğu özgürlüğü “istediğini yapabilme” olarak tanımlamışlardır. Öğrencilerin özgürlük anlayışının “istediğini istediği zaman yapabilme” üzerinde şekillenmesinin sonucu olarak, öğrencilerin okul algısının araştırıldığı bir çalışmada öğrenciler okulu hapisane olarak nitelendirmişler bunun açıklaması olarak da okullarda kendilerine özgürlük tanınmadığı ve demokratik bir ortam sunulmadığını belirtmişlerdir (Özdemir ve Akkaya, 2013: 312). Özgürlük tanımını doğru yapamayan öğrencilerin “özgürlük” adı altında disiplin suçuna yönelmeleri olağan bir

durumdur. Okul kuralları, toplum kuralları, öğrencilerin istediklerini istedikleri zaman yapmalarına engel olduğu için anlamsızlaşmaktadır. Bu yüzden kurallara uymadıkları için uyarılan pek çok öğrenci kuralların özgürlüklerini kısıtladığından yakınmaktadır.

Uygulanan DOMAB programı sonrası öğrenciler özgürlüğü; özün gürleşmesi ve “kendini bilme” olarak tanımlamışlardır. Öğrencilerin özgürlük kavramının tanımına yönelik cevapları DOMAB programı öncesi ve sonrasında farklılaşmıştır. Programda ayrıca kuralların önemine değinilmiş ve kuralsız toplumun olup olmayacağı da sorgulanmıştır. Kendini bilen kişilerin, herhangi bir yazılı kurala bağlı olmadan da hem toplumun hem de kendisinin huzuru için gereken şekilde davranacağı konusu üzerinde de durulmuştur. Program öncesi ve sonrası öğrencilerin cevaplarından yola çıkarak konunun önemi ile ilgili farkındalık kazandıkları söylenebilir.

4.1.1.12. Denge Algısına İlişkin Tartışma

Denge kavramı, içine kozmoloji, fizyoloji, psikoloji ve sosyolojiyi de alan geniş bir kavramdır. Denge, ne fazla ne eksik, ahenk ve düzen içinde olmak anlamına gelmektedir (Gezgin, 2000: 271-273). Karakterin dengeli oluşu anlamına gelen “itidal” kavramı “iki aşırı tutum ve davranış arasındaki orta hal” olarak tanımlanmaktadır ve denge kavramı ile birbirinin yerine kullanılabilir (Çağrıçı 2001: 456). Daha çok İslam literatüründe, itidal olarak ele alınan denge kavramında, üzerinde durulan noktalardan biri de ahlak kavramıdır. İslam ahlakında insanın, hayatı denge üzere yaşaması, aşırılıklardan kaçınması söz konusudur (Köylü, 2010: 173).

Denge, Aristoteles’te “altın orta” olarak geçmektedir. Pek çok düşünür de bu kavram üzerinde durmuştur. Altın orta, aşırılık ve eksiklik olan iki kötülüğün tam ortasında olmak anlamına gelen bir erdemdir (Aristoteles, 1997: 1104a25-30). Gazali’ye (2013: 67-68) göre insanda bazı güdüler vardır ve bu güdülerin dengelenmesi ancak

değerler sayesinde mümkündür. Dengelenmeyen, aşırı olan davranışlar, kötü huyların ortaya çıkmasına sebep olur. İbni Miskeveyh'e (2013: 36) göre de orta yoldan ayrılmamak, gerekeni gerektiği yerde, gereken ölçüde yapmak önemli erdemlerdendir. Ragıp el İsfehani (1996: 181) ise aşırı olan isteklerden ve davranışlardan kaçınılması, orta yolda, dengede olunması gerektiği üzerinde durmuştur.

Lise gençlerinin içinde bulundukları ergenlik dönemi, yetişkinliğe geçiş dönemi olduğu için dengesizliklerin yaşanabileceği bir dönemdir. Çünkü dönemsel geçişler ve stres, bireyin dengesini bozan sebeplerdendir (Canat, Uçan ve Yazar, 2009: 1). Bununla birlikte aşırı olan her şey dengesizlik sebebidir. Aşırı öfke, aşırı tepkiyi, aşırı tepki de şiddet eylemlerini beraberinde getirmektedir. Şiddette kontrolsüz bir şekilde, aşırı verilen bir tepki söz konusudur (Balcıoğlu, 2001: 20).

Yapılan araştırmalarda ebeveyn tutumlarının dengeli olmaması durumunda gençlerin olumsuz etkilendiği ortaya çıkmıştır. Örneğin aşırı hoşgörülü olan ebeveynlerin çocukları daha az sorumluluk duygusuna sahip olmakla birlikte bu çocuklar, toplumdaki düzene aykırı davranışlar sergileme ve bağımlı olma ihtimalleri yüksek olan çocuklardır. Gençlerin bağımsızlığını kazanmasına engel olan bir diğer tutum da ebeveynin çocuk üzerinde hâkimiyet kurma isteğidir. Aşırı kontrol altında tutulan gençler, arkadaşlık kurmada sorun yaşarlar, nispeten daha az arkadaşları olur, bağımsızlıklarını kazanamazlar ve güven duygusu hissedemezler (Symonds, 1938; Meyers, 1946). Aileleri; aşırı baskıcı, aşırı otoriter, aşırı ilgisiz yaklaşım sergileyen öğrencilerin daha fazla disipline aykırı davranış sergilediği yapılan bir araştırmada ortaya çıkmıştır (Dedeoğlu, 2010: 244). Duygusal olarak dengesizlik yaşayan öğrencilerin de yemede dengesizlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Dayılar, 2015: 44). Aşırı koruyucu, reddedici ebeveyn tutumlarının öğrencilerin internet ve dijital oyun bağımlılığı üzerinde etkisi oldu da tespit edilmiştir (Onaral, 2020: 173). İlgisiz aile çocuklarında sosyal medya bağımlılığı oranının ve zorbalığa maruz kalma oranının yüksek olduğu da yapılan araştırmalarla ortaya

çıkıştır (Bayhan, 2020: 140). Geçtan (1989), aşırı verici, koruyucu, disiplinsiz, aşırı itici, ilgisiz, aşırı disiplinli, denetimli, aşırı itici ve cezalandırıcı tutumun gençlerin psikolojik sağlıklarını olumsuz etkileyeceğini ifade etmiştir.

Aşırı hoşgörölü yetiştirilmiş gençler ise her zaman ilgi odağı olmak isterler ve çevrelerinde herkesin onlara her zaman yardım etmeye hazır olduğu gibi bir düşünceye sahip olurlar. Aşırı korumacı bir ailede yetişen genç, ailesinden ayrılmakta büyük bir güçlük çeker (Oskay, 1986). Gençler üzerinde yapılan araştırmalardan bir diğ erinde ise annelerini aşırı koruyucu olarak algılayan lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyinin, annelerini demokratik olarak algılayan lise öğrencilerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde babasını aşırı ilgisiz olarak algılayanların saldırganlık düzeyi, babasını demokratik algılayanlardan anlamlı derecede yüksek çıkmıştır (Şahin ve Owen, 2009). Bununla birlikte aşırı yeme, aşırı az yeme, aşırı kaygı, aşırı heyecan, aşırı hayal kurma, aşırı hareketlilik gibi birey psikolojisini olumsuz etkileyen durumlarla ilgili araştırmalar da yapılmıştır (Özgüven, 1990; Kapıkıran, 2001). Kişinin yaşadığı olayları anlamlandıramaması durumunda baş edemediğı yoğun duygular, beraberinde aşırı uyarılmışlık halini getirebilmektedir. Kişi aşırı uyarılmışlık halinden kurtulabilmek için ve duygusal dengeyi sağlamak amacıyla da kendine zarar veren davranışlar sergileyebilmektedir (Güçlü, 2017). Ayrıca yemede dengesizlik ve sosyal medya bağımlılığı öğrencilerin yaşam memnuniyetinin düşmesine sebep olmaktadır (Uysal-Atabay, 20220: 61). Dengesizlik örneklerinden olan ve öğrencilerin de sık sık ceza almasına sebep olan bağımlılık ise, merkezi sinir sisteminde gerçekleşen dengesizlik durumunun bir sonucudur (Sussman ve Sussman, 2011: 4026).

- Programın denge konusundaki kazanımları şunlardır:
- Dengenin tanımını yapar.
- İnsan hayatının her alanında dengenin önemli olduğunu kavrar.
- Kâinattaki dengeyi fark eder.

- Kendi hayatında dengenin önemini fark eder.

DOMAB programı öncesinde ve sonrasında denge tanımının yapılmasında bir sorun görülmemiştir. Ancak öğrencilerin hayatlarındaki denge problemleri üzerinde düşünmedikleri anlaşılmıştır. Hayatlarındaki dengesizlikler konusunda farkındalık kazanmayan bireylerin dengeyi bulmaları zordur. Bu yüzden denge oturumu, öğrencilerin hayatlarındaki aşırı uçları fark etmelerini sağlamak üzerinde yoğunlaşmıştır.

Uygulanan DOMAB programı sonrasında dengeyi aşırılıktan kaçınma olarak tanımlayan öğrenciler, aynı zamanda uyumun ancak denge ile sağlandığına da vurgu yapmışlardır. Bununla birlikte her öğrenci kendi hayatına yoğunlaşmış, eksik ve fazlalıklar konusunda farkındalık sahibi olma noktasında çaba gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bu da uygulanan programın öğrencilerde farkındalık oluşturduğunu göstermektedir.

4.1.2. İlişkilere Dair Bulguların Tartışılması

4.1.2.1. Tanrı Algısının Tartışılması

Öğrencilerin Tanrı algısı sorusuna verdikleri cevaplara baktığımızda “güçlü”, “merhametli”, “affedici”, “yüce”, “sonsuz”, “mükemmel”, “güzel”, “kızan” başlıkları altında toplandığı görülmektedir.

Gençlerin Tanrı algısı onların inanç biçimlerine göre farklılık göstermektedir. Bazı gençler, “affedici, merhamet sahibi, çok seven, çok koruyan” olarak nitelendirirken, bazıları “cezalandıran, affetmeyen, intikam alan” olarak nitelendirmektedir. Gençlerin yaptıkları nitelendirmeler, Tanrı algılarının “korku yönelimli” mi yoksa “sevgi yönelimli” olduğunu gösterir (Erdoğan, 2015). Yapılan araştırmalarda bireylerin Tanrı algısının psikolojik dayanıklılık, kaygı, öfke, baş etme tarzı, umutsuzluk düzeyi ile olan ilişkisi

araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sevgi yönelimli Tanrı algısına sahip olan kişilerin psikolojik dayanıklılık, olumlu baş etme puanlarının yüksek, korku yönelimli Tanrı algısına sahip olan kişilerin ise öfke, kaygı, olumsuz baş etme, umutsuzluk puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir (Erdoğan, 2015; Göregen, 2021; Erdal ve Efilı, 2021; Eldemir, 2022b; Çiftçi, 2023).

Yapılan görüşmelerde DOMAB programı öncesinde öğrencilerden bazılarının “Yaradan/Tanrı nasıl bir varlıktır?” sorusuna “bilmiyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmüştür. Lise döneminde olmaları sebebiyle öğrencilerin zihinlerinin henüz inanç konusunda netleşmemiş olması çok doğaldır. Verilen cevaplar olumlu ve olumsuz olarak değerlendirildiğinde “bilmiyorum” cevabını veren öğrenciler de olumsuz Tanrı algısına sahip olan öğrenciler arasında değerlendirilmiştir. Buna göre öğrencilerin Tanrı/Yaradan algısı; olumlu (f=17), olumsuz (f=15) şeklinde dağılım göstermiştir. Güçlü, merhametli, yüce, mükemmel ve güzel kodları olumlu; bilmiyorum, korkulan ve kızan kodları olumsuz olarak alınmıştır.

DOMAB programı sonrasında “Yaradan/Tanrı sizce nasıl bir varlıktır? Korku mu sevgi mi hissedersiniz?” sorusuna DOMAB programı sonrasında verilen cevaplar analiz edilip kodlanmıştır. Öğrencilerden bu noktada sadece sevgi ya da korku cevaplarını vermeleri istenmiştir. Sevgi (f=27), korku (f=5) cevapları karşılaştırıldığında ağırlıklı olarak sevginin hâkim olduğu görülmektedir. Program öncesi olumlu Tanrı algısı 17 iken program sonrası bu sayı 27 olmuştur. Aynı şekilde program öncesi olumsuz Tanrı algısı 15 iken program sonrası bu sayı 5 olmuştur. Mevcut durumda DOMAB programının korkan/kızan/cezalandıran Tanrı algısını sevgi yönelimli Tanrı algısına dönüştürdüğü sonucuna ulaşılabilir.

4.1.2.2. Aile Algısının Tartışılması

DOMAB programı öncesinde öğrencilere aileleri ile olan ilişkileri ve bu ilişkilerinde neye ihtiyaç duydukları sorulmuş verilen cevaplar; anlaşılma ihtiyacı ($f=9$), bağ kurma ihtiyacı ($f=6$), özgürlük ihtiyacı ($f=6$) ve haklı olma ihtiyacı ($f=4$) olarak kodlanmıştır. Öğrencilerden 7'si ise aileleri ile sorun yaşamadıklarını ifade etmiştir.

İçinde bulundukları ergenlik dönemi nedeni ile ilişkiler konusunda zaman zaman sıkıntılar yaşayabilen lise öğrencilerinin, aileleri ile yaşadıkları en büyük problemin anlaşılma problemi olduğu görülmüştür. Anlaşılma konusunda sıkıntı yaşayan öğrencilerden bazıları ise yalana başvurmak zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Gençlerin aileleri ile olan ilişkilerindeki ihtiyaçları tartışılırken unutulmaması gereken hususlardan biri, lise gençlerinin ergenlik döneminde olmalarının yanı sıra onların eski kuşak ergenlikten farklı bir ergenlik yaşıyor olmaları ve hayata farklı bakıyor olmalarıdır. Bu gençler zamanı farklı algılayan ve farklı yaşayan gençlerdir. İlişkilerini farklı şekillendirir ve zamanlarını daha farklı geçirirler. Öğrenme konusunda da anlayışları oldukça farklıdır (Csobanka, 2016). Dolayısıyla bu gençlerin aileleri ile olan ilişkileri de kendilerinden önceki nesillere göre farklılık göstermektedir. Nitekim Duman (2021) da yaptığı araştırmada farklı koşullarda ve farklı dönemlerde büyümüş olan bireylerin davranış, tutum ve algılarının özellikle de değerler ve aile konusundaki görüşlerinin farklılaştığı ve bu farklı bakış açısı sebebi ile yeni neslin aile ilişkilerinde sorunlar yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Pek çok genç, aile etkisini özgürlüğü kısıtlama olarak algılamaktadır ve bu durumu stres ile bağdaştırmaktadır. Araştırmalarda dikkat çeken hususlardan biri de gençlerin risk almayı, heyecan, aksiyon ve eğlence ile karıştırmalarıdır. Bu farklı bakış açısı bu dönem gençlerinin kişilik özelliklerinden biridir. Bu noktada aileden herhangi birinin, koruma amaçlı söylediği bir söz bile gençler tarafından özgürlük kısıtlanması olarak algılanabilmektedir (Deniz ve Gemlik, 2022: 9).

Bununla birlikte gençlerin güçlü aile ilişkisi kurma konusunda sıkıntı yaşadıkları da tespit edilmiştir (Prensky, 2001). Günlük yaşamlarında zamanın büyük bir bölümünü internette geçirdikleri için referans kaynakları aile, akrabalık ilişkileri ya da dinden ziyade dijital platformlar olmuştur (Duman, 2021). Bu dönem gençleri ebeveynlerinin kendilerine ders çalışma konusunda baskı uygulaması ve okul başarısının başkalarıyla kıyaslaması konusunda aileleriyle sorun yaşamaktadır (Tursun, Gönen, 2024). Gençlerin aileleri ile yaşadığı problemlerden bir diğeri de okul ve eğitim hayatı ile birlikte karşı cinsle arkadaşlık etme, kılık kıyafet seçimi ya da tüketim alışkanlıklarıdır (Duman, 2021). Çoğu zaman anlaşılma problemi yaşadıklarını da ifade etmişlerdir. Nitekim yapılan bir araştırmada, 16 öğrenciden 13'ü ebeveynlerinin kendilerini anlamada yetersiz kaldığını, buna rağmen bu durumu değiştirmek için çaba harcamadıklarını, bazı öğrenciler de ebeveynleri ile eğitim düzeylerinin farklı olmasından kaynaklı bir iletişimsizlik yaşadıklarını belirtmişlerdir (Duman, 2021).

Uygulanan DOMAB programı sonrasında öğrencilere bu programın aileleri ile olan ilişkilerini olumlu etkileyip etkilemediği sorulmuştur. Öğrencilerden 11'i program sonrası aile ilişkilerinin daha iyi olduğunu belirtirken geriye kalanlar herhangi bir değişiklik olmadığını belirtmiştir. Herhangi bir değişiklik olmadığını ifade edenler arasında daha önce ailesi ile sorun yaşamadığını ifade eden 7 öğrenci de bulunmaktadır.

Verilen cevaplardan yola çıkarak DOMAB programının lise öğrencilerinin aileleri ile ilişkileri üzerinde pozitif yönde katkı sağladığı söylenebilir.

4.1.2.3. Benlik Algısının Tartışılması

DOMAB programı öncesinde öğrencilere benlik algıları sorulmuş ve verilen cevaplar; kendini tanımama (f=7), kendini sevmeme/kabullenmeme (f=7) ve kendini affetmeme (f=7) olarak kodlanmıştır. Öğrencilerden 11'i ise kendinde herhangi bir eksilik görmediğini ifade etmiştir.

Gençlerin benlik saygısı üzerinde etkisi olan pek çok etmen vardır. Türkiye'deki araştırmalardan elde edilen verilere göre gençlerin aileleriyle kurduğu duygusal bağ, onların benlik saygısını artırmakta ve toplum içinde yer edinmenin farkına varmalarını sağlamaktadır (Günay, 2022). Aileleriyle anlaşmazlık yaşayan ya da ailesinde şiddet gören çocukların, benlik saygılarının ve güven düzeylerinin oldukça düşük olduğu bildirilmektedir (Grinberg ve ark. 2005). Bu durum, bazen kendi benliklerini olduğu gibi kabul etme ya da dış görünüşten memnun olma durumlarını olumsuz etkilemektedir. Aynı zamanda akran baskısının çok sık rastlanan bir durum haline gelmesi de özellikle lise öğrencilerinde sosyal görünüş kaygısına ve psikolojik sağlamlık düzeyinin düşük olmasına neden olmaktadır (Karaaslan, Yel, Akın ve Şentürk, 2024). Yine aynı şekilde yurt dışında yapılan araştırmalarda da ailelerin ergenlere sağladığı sevgi dolu, ilgili, destekleyici ve onaylayıcı bir çevrenin gençlerin benlik saygısını artırdığı açıkça görülmektedir. Ergenlerin aileleriyle kurduğu sağlam duygusal bağlar, kimlik oluşturma sürecine destekleyici bir temel sunmaktadır (Avenevoli, Sessa, Steinberg, 2014). Diğer yandan aile içi çatışma, aşırı baskı ve eleştiri gibi olumsuz yaklaşımlar gençlerin benlik saygısını olumsuz etkileyebilmektedir (Çiftci, 2023). Özellikle telkinler, nasihatler ve yönlendirmeler gençleri olumsuz etkilemektedir (Duman, 2021). Bu nedenle aile içi iletişimi güçlendirmek ve ailelerin gençlere duygusal destek olmalarını sağlamak, onların bu dönemi daha sağlıklı bir şekilde geçirmelerine yardımcı olabilir ve aileleriyle olan bağlarını güçlendirebilir. Aynı zamanda aileler cinsiyet eşitliği ve duygusal ifade

özgürlüğü konusunda ebeveyn olarak örnek olabilirler. Bu da gençlerin toplumla olan ilişkisini güçlendirebilir (Çiftci, 2023).

Aile ile olan ilişkiler, gençlerin affetme becerileri üzerinde de etkilidir. Yapılan araştırmalarda gençlerden ebeveynlerinin tutumunu demokratik olarak algılayanların affetme puanları, ebeveynlerini otoriter olarak algılayanların affetme puanlarından anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur (Akın, Bilgin, 2023). Aile ile olan iletişimin yanı sıra affetme becerisi geliştirmeye yönelik psikolojik eğitim programları da önemlidir. Bu programa katılım sağlayan öğrencilerin hatalı olarak gördükleri kişi ile empati kurarak onu anlamaya çalıştıkları, olaylara çok daha iyimser ve çözüm odaklı yaklaşabildikleri, aynı hataları tekrarlamak yerine olumlu düşünmeyi başararak ilişkilerini daha sağlıklı ve uzun bir şekilde sürdürebildikleri, olumsuz duygu ve davranışlardan uzaklaştıkları da yine yapılan araştırmalar sonucunda ulaşılan bulgulardandır (Ertürk, 2019).

Ergen birey, kendini tanımanın oluşumu ve gelişimi sürecinde aktif olarak düşünür, deneyimlerinin zenginliğine ve genişliğine ve zihinsel kapasitesine bağlı olarak başkalarından aldığı geri bildirimlerden etkilenir ve bu bildirimleri yorumlar. Kendini tanımanın günlük davranış, okul başarısı ve hatta işteki başarı üzerinde büyük etkisi vardır. Bir ergen kendini tanıma sürecinde “Ben ne yapabilirim, neyi başarabilirim?”, “Yargıları nasıl şekillenmiştir ve nelerdir?”, “Hayattan ne bekleyebilirim?”, “İsteklerim nelerdir?” gibi soruların cevaplarını arar. Ergen birey, güven-güvensizlik, mutluluk-öfke durumlarına ve hayatındaki önemli olaylara kendini tanıdıkça daha iyi yanıt verir (Geçtan,1998).

Uygulanan program sonrasında öğrencilere bu programın benlik algıları üzerinde olumlu bir etki bırakıp bırakmadığı soruldu. Öğrencilerden 12’si benlik algılarının olumlu yönde değiştiğini, 20 öğrenci ise değişmediğini ifade etmiştir. Değişmediğini ifade eden öğrenciler içinde kendinde hiçbir eksiklik görmeyen 11 öğrenci de bulunmaktadır.

Verilen cevaplardan yola çıkarak DOMAB programının lise öğrencilerinin benlik algıları üzerinde pozitif yönde etki sağladığı sonucuna ulaşılabilir.

4.1.2.4. Çevre/Arkadaş Algısının Tartışılması

DOMAB programı öncesinde öğrencilere çevre/arkadaş algıları sorulmuş, bu konuda yaşadıkları sıkıntıları ifade etmeleri ve bu ilişkilerde neye ihtiyaç duyduklarını ifade etmeleri istenmiştir. Verilen cevaplar; Zorbalıktan Korunma (11), toplum tarafından anlaşılma (f=5), duyarsız görülme (f=4) ve güvenilir arkadaş bulabilme (f=4) olarak kodlanmıştır. Öğrencilerden 7 tanesi ise herhangi bir ihtiyacı olmadığını ifade etmiştir.

Yapılan araştırmalarda öğrencilerin zorbalığa başvurma nedenlerini şu şekilde sıralanmıştır:

1. Karşılaşılan sorunlarla başa çıkma yollarını bilmemek (% 62.50)
2. Bazı kişisel problemler (% 60.16)
3. Öğrencilerin güçlü görünme istekleri (% 48.44)

Zorbalık sadece fiziksel ve sözlü değildir. Siber zorbalık da fiziksel şiddet kadar zarar vermektedir. Tek fark internet ya da cep telefonu aracılığı ile gerçekleştiriliyor olmasıdır (Baker, Kavşut, 2007). Araştırmalar diğer ülkelerde zorbalık yaşandığı gibi ülkemizde de zorbalığın yaşandığını göstermektedir. Özellikle siber zorbalığa erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha fazla maruz kalmaktadırlar. Bununla birlikte siber zorbalığı yapan erkek öğrencilerin de kız öğrencilerden fazla olduğu tespit edilmiştir. Teknolojinin gelişmesi ile birlikte sosyal medyanın kullanımı arttıkça siber zorbalığa maruz kalma oranı da artmaktadır (Baker, Kavşut, 2007). Karaman–Kepenekçi ve Çinkır (2001) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada, öğrencilerin % 44'nün sözel, % 30'unun fiziksel, % 18'inin duygusal ve % 9'nun cinsel zorbalığa maruz kaldıkları belirlenmiştir. Literatürde, zorbalık davranışlarının kız ve erkeklerde farklı olduğu tespit

edilmiştir. Kızlar daha çok duygusal zorbalık davranışları sergilerken erkeklerin davranışsal olarak zorbalık yaptığı görülmüştür (Perkins ve Montford 2005, 671). Atik ve Güneri (2013) tarafından yapılan araştırmada en sık görülen zorbalık davranışları tespit edilmiştir. Bunlar; lakap takmak, alay etmek veya incitici bir şekilde dalga geçmek ve bir gruptan dışlamak ile görmezden gelmek olarak bulunmuştur. Zorbalık bir saldırganlık türü olarak öğrencilere hem psikolojik hem de fiziksel olarak zarar verdiği için öğrencileri bu konuda bilgilendirmeli ve öğrencilere yönelik öfke kontrolünün sağlanması, stresle başa çıkma ve olumlu iletişim becerileri ile ilgili programlar düzenlenmeli ve gerekli eğitimler verilmelidir (Arslan, Şavaşer, 2009).

Bireyin yetişkinlik döneminde sağlıklı bir kişi olduğunun göstergelerinden biri belki de en önemlisi çocukluk ve ergenlik döneminde geliştirdiği arkadaşlıklardır. Arkadaş gruplarında yer almak, arkadaşları tarafından sevilme, beğenilmek gencin özgüven gelişimi açısından çok önemlidir. Çünkü genç, otoriter ebeveyn ilişkisinin aksine bu dönemde arkadaşlarıyla eşitlikçi bir ilişki içindedir (Avcı, 2006: 59). Buna rağmen yapılan bir araştırmada arkadaş ilişkileri incelenen genç bireylerin büyük çoğunluğu, arkadaşları ile yakın ilişki kurmanın önemli olmadığını düşünürken (Seemiller ve Grace, 2016) yapılan araştırmaların bazılarında ise gençlerin yalnız kalma korkusuna sahip oldukları bu yüzden de arkadaşlık ilişkilerinin önemli olduğunu vurguladıkları da görülmüştür. Genç bireyler yalnız kalma ve akran desteğinden mahrum kalma kaygısı yaşadıklarında, bazen getireceği sonuçları düşünmeden istenmedik davranışlar sergileyebilirler. Dolayısıyla grup kurallarına ters düşmemek için baskıya katlanmakla birlikte okulu aksatma, öğretmene karşı gelme gibi davranışlarda bulunabilirler (Çiğdemoğlu, 2006). Elliot'a (1997) göre zorbalık, karşı tarafı küçük düşürmek amacı ile bilinçli yapılan bir eylemdir. Zorbalık yapan kişi kendini güçlü hisseder ve kontrolü elinde tuttuğuna inanır. Sadece kendini daha iyi hissetmek için yaptığı bu eylemin karşı tarafa ne kadar zarar verdiğinin farkına bile varmaz (Kepenekçi, Çinkır, 2003).

Günümüzde gençler yaşlılar tarafından anlaşılmadığını ifade ederken, yaşlılar da gençlerdeki değişmeden rahatsız olmaktadır. Yetişkin kuşak ile ergen kuşak arasındaki bu çatışma ergenin içinde bulunduğu dönemi atlatması sonrası yetişkin kültüre uyum sağlaması ile sona erer (Güngör, 1993: 60). Gençlerin kendilerinden önceki dönemlerden daha fazla teknoloji ile iç içe olmaları, daha küresel değerleri benimsemelerine de sebep olmuştur. Önceki kuşakların teknolojik çağa ayak uyduramamaları, geleneksel kültüre daha bağlı kalmalarını sağlarken gençler ise küresel bir kültür içine doğup büyümüşlerdir. Bu değişim yetişkinleri rahatsız ederken gençler ise bu rahatsızlığı anlamlandıramamışlardır (Aydemir, 2022: 85).

Uygulanan DOMAB programı sonrasında programın öğrencilere çevre ve arkadaşlarıyla ilişkilerine herhangi bir olumlu etkisinin olup olmadığı sorulmuştur. Yalnızca 2 öğrenci çevre/arkadaş algılarının olumlu yönde değiştiğini ifade etmiştir. Değişmediğini ifade eden öğrenciler, bu durumun kendileri ile ilgili olmadığını, bu yüzden kendilerinin değil toplumun ve diğer insanların değişmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Verilen cevaplara bakıldığında bu durumun, öğrencilerin çevre ile yaşadıkları sorunda durumu değiştirebilecek ya da kontrol edebilecek kişinin kendileri olmadığını düşünmelerinden kaynaklandığı görülmektedir.

4.1.3. Anlama Dair Bulguların Tartışılması

DOMAB programı uygulanmadan önce öğrencilere yöneltilen anlam bulmada sorun yaşadıkları konular için verilen cevaplar; eğitim (f=10), kötülük (f=7), varoluş (f=7), gelecek (f=4) ve hesap verme (f=4) anlamsızlığı olarak kodlanmıştır. Genellikle okuldan sıkılan öğrencilerin eğitiminin anlamsızlığına vurgu yaptıkları görülmüştür. Gençler için bir bilmek istediği her bilgiye kolaylıkla ulaşabilmelerinden kaynaklanan, eğitimin anlamını kavramada sıkıntı yaşamalarıdır (Seemiller, Grace, 2017). Bu da

eğitimi sadece bilgi ezberlemek olarak görmelerinden ve eğitimin amaçlarının öğrencilere aile, okul ve toplum tarafından kazandırılmamış olmasından kaynaklanmaktadır.

Günümüzde gençler, yaşamın anlamı noktasında belirsizliklerin olduğunu düşünmekte ve anlam arayışı noktasında sıkıntılar yaşamaktadırlar. Gençlerin bir kısmının yaşamdaki var oluş sebeplerini bulmada sıkıntı yaşadıkları, hayatlarına anlam katan sebebi bulmada yetersiz kaldıkları ve bu hayatta neden yaşadıkları sorusunun cevabını tam olarak veremedikleri görölmektedir (Turgut, 2024). Gençler, hayata bütöncöl bir bakış açısı ile bakmalarına yardımcı olacak, varoluşlarının anlamını bulmalarını sağlayacak, kolay anlaşılabilir ve uygulanabilir bir anlam ve değerler sistemine ihtiyaç duymaktadır. Tillich'in (2014) de ifade ettiği gibi gençler "bütönlere anlam veren anlam"ı kaybetmişlerdir. Değerler, bu noktada gençleri aydınlatmada önemli bir yol gösterici olabilir. Anlam arayışı, insan olmanın getirdiği bir süreçtir. Anlama ulaşmak da ancak insanın varoluşuna uygun bir değerler sistemini yaşaması ile mümkündür (Kuruçay, 2019). İnsan, varoluşsal olarak bir anlam bulma ve anlama gerçek manada bağlanma ve inanma gereği hisseder. Bu anlam isteği aynı zamanda insanın yaşadığı olayları anlamlandırmasını ve olumsuz olaylarla olumlu başa çıkmasını sağlar (Bahadır, 1999). Yapılan araştırmalarda anlam ile olumlu başa çıkma arasında pozitif yönlü ilişki olduğu görölmüştür (Bulman ve Wortman, 1977). Yine yapılan araştırmalarda yaşamda anlam ile bağımlılık, intihar, depresyon gibi olumsuz duygular arasında negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Anlam düzeyi yüksek olan gençlerin maneviyat düzeyi de yüksektir (akmak, Ekşi, 2023). Yaşamda anlamın mutluluk, umut, baş etme, öznel iyi oluş gibi değişkenlerle pozitif yönlü ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte kaygı, depresyon ve bağımlılık gibi değişkenlerle de negatif yönlü ilişkide olduğunu ortaya çıkaran pek çok araştırma mevcuttur (Harlow, Newcomb ve Bentler, 1986; Robak ve Griffin, 2000; Edwards ve Holden, 2001; Marsh, Smith, Piek ve

Sounders, 2003; Mascaro ve Rosen, 2005; Steger ve Kashdan, 2007). Özellikle maneviyatın ve değerlerin gençlerde anlam bulma konusundaki pozitif etkisi ortaya konmuştur (Baş ve Hamarta, 2015; Okan ve Ekşi, 2017; Bayrak ve Eryücel, 2024). Değerler ve yaşamın anlamı arasındaki ilişkinin varlığı inkâr edilmez. Değerler, hayatı anlamlı kılan unsurlardır. Hayatın anlamlı olması da kişinin pozitif bir psikoloji içinde olmasını sağlar. Bu yüzden gençlere değerlerin kazandırılması, gençlerin hayatlarında anlam bulabilmeleri için oldukça önemlidir (Baş ve Hamarta, 2015).

Hesap vermenin ya da kötülüğün var olmasının ergenler tarafından anlamsız bulunmasının sebeplerinden biri özgürlüklerinin kısıtlandıklarını düşünmeleridir (Çayır, 2014: 78). Bununla birlikte yapılan araştırmalarda ergenlerin dini şüphe duymalarının sebeplerinin başında kötülük problemi gelmektedir (Koç, 2022: 82). Akdemir (2020: 330) yaptığı araştırmada, öğrencilerin ağırlıklı olarak kötülük probleminde Allah'ı suçlayıcı ifadeler kullandıklarını ve öğrencilerin bu konuda gösterdikleri duygusal tepkilerin, insan iradesi ve sorumluluğu ile özgürlük kavramlarını bağdaştıramadıklarından kaynaklı olabileceğini ifade etmiştir. Çayır (2014), 17 yaşındaki öğrencilerin 14 yaşındaki öğrencilere göre kötülük ile ilgili konuları daha çok sorguladıklarını ve buna izin veren bir Tanrı'nın varlığını anlamsız bulduklarını belirtmiştir.

Uygulanan DOMAB programının anlam bulma konusunda gençlere destek olduğu düşünülmektedir. DOMAB programının uygulanmasından sonra öğrencilerden hayatlarındaki anlam algılarında farklılık olup olmadığını belirtmeleri istenmiştir. 9 öğrenci görüşlerinde olumlu yönde farklılık olduğunu ifade etmiştir. Uygulanan programın öğrencilerin anlam bulma arayışlarına olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

4.1.4. Davranışlara Dair Bulguların Tartışılması

Lise öğrencilerinin uyarılmalarına ve ceza almalarına sebep olan disiplin olayları; saygısızlık yapma/küfür etme (f=8), şiddet eylemlerine karışma (f=7), tütün mamulleri kullanma (f=7), dersin düzenini bozma (f=5), kılık kıyafet kuralına uymama (f=3) ve kopya çekme (f=2) başlıkları altında toplanmıştır.

Hiçbir toplumun hoş karşılamadığı küfür ve argo, bu olumsuz bakışa rağmen her toplumda yer almaktadır. Yapılan araştırmalarda küfür ve argonun pek çok kültürde olduğu gibi kültürümüzde de yaygın olduğu görülmüştür. Toplumda hoş karşılanmamasına rağmen bu sözlerin yaygın olmasının sebebinin hissedilen yoğun duyguların kontrol edilemez bir şekilde ortaya çıkması olduğu söylenebilir. Özellikle korku, üzüntü ve öfke anında ortaya çıktığı görülmektedir (Çiçek, Yağbasan, 2019). Yapılan diğer araştırmalar da okullarda karşılaşılan en büyük problemlerden birinin küfürlü konuşma olduğunu doğrulamaktadır (Çetin, 2013; Çankaya ve Çanakçı, 2011; Karadağ ve Öney, 2006). Öğretmenlerle yapılan bir araştırmada da sınıf içerisinde en çok rahatsızlık duyulan davranışlardan birinin yine küfür olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Elban, 2009).

Kötü söz ve yalanın bağımlılıkla, bağımlılığın aile ilişkileriyle, aile ilişkilerinin ve benlik algısının da fiziksel şiddete yönelme ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Gül ve Güneş, 2009; Kuruçay ve Gürses, 2018; Kuruçay, 2019; Tuncay, Bozdoğan ve Bozdoğan, 2023; Zinnur-Kılıç, 2012). Her ne kadar her biri ayrı başlıklar altında ele alınsa da tüm bu ihtiyaçlar birbiri ile bağlantılı, birbirini bir şekilde etkileyen ihtiyaçlardır. Örneğin sürekli stres ve korku ortamında yetişen ve beyin gelişimi de bu deneyimlere bağlı olarak gelişen çocukların, kendilerini tehdit altında hissettikleri bir durumla karşılaştıklarında, fiziksel şiddete başvurma ihtimalleri daha fazladır. Özellikle bu dönemde aile desteğine

oldukça fazla ihtiyaç duyan genç, beklediği desteği bulamadığında karşılaştığı olaylara gereğinden fazla tepkiler verebilmektedir (Gül, Güneş, 2009).

Okullarda görülen ve kötü söz/saygısızlık kapsamında olan bir diğer disiplin sorunu da öğrencilerin öğretmenlere yalan söylemesidir. Kötü söz söylemek, küfür etmek ve yalan istenmeyen ve toplumda hoş karşılanmayan davranışlardır. Aşağılık duygusu, kıskançlık, saldırganlık ve suçluluk duygusu insanı yalana iten sebeplerdendir (Allendy, 1974: 86, akt. Uzun, 2011). Tabi bunlara ek olarak ceza alma korkusu, özgüven eksikliği, ahlaki yozlaşma, ortama uyum sağlama da insanı yalana iten sebeplerdir (Uzun, 2011). Çocukluğun ilk yıllarında doğru söylemenin çok önemli olduğu ve asla yalan söylenmemesi gerektiği öğretilirken, ilerleyen yıllarda beyaz yalanlar adı altında, çocuklara her doğrunun her zaman her yerde söylenmeyeceği ile birlikte bazen yalanın gerekli olduğu öğretilir (Minibaş, 1988).

Okuldaki problemlerden bir diğeri de şiddet olaylarıdır. Şiddete başvuran gençlerin, şiddetten uzak duran gençlere göre benlik saygısının daha düşük, kendilik algısının daha olumsuz olduğu ortaya çıkmıştır (Zinnur-Kılıç, 2012). Asosyallik, okulda şiddet olaylarının yaygınlaşmasına sebep olan önemli etmenlerdendir (Buka ve Earls, 1993; Flannery, 2006). Asosyallığe ek olarak öfke, suça ve saldırgan davranışlara meyilli olma (Moeller, 2001; Scharf, 2000; Rupp ve Vodanovic, 1997) şiddet davranışı sergileyen gençlerin ortak özellikleri arasındadır. Gençler bu konuda iyi planlanmış programlara ihtiyaç duymaktadırlar (Durmuş, 2013).

Okullarda tütün mamullerinin taşınması, okula getirilmesi, satılması, kullanılması büyük bir problemdir. Bağımlılıkla ilgili yapılan bir araştırmada bağımlılığın anlamsızlıkla ilgisi olduğu, anlamsızlığın bağımlı davranışlar sergilenmesine sebep olduğu ortaya çıkmıştır. Gençlerin haz odaklı yaşamaları da bağımlılıkları tetiklemektedir. Günümüzde gençler daha çok haz veren, eğlenceli ve geçici işler ile uğraşıyorlar, hayatı sorgulama, anlama noktasında oldukça umursamaz davranmakta ve

sorunlara çözüm üretme ile ilgilenmemektedirler. 2016 yılında yapılan Milenyum Diyalog Raporuna göre gençler, en fazla sinema (%92), müzik (%91) ve teknoloji (%89) ile ilgilenmektedirler. Bu rapor gençlerin hayatlarında neyin daha önemli olduğunu ortaya koyma açısından önemlidir. Kişinin hayatındaki anlamı bulmada isteksiz ve çabasız olması bağımlılığı tetiklemektedir. Bağımlılık insani değerleri de olumsuz etkilemektedir. Örneğin internet bağımlılığı olan öğrencilerin yalan söylemesi buna örnektir. Bu öğrencilerin %38'nin yalan söylediği tespit edilmiştir (Kuruçay, Gürses, 2018). Dijital oyun bağımlılığı düzeyi yüksek olan öğrencilerin aile içi iletişimlerinin sınırlı olduğu, bununla birlikte eğer öğrencinin akademik başarısı yüksek ise ebeveynlerin öğrencilerin dijital oyun oynamalarını ya da bunu bağımlılık haline getirmelerini çok da önemsemedikleri görülmektedir. Aile içi iletişim arttıkça dijital oyun bağımlılığının azaldığı, bunun yanında dijital oyun bağımlılığı arttıkça aile içi iletişimin azaldığı ortaya çıkmıştır (Tuncay, Bozdoğan ve Bozdoğan, 2023). Bağımlılıkları olan aile bireylerinin yaşadığı ortamda yetişen gençlerin bağımlı olma ihtimalleri daha yüksektir (Gül, Güneş, 2009). İnternet bağımlılığının cinsiyete göre araştırılması sonucunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha bağımlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kılınç, Gündüz, 2017). Daha önce yapılan araştırmalarda da bu bulguyu destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır (Gençer, 2011; Young ve Rogers, 1998; Çakır-Balta ve Horzum, 2008). Ergenlerde öfke düzeyinin yüksek olmasının da madde bağımlılığı ile ilişkili olduğu yapılan araştırmalar sonucu elde edilen bulgulardandır (Adana, Yeşilfidan, Mert, Öztaban, Gün ve Demirkıran 2023).

Gençleri bağımlılıktan kurtaracak şey erdemli ve özgür bir hayat yaşamaktır. Bu yüzden gençlerin erdemli olması ve onları özgürlüğüne kavuşturacak bir hayat anlamı çok önemlidir (Kuruçay ve Gürses, 2018).

Uygulanan DOMAB programı sonrasında öğrencilere bu süre zarfı içerisinde aynı suçları tekrar işleme ihtimalleri hakkında ne düşündükleri sorulmuştur. 17 öğrenci aynı

eylemi tekrar gerçekleştirmedini/gerçekleştirmeyeceğini ifade etmiştir. 15 öğrenci ise aynı suçu işlediğini/işleyebileceğini ifade etmiştir. Özellikle bütün mamullerini kullanmak ya da taşımaktan ceza alan öğrencilerin aynı eylemi tekrar gerçekleştirme ihtimalleri olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bağımlılığı merkeze alan değerler çalışması bu öğrenciler üzerinde daha da etkili olabilir.

Programa katılan 32 öğrenciden 17'sinin ceza almalarına sebep olan bu eylemleri tekrar gerçekleştirmeyeceklerini düşünmeleri programın öğrenciler üzerinde başarılı olduğunu doğrulamaktadır.

4.2. Nicel Verilere İlişkin Tartışma

4.2.1. Tanrı Algısı Ölçeği Analiz Sonuçlarına İlişkin Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre deney grubuna uygulanan Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım Programı sonrası ön-test son-test puan karşılaştırmasında Tanrı algısı puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu da uygulanan programın deney grubundaki öğrencilerin Tanrı algısı puan artışına etki ettiğini göstermektedir.

Tanrı algısı ölçeğinin alt boyutlarına baktığımızda ise deney grubunun sevgi yönelimli Tanrı algısı puanının arttığı, korku yönelimli Tanrı algısı puanının da azaldığı görülmektedir. Uygulanan programın öğrencilerin sevgi yönelimli Tanrı algısını artırırken korku yönelimli Tanrı algısını azalttığı anlaşılmaktadır. Kontrol grubu ön-test son-test puanlarında anlamlı bir farklılık olmaması uygulanan programın etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Yapılan bir araştırmada sevgi yönelimli Tanrı algısı puanları arttıkça anksiyete, depresyon ve olumsuz benlik puanlarının düştüğü, arada negatif yönde bir ilişki olduğu

görülmüştür. Yine aynı şekilde sevgi yönelimli Tanrı algısı düzeylerinin artmasıyla anksiyete, depresyon ve olumsuz benlik seviyelerinde azalma olduğu tespit edilmiştir (Çiftçi, 2024). Sevgi yönelimli Tanrı algısına sahip insanlar, daha az öfkeli tepkiler vermektedirler (Kula, 2012: 96). Sevgi yönelimli Tanrı algısı ile karar verme, öz saygı ve ihtiyatlı seçicilik stili arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı şekilde sevgi yönelimli Tanrı algısı ile panik, umursamazlık ve sorumluluktan kaçma gibi olumsuz karar verme stilleri arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır (Doğan, 2017a). Alınan din eğitiminin sevgi yönelimli Tanrı algısını etkilediği araştırmalarda ortaya çıkmıştır (Yıldırım, 2018). Sevgi yönelimli Tanrı algısı başarı, güvenlik, uyum gibi eğilimler ile pozitif; hazcılık eğilimi ile negatif bir ilişki içindedir (Asar, 2020). Çocukların ebeveynleri ile olan ilişkilerinin olumlu olması ya da olumlu bir din eğitimi almaları onların sevgi yönelimi Tanrı algısına sahip olmalarını sağlamaktadır (Koç, 2011). Anne baba tutumları sonucunda 18–24 yaş arası gençlerde güvenli bağlanma gerçekleşmişse bu bağın aynı zamanda Tanrı algısını da olumlu etkilediği tespit edilmiştir (Hayta, 2006). Sevgi yönelimli Tanrı algısı ile psikolojik sağlık arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Yapılan araştırmalarda sevgi yönelimli Tanrı algısına sahip olan kanser hastalarının olumlu dini baş etme biçimini kullandıkları ve bu hastaların psikolojik olarak daha iyi hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Eldemir, 2022a).

Korku yönelimli Tanrı algısına sahip olan bireylerin, depresyon ve olumsuz benlik algısı düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir (Çiftçi, 2024). Korku yönelimli Tanrı algısı arttıkça dindarlık ve güvenlik değerleri azalmaktadır (Asar, 2020). Aynı zamanda bu kişilerin stres düzeylerinin yüksek olduğu, hayatlarında karşılarına çıkan fırsatları değerlendirmede yetersiz oldukları, bununla birlikte her şeyi olumsuz bir imtihan olarak gördükleri de anlaşılmıştır (Özdoğan, 2005). Affetmeyen, cezalandıran ve korkulan Tanrı algısına sahip olan kişiler affedilme konusunda umutsuz oldukları için stresli ve kaygılıdır (Erdoğan, 2015). Aynı zamanda korku yönelimli Tanrı algısı ile psikolojik

sağlık arasında negatif ilişki tespit edilmiş, bu algıya sahip olan kişilerin, olaylarla başa çıkmada olumsuz dini baş etme biçimi kullandıkları görülmüştür (Eldemir, 2022b).

Yapılan araştırmalar psikolojik açıdan daha dayanıklı olan kişilerin Allah'ı daha bağışlayan, seven, koruyan, merhametli olarak algıladıklarını, “Yaradan nasıl bir varlıktır?” sorusuna genelde olumlu sıfatları kullanarak cevap verdiklerini ortaya koymuştur (Erdoğan, 2015).

Literatür incelendiğinde ise Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım Programının uygulandığı araştırmalarda;

Niyazibeyoğlu (2021) programın ergenler üzerindeki etkisini incelemiştir. Elde edilen bulgular, gençlerin insani değerler, öz yeterlik ve Tanrı algısı düzeylerinde ve 14 farklı değerde pozitif yönde anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Çelikten (2021) programın özel öğrenme güçlüğü olan çocukların anneleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Uygulama sonrasında bireylerde sevgi yönelimli Tanrı algısının olumlu yönde geliştiği ve buna karşılık korku yönelimde Tanrı algısında azalma meydana geldiği görülmüştür. Dağcı (2020) programın huzurevi yaşlıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Uygulama sonrasında katılımcılarda psikolojik iyi oluş, umut ve Tanrı algısı puanlarında anlamlı düzeyde artış meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Ulu–Dikilitaş (2022) programın işitme engelli bireylerin ebeveynleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Uygulama sonrasında ebeveynlerde sevgi yönelimli Tanrı algısı ve psikolojik iyi oluş puanlarında anlamlı düzeyde artış meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tüm bu araştırmalar, korku yönelimli Tanrı algısına sahip olan bireylerin, psikolojik sağlıklarının daha düşük, olaylarla başa çıkma şekillerinin daha olumsuz, stres düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu algıya sahip kişilerin kaygı düzeylerinin yüksek, olumsuz bağlanma stillerine sahip, öz yeterliklerinin düşük olduğu da elde edilen sonuçlar arasındadır. Sevgi yönelimli Tanrı algısına sahip bireylerin ise olumlu kişilik özelliklerine sahip olduğu, olaylarla başa çıkmada daha başarılı oldukları,

olumlu başa çıkma stillerini kullandıkları, stres düzeylerinin düşük olduğu, daha az kaygılı ve daha az panik oldukları, karar vermede daha başarılı oldukları ve öz saygılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Olumlu özelliklere sahip olan kişilerin sevgi yönelimli Tanrı algısına sahip oldukları ya da sevgi yönelimli Tanrı algısına sahip olan kişilerin olumlu özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

Uygulanan Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım Programı ise öğrencilerin sevgi yönelimli Tanrı algıları puanlarını anlamlı bir şekilde artırmıştır. Bu da programın aynı zamanda öğrencilerin olumlu kişilik özelliklerini geliştirmelerine katkıda bulunduğunu göstermektedir.

4.2.2. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Analiz Sonuçlarına İlişkin Tartışma

DOMAB programı ve öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinden elde edilen bulgulara göre ön-test son-test ve izleme testi puanlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin ön-test son-test psikolojik iyi oluş puanları karşılaştığında son-test puanlarında artış olduğu görülmüştür. Kontrol grubunun ise ön-test son-test puanında farklılık bulunmadığı gibi son-test ve izleme testi puanları deney grubundan düşük bulunmuştur.

Ryff, kişilik ve gelişim kuramcılarının olumlu psikolojik sağlığa ilişkin kuramsal açıklamalarını temel alarak “Psikolojik İyi Oluş” modelini oluşturmuştur. Bu modelde Maslow’un (1968) kendini gerçekleştirme, Rogers’ın (1961) tam işlevli insan, Allport’un (1961) olgunluk kavramı, Jung’ın (1933; Akt. Ryff 1989) bireyselleşme kavramları, Erikson’un (1959) psiko-sosyal aşamaları, Jahoda’nın (1958) belirlediği olumlu psikolojik sağlık ölçütlerinden yararlanmıştır (Özen, 2010: 51).

Psikolojik iyi oluş; olumlu benlik algısı, güçlü ilişkiler, çevresel kontrol, özerklik, yaşamın anlamı ve sürekli gelişim hissi (Ryff, 1995), bireyin yaşam amaçlarının farkında olması ve başkalarıyla kurduğu iletişimin kalitesidir (Keyes, Shmotkin ve Ryff 2002). Aynı zamanda psikolojik iyi oluş; kişinin geçmişine ve bugününe yönelik değerlendirmeleri, büyüme kapasitesi, yaşamın anlam ve amacı, ilişkilerin kalitesi ve yaşam üzerindeki hâkimiyeti de içeren bütünsel bir değerlendirmedir (Ryff ve Keyes 1995). Psikolojik iyi oluş, bireysel ve toplumsal sağlığa ulaşmada büyük önem taşıyan psikolojik bir sağlık göstergesidir (Ryff ve Singer, 2008). Psikolojik olarak iyi olmak, sıkıntıdan veya diğer zihinsel sorunlardan uzak olmaktan daha fazlasıdır. Olumlu öz saygıya, ustalığa, özerkliğe, diğer insanlarla olumlu ilişkilere, yaşamda amaç ve anlam duygusuna ve sürekli büyüme ve gelişme duygularına sahip olmaktır (Ryff, 1995).

Psikolojik iyi oluş ile ilgili pek çok araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmalarda akıllı telefona sahip olan öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu ve Anadolu liselerinde okuyan öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin imam hatip lisesinde okuyan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Sosyal medya bağımlılığının alt boyutlarından olan çatışma ile psikolojik iyi oluş arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur (Söner ve Yılmaz, 2018). Farklı bir araştırmada da genel olarak sabrın psikolojik iyi olmayı artırdığına dair pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir (Schnitker, 2012).

Koç-Özen (2023) ergenlere bilinçli farkındalık temelli eğitim programı uygulamış ve ergenlerin psikolojik iyi oluş ön-test son-test sonuçları arasında anlamlı bir artış olduğunu tespit etmiştir. Küçü, (2018: 95) yaptığı araştırmada, bireylerin özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının karşılanmasının onların psikolojik iyi-oluş düzeylerini arttırdığını ve erkek öğrencilerin psikolojik iyi oluş puanlarının kız öğrencilerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuç kız öğrencilerin depresyona daha yatkın olması ile açıklanabilir bir durumdur (Küçü, 2018: 104).

Uygulanan Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım Programı sonrasında programın uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin psikolojik iyi oluş puanlarının arttığı görülmüştür. Bu da aynı zamanda uygulanan programın psikolojik iyi oluşun kapsadığı öz-kabul, diğerleri ile pozitif ilişkiler, özerklik, çevresel kontrol, yaşam amacı ve kişisel gelişim gibi olumlu özellikleri öğrencilere kazandırdığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

4.2.3. Merhamet Ölçeği Analiz Sonuçlarına İlişkin Tartışma

DOMAB programı öncesi ve sonrasında hem deney grubuna hem de kontrol grubuna Merhamet Ölçeği uygulanmıştır. Programın uygulandığı deney grubunun ön test-son test puanları arasında artış görülmüştür. Kontrol grubu ön test-son test puanları arasında fark olmadığı gibi izleme testinde de artış görülmemiştir.

Türkiye’de merhamet ile ilgili yapılan araştırmaların üçte biri hemşireleri merkeze alan ve merhameti yorgunluk ile birlikte ele alan çalışmalardır. Hemşirelik alanındaki araştırmalarda hemşirelerin merhamet yorgunluğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır (Nas, 2022). Yapılan araştırmalarda kişileri yoran asıl durumun, kişinin acı çeken bireyin acıdan kurtarılmasında yetersizlik hissetmesi ya da bakım alan bireyin içinde bulunduğu acı/ağrıdan korunamaması, kurtulamaması durumunda hissedilen suçluluk ve hayal kırıklığından kaynaklandığı görülmektedir (Back ve arkadaşları, 2014). İnsanın sahip olduğu en önemli değerlerden olan merhamet duygusunun, insanda yorgunluk oluşturmalarının mümkün olup olmadığı tartışılmaktadır.

Merhamet ölçeği kullanılarak pek çok araştırma yapılmıştır. Nas (2021), 8. Sınıf öğrencilerine merhamet düzeylerini artırmak için 10 haftalık bir program uygulamış ve uygulama sonunda deney grubundaki öğrencilerin merhamet düzeylerinin arttığı görülmüştür. Aldemir (2022), katkı ile mutluluk arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki

olduğu ve katkının mutluluğu anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı araştırmada merhamet ile mutluluk arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu ve merhametin mutluluğu anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yavuz (2023), ulaşmış olduğu araştırma bulgularına göre yetişkinlerin merhamet ile duygu düzenleme düzeyleri arasında pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır. Kişilerin merhametinin artmasıyla duygu düzenleme düzeylerinin artabileceği bulgusuna ulaşılmıştır. Merhametin iki önemli bileşeni olan affediciliğin ve özgeciliğin, stres yönetimi sağlayarak duygu düzenlemesi için yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akdeniz (2014), üniversite öğrencileri ile yapmış olduğu bir araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin merhamet düzeylerine (düşük, orta, yüksek) göre depresyon puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin merhamet düzeyleri arttıkça, depresyon düzeylerinde düşüş gözlenmiştir. Merhamet düzeyi yüksek olan öğrencilerin duygusal zekâ ortalamaları da yüksektir. Musa (2022), otizmlili çocukların ebeveynlerinin iyi oluş, merhamet, psikolojik sağlık ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Söz konusu araştırmada ilişkinin, iyi oluş ile merhamet arasında pozitif yönde anlamlı, iyi oluş ile psikolojik sağlık arasında pozitif yönde anlamlı ve iyi oluş ile bilişsel esneklik arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür. İşgör (2017), yaptığı araştırmada güvenli bağlanma stiline sahip olan öğrencilerin merhamet düzeylerinin yüksek olduğu, ebeveyn tutumunu baskıcı olarak algılayan üniversite öğrencilerinin güvenli bağlanma stili ve merhamet puanlarının diğer öğrencilere göre daha düşük olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Merhamet duygusu, ilişkilerdeki anlaşmazlıkların çözülmesinde ve olumsuz olaylarla olumlu bir şekilde başa çıkılmasında etkilidir. Nitekim merhamet düzeyi arttıkça narsisizm, kişilerarası iletişim kaygısı ve sözel saldırganlık düzeyi azalmaktadır (Salazar, 2016). Bununla birlikte öğrencilerin yaşam doyumu ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu da tespit edilmiştir. Aynı zamanda cinsiyet ile merhameti oluşturan alt

boyutlardan sevecenlik, paylaşımların bilincinde olma, bilinçli farkındalıklar arasında anlamlı fark bulunmuştur (Gülaçtı, Çiftci, 2018). Merhamet düzeyi yüksek bireylerin daha mutlu olduğu ve çevrelerine karşı daha duyarlı davranışlar sergilediği de elde edilen bulgulardandır (Erdoğan, 2017).

Sinclair ve arkadaşlarının ileri kanser hastaları ile yapmış olduğu araştırmada hastaların "sempati", "empati" ve "merhamet" kavramlarını nasıl algıladıklarını incelemiştir. Her ne kadar bu kavramlar merhamet kavramının kapsadığı kavramlar olsa da bu kavramların hastalar için farklı anlamlara geldiği görülmüştür. Hastalar sempati kavramını acımaya dayalı olan ve istenmeyen, yararsız bir yaklaşım olarak, empatiyi bireyin çektiği acıyı anlama ve kabullenmeye çalışan duygusal bir yanıt olarak, merhameti de empati için gerekli olan ve kişinin herhangi bir zorunluluk hissetmemesine rağmen iyilik yapmasını sağlayan, sevgiyi de içinde barındıran bir özellik olarak tanımlamışlardır. Yine araştırma sonucuna göre hastalar sempatiyi yararsız, empati ve merhameti yararlı olarak nitelendirmişler fakat en çok merhameti tercih ettiklerini ifade etmişlerdir (Pehlivan ve Güner, 2020: 65).

Mazlum, hasta, zayıf ya da mağdur olan kişiye karşı acıma duygusu ile yaklaşmanın belli bir küçümseme duygusu hissetmeden ya da en karşıdaki insana karşı bir üstünlük hissetmeden ortaya çıkması zor gibi görünmektedir (Hökelekli, 2013).

İçinde “acıma” duygusu bulunmayan merhamet kavramı, gerçek merhamet kavramı olmakla birlikte, insanda olması istenen en önemli değerlerdendir.

Yapılan araştırmada uygulanan Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım Programının deney grubundaki öğrencilerin merhamet düzeylerini artırmada etkili olduğu görülmüştür. Uygulama esnasında merhamet değeri “şefkat” olarak ele alınmıştır. Acıma duygusunun olumsuz etkisi üzerinde durulmuş ve özellikle şükür değeri işlenirken de aynı konu üzerinde durulmuştur. Mukayese yaparak şükür etmek, başkalarının acılarını gördükçe kendi halinin iyiliğini fark etmek, acıma duygusu ile yardım etmeyi istemek

olumsuz bir yaklaşım olarak ele alınmıştır. Bu yaklaşımın da öğrencilerin merhamet algısı üzerinde olumlu yönde etki ettiği görülmüştür.

4.2.4. DOMAB Programı Öncesi ve Sonrasında Değerlere İlişkin Elde Edilen Bulguların Tablolaştırılmış Analizi

Öğrencilerin uygulanan program öncesi ve sonrası vermiş olduğu cevaplar tablolaştırılmıştır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin kavramlarla ilgili farkındalık kazandığını göstermektedir. Birçok öğrenci, daha önce değerlerin bu şekilde tanımlandığını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Program, öğrencilerin farkındalık kazanması açısından oldukça önemlidir. İlk haftanın konusu olan “niyet” kavramı, programın amacının anlatıldığı ilk hafta olması sebebiyle bulgular ve tartışmalar kısmında yer almamıştır. İlk hafta programın amacı anlatılmış, niyet kavramının tanımı yapılmış ve programın güzellikleriyle, daha iyi bir insana dönüşmek niyetiyle ilk oturum bitirilmiştir. Tabloda niyet kavramı bulgularına da kısaca yer verilmiştir.

Tablo 62. DOMAB Programı Öncesi ve Sonrasında Değerlere İlişkin Elde Edilen Bulguların Karşılaştırılması

Değer	DOMAB Programı Öncesi Bulgular	DOMAB Programı Sonrası Bulgular
Niyet	Olaya başlarken iyi ya da kötü düşünme olarak tanımlamışlardır	Sürece Yaradan ile başlamak ve süreç boyunca Yaradan desteğini hissetmek konusunda bilgi sahibi olmuşlardır.
Olumlu Düşünme	Olayların iyi tarafını görmeye çalışma, pozitif bakış açısı olarak tanımlamışlardır.	Yaşam olaylarını anlamlandırma üzerinde yoğunlaşmışlar, olanda ve olmayanda bir hayır olabileceğinden yola çıkarak, kendilerini ya da başkalarını suçlamak yerine, yaşanan olaylarda anlam aramanın önemini fark etmişlerdir. Bardağın sadece dolu tarafının değil boş tarafının öğreticilik yönü ile insan hayatındaki önemini fark etmişlerdir.

Değer	DOMAB Programı Öncesi Bulgular	DOMAB Programı Sonrası Bulgular
Azim	Bir şeyi elde edene kadar vazgeçmeme, sonuna kadar gitme olarak tanımlamışlardır.	Hırs ve azim arasındaki fark üzerinde durulmuş, öğrenciler, bir şey için çaba gösterirken, psikolojik olarak insanı yıpratıcı hırs yaşantısının olumsuz etkileri konusunda farkındalık kazandıklarını ifade etmişlerdir.
Sabır	Beklemek olarak tanımlamışlardır.	Sabır ve tahammül yaşantısı arasındaki farkı anlamışlar ve tahammülün öfkeyi tetiklediğini, pasif bir süreç olduğunu, sabrın ise aktif bir süreç olduğunu ve bu süreçte gayret ederken Yaradan ile birlikte olduğunu fark etmişlerdir.
Adalet	Hak edene hakkını verme ve eşitlik olarak tanımlamışlardır. Haklılık ve mutluluk arasındaki ilişkide haklı olmanın daha önemli olduğunu ifade etmişlerdir.	Adaletin ölçülü olmak anlamına geldiğini, eşitliğin her zaman adalet getirmediğini ve haklı olmak uğruna mutluluktan vazgeçilmemesi gerektiğinin önemini fark etmişlerdir.
Hoşgörü	İyi niyet, iyi davranış, hatayı görmezden gelme olarak tanımlanmıştır.	Hatayı görmezden gelmenin tahammül yaşantısı olduğunu, karşı tarafı yargılamadan dinlemenin önemli olduğunu fark etmişlerdir.
Şükür	İnsanın daha kötüsüne bakıp haline şükretmesi ve dini teşekkür olarak tanımlamışlardır.	Karşılaştırmalı şükürün kalitesiz olduğunu, insanın anı yaşaması ve andaki güzelliği görmesinin önemli olduğunu fark etmişlerdir.
Bilgelik	Bilgi sahibi olma olarak tanımlamışlardır.	Bilgi sahibi olmanın yanında bilgiyi yaşamanın önemini kavramışlardır. Sahip olmak ve olmak anlayışı arasındaki farkı ve bunun yaşama olan güzel etkilerini fark etmişlerdir.
Sevgi	Başka bir kişi ya da canlı/cansız herhangi bir şeye hissedilen güzel duygu olarak tanımlamışlardır.	Sevginin güzelleştiren bir duygu olduğunu, bununla birlikte öz sevgi ve Yaradan sevgisinin de önemini fark etmişlerdir.
Affetme	İkinci bir şans vermek ve hatayı görmezden gelmek olarak tanımlamışlardır.	Affetmenin süreci anlamlandırma olduğunu, yaşanan olayları kişilerden bağımsız değerlendirilerek kişilere karşı kin ve nefret duygularından uzak kalınması gerektiğini, kişiyi asıl affedenin Yaradan olduğunu fark etmişlerdir.
Paylaşma–Yardımlaşma	Maddi yardım ve fazla olandan verme olarak tanımlamışlardır.	Yapılan maddi manevi yardımların karşılık beklenmeden yapılması gerektiğini, iyiliğin borç olarak verilemeyeceğini, yardımlaşmanın toplum için önemini fark etmişlerdir.

Değer	DOMAB Programı Öncesi Bulgular	DOMAB Programı Sonrası Bulgular
Özgürlük	İstediği zaman, istediğini yapabilmek olarak tanımlamışlardır.	Özgürlüğün aslında özün gürleşmesi anlamına geldiğini, bunun da insanın kendini bilmesi ve tanınması ile mümkün olduğunu fark etmişlerdir.
Denge	Ölçülü olma, nerede nasıl davranacağını bilme ve tutarlı olma olarak tanımlamışlardır.	Dengenin tanımını çok iyi yaptıklarını fakat hayatlarında birçok dengesizliğin olduğunu bilmediklerini ifade etmişler ve bu dengesizliklerin farkına varmışlardır.

4.2.5. Öğrencilerin DOMAB Programı ile ilgili Görüşleri

Deney grubundaki öğrencilere program sonrasında DOMAB programı ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Uygulama esnasında ve uygulama sonrasında, öğrenciler memnuniyetlerini ifade etmişlerdir. Benzer bazı değerler, ders konusu olarak kitaplarda yer almasına rağmen, öğrenciler program esnasında üzerinde durulan değerlerin ilgilerini çektiğini, bundan hiç sıkılmadıklarını fakat aynı değerleri, ders kitaplarından işlediklerinde sıkıldıklarını belirtmişlerdir.

Bazı öğrenciler, programın oturumları sırasında duygusal olarak kendilerini daha iyi hissettiklerini hatta bazen sinirli olduklarında sakinleştiklerini ifade etmişlerdir. Uygulama esnasında öğrencilerin, duygu ve düşüncelerini rahatça ifade ettikleri, bu durumun da öğrenciler üzerinde olumlu etkilediği görülmüştür.

Uygulamanın ilk haftasından son haftasına kadar değerlerin ele alındığı oturumlarda öğrencilerin çok istekli olduğu ve anlatılan her şeyi çok dikkatli dinledikleri görülmüştür. Uygulama bittikten sonraki haftalarda dahi sık sık yeni oturumun yapılıp yapılmayacağını sormuşlardır.

Öğrencilerin, uygulamada verilen değerleri, not kaygısı olmadığı için daha istekli dinledikleri görülmüştür. Öğrenciler, ders esnasında verilen değerleri öğrenme konusunda kendilerini zorunlu hissettiklerini, bunun da derse karşı isteklerini azalttığını,

gönüllü olarak katıldıkları ve not kaygısı içinde olmadıkları bu programa ise katılmakta oldukça istekli olduklarını ifade etmişlerdir.

Öğrenciler, uygulama sayesinde farkındalıklarının arttığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda sadece kendilerinin değil, ailelerinin de bu uygulamanın kendileri üzerindeki etkisinden memnun olduğunu dile getirmişlerdir.

“Ders işlerken çok sıkılıyorum ama bu uygulama sırasında hiç sıkılmadım.”
(Ö12).

“Keşke hep böyle ders işlesek. Dertlerimizi anlatıyoruz. İyi geliyor.” (Ö31).

“En çok şükür konusunda şaşırdım. Başkası ile kıyas yaptığımı aslında bunun kötü bir şey olduğunu fark etmemiştim.” (Ö1).

“Uygulama bittikten sonraki birkaç hafta boşluğa düştüm gibi oldu. Her hafta hangi konu olacak diye merak ediyordum.” (Ö29).

“Böyle şeyler daha çok aklımda kalıyor. Dersleri unutuyorum.” (Ö4).

“Konuştuklarımız sonrasında da aklımda kalıyor. Aaa işte bu benim diyorum bazen.” (Ö5).

“Dersleri kaçırdığımda çok umursamıyorum ama bu programı kaçırmayım diye özellikle çaba harcadım.” (Ö14).

“Aslında herkes bizi böyle dinlese anlamaya çalışsa hiç tartışma çıkmaz.” (Ö23).

“Seneye de aynı program olur umarım.” (Ö24).

“Bana çok şey kattığını düşünüyorum. Bazı konuştuğumuz şeyleri hiç unutmayacağım.” (Ö11).

“Ders içeriklerini ve işlenme şeklini böyle değiştirseler çok iyi olur.” (Ö30).

“Bu program bana iyi hissettirdi. Çok sinirliysem bile sakinleştim.” (Ö22).

“Kendimle ilgili bir şeyleri fark etmemi sağladı.” (Ö20).

“Bence faydalı bir uygulama. Herkes uygulanmalı.” (Ö26).

“Benim için iyi oldu. Güzel bir program. Ailem de memnun.” (Ö7).

“Daha etkili olması için programın kalıcı bir şekilde ders programına eklenmesi lazım bence.” (Ö19).

“Daha uzun sürseydi keşke. Ben çok sevdim bunu.” (Ö28).

“Bazı haftalar kaçırdım ama tekrar olsa çok iyi olur.” (Ö16).

“Bence farklı değerlerle de tekrar uygulanmalı. Ben çok sevdim.” (Ö10).

“Okulda değişik şeyler yapmak, ders dışında bir şeylerin olması iyi geliyor. Sıkılmıyoruz, akılda kalıcı oluyor.” (Ö18).

“Bu konulardan kalma ya da geçme olmadığı için kendimi çok rahat hissediyorum. Her şey aklımda kalıyor. Keşke hiç not kaygısı olmasa da her şeyi severek yapsak.” (Ö8).

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Araştırmada disiplin cezası almış lise öğrencilerinin manevi ihtiyaç analizi yapılmış ve Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım Programı uygulanmıştır. 13 hafta süren uygulamanın öğrencilerin Tanrı algısı, psikolojik iyi oluş ve merhamet düzeylerine etkisi incelenmiştir. Bulgulardan aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

- Uygulanan DOMAB programı, deney grubunun sevgi yönelimli Tanrı algısı son-test puanını artırmış, korku yönelimli Tanrı algısı son-test puanını azaltmıştır. Deney grubunun, toplam Tanrı algısı son-test puanını ve izleme testi puanını artırmıştır.
- Uygulanan DOMAB programı, deney grubunun merhamet düzeyi son-test puanını ve izleme testi puanını artırmıştır.
- Uygulanan DOMAB programı, deney grubunun psikolojik iyi oluş düzeyi son-test puanını ve izleme testi puanını artırmıştır.
- Deney grubuna uygulanan DOMAB programının, disiplin cezası alan lise öğrencilerine, değerler konusunda farkındalık kazandırdığı, öğrencilerin bu değerleri hayata geçirmelerine yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Olumlu düşünme oturumu sonunda deney grubundaki öğrenciler, yaşam olaylarını anlamlandırma üzerinde yoğunlaşmışlar, olanda ve olmayanda bir hayır olabileceğinden yola çıkarak, kendilerini ya da başkalarını suçlamak yerine, yaşanan olaylarda anlam aramanın önemini fark etmişlerdir.

- Azim oturumunda, hırs ve azim arasındaki fark üzerinde durulmuş, öğrenciler, hırs yaşantısının olumsuz etkileri konusunda farkındalık kazandıklarını ifade etmişlerdir.
- Sabır oturumunda, sabır ve tahammül arasındaki fark üzerinde durulmuş, tahammül yaşantısının olumsuz etkileri konusunda öğrencilerin farkındalık kazanması sağlanmıştır.
- Adalet oturumunda, haklılık ile mutluluk arasındaki ilişki üzerinde durulmuştur. Haklılık uğruna mutluluğun feda edilmemesi gerektiği, hayatın, kazanan ve kaybedenin var olduğu bir yarış olarak yaşanmadığı konusunda öğrenciler farkındalık kazanmıştır.
- Hoşgörü oturumunda, öğrenciler, hataların görmezden gelinmesi yerine karşı tarafı anlamının ve dinlemenin önemi konusunda farkındalık kazanmıştır.
- Şükür oturumu sonrasında, öğrenciler, karşılaştırmalı şükür yerine anda kalmanın şükür sebebi olduğu konusunda farkındalık kazanmışlardır.
- Bilgelik oturumu sonrasında, öğrenciler, bilgiye sahip olmak ile bilgiyi yaşamaktan yola çıkarak, “olmak” ile “sahip olmak” konusunda farkındalık kazanmışlardır.
- Sevgi oturumu sonrasında, öğrencilerin sevgi tanımına, öz sevgi ve Yaradan sevgisi eklenmiştir.
- Affetme oturumu sonrasında, öğrenciler, hatayı görmezden gelmenin ya da rahatsız olunan bir konuda tepki vermeyip olumsuz duyguları içe atmanın affetmek olmadığı, insanı affetmenin Allah’a mahsus olduğu, kişilerin ise olayın olumsuz etkilerinin giderilmesi noktasında etkili olabildiği, affetmemenin affetmeyene olan zararları konusunda farkındalık kazanmışlardır.
- Paylaşma yardımlaşma oturumu sonrasında, öğrenciler yapılan iyiliklerde karşılık beklenmemesi gerektiği noktasında farkındalık kazanmışlardır.

- Özgürlük oturumu sonrasında, öğrenciler özgürlük tanımlarına, özün gürleşmesi ve kişinin kendini tanıması da eklemişlerdir. Kişinin kendini bilmesinin önemi konusunda farkındalık kazanmışlardır.
- Denge oturumu sonrasında, öğrencilerin dengenin tanımı ile ilgili hiçbir sıkıntı yaşamadıkları, dengeyi hayatlarında yaşamak konusunda sıkıntı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu oturumda, öğrencilerin, hayatlarında dengeye ihtiyaç duydukları konularda farkındalık kazanmaları sağlanmıştır.
- Öğrencilere Yaradan/Tanrı algısı sorulmuştur. Program öncesi olumlu Tanrı algısı 17 iken program sonrası bu sayı 27 olmuştur. Aynı şekilde program öncesi olumsuz Tanrı algısı 15 iken program sonrası bu sayı 5 olmuştur. Mevcut durumda DOMAB programının korkan/kızan/cezalandıran Tanrı algısını sevgi yönelimli Tanrı algısına dönüştürdüğü sonucuna ulaşılabilir.
- Öğrencilerin aileleri ile olan ilişkilerinde anlaşılmaya, daha özgür bırakılmaya, bağ kurmaya ve haklı olduklarının kabul edilmesine ihtiyaç duydukları görülmüştür. DOMAB programı sonrasında, öğrencilerden 11'i program sonrası aile ilişkilerinin daha iyi olduğunu belirtirken geriye kalan 21 öğrenci herhangi bir değişiklik olmadığını belirtmiştir. Herhangi bir değişiklik olmadığını ifade edenler arasında daha önce ailesi ile sorun yaşamadığını ifade eden 7 öğrenci de bulunmaktadır. Ergenlik dönemi aile çatışmaları da göz önünde bulundurulduğunda uygulanan programın, öğrencilerin aile ilişkilerini olumlu yönde değiştirdiği sonucuna ulaşılabilir.
- Uygulanan program sonrasında öğrencilere bu programın benlik algıları üzerinde olumlu bir etki bırakıp bırakmadığı sorulduğunda öğrencilerden 12'si benlik algılarının olumlu yönde değiştiğini, 20 öğrenci ise değişmediğini ifade etmiştir. Değişmediğini ifade eden öğrenciler içinde kendinde hiçbir eksiklik görmeyen 11 öğrenci de bulunmaktadır. Benlik algılarının, olumlu yönde

değiştiğini ifade eden 12 öğrenci olduğu görülmektedir. Öğrencilerin içinde bulunduğu ergenlik döneminin, benlik algıları üzerindeki etkileri de göz önünde bulundurulduğunda, program için bu sonucun olumlu olduğu söylenebilir.

- Uygulanan DOMAB programı sonrasında programın öğrencilere çevre ve arkadaşlarıyla ilişkilerine herhangi bir olumlu etkisinin olup olmadığı sorulmuştur. Yalnızca iki öğrenci çevre/arkadaş algılarının olumlu yönde değiştiğini ifade etmiştir. Değişmediğini ifade eden öğrenciler, bu durumun kendileri ile ilgili olmadığını, bu yüzden kendilerinin değil toplumun ve diğer insanların değişmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Verilen cevaplara bakıldığında bu durumun, öğrencilerin çevre ile yaşadıkları sorunda durumu değiştirebilecek ya da kontrol edebilecek kişinin kendileri olmadığını düşüncelerinden kaynaklandığı görülmektedir. Öğrencilerin, eğitimin gerekliliğini, kötülüğün varoluşunu, kendi varoluşlarını, gelecek konusunda ümitli olayı ve başka bir hayatta hesap vermeyi anlamsız buldukları görülmüştür. Özellikle okula gelme, bilgi öğrenme konusunda isteksizdirler. Programa katılan 9 öğrenci programın anlamlandırma konusunda kendilerine olumlu etki ettiğini söylemişlerdir. Geriye kalan öğrencilerin olumlu etkilenmesi için oturumlar artırılabilir, bireysel oturumlar yapılabilir.

- Öğrencilerin çoğunlukla şiddet olaylarına karışma ve tütün mamullerini kullanma sebebi ile disiplin cezası aldıkları görülmüştür. Program sonrası tekrar ceza alabileceğini ya da aynı fiili yapabileceğini söyleyen öğrenci sayısı 15 iken, 17 öğrenci ise program sonrasında tekrar ceza almamak için çabalayacağını ifade etmiştir. Tekrar ceza alabileceğini düşünen öğrenciler ise bunun sebebinin, tütün mamullerine olan bağımlılıklarını kontrol etmede zorlanmaları olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğrenciler bireysel oturumlarla birlikte bağımlılıklardan

kurtulma konusunda desteklendiği takdirde cezaya sebep olan fiillerde daha fazla azalma görülecektir.

5.2. Öneriler

Elde edilen bulguların değ erlendirilmesi sonucunda, konuyla ilgili araştırmalar yapacak olanlara öneriler sunmak önemlidir. Genç yetişkin bireylerin daha huzurlu ve mutlu olmalarını sağlamak için gençlerle doğ rudan veya dolaylı olarak ilişkili olan kuruluşlara yönelik önerilerde bulunmak da önem taşımaktadır. Bu bağ lamda araştırma kapsamında yapılan gözlemlere ve bireysel görüşmelere dayanarak, genel öneriler ve kurumlara yönelik öneriler olmak üzere iki farklı başlık altında öneriler sunulmuştur.

- Araştırmalarda farklı ölçekler kullanılarak programın, farklı değ işkenler üzerindeki etkisi ölçülebilir.
- DOMAB programının, disiplin cezası alan öğrencilerin psikolojik iyi oluş puanlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla DOMAB programı, öğrencilerin yaşam olaylarıyla başa çıkmalarını desteklemek amacı ile uygulanabilir.
- Yapılan ikili görüşmelerde, lise öğrencilerinin en büyük problemlerinden birinin anlamlandırma olduğu görölmüştür. Bu konuda destek sağlayacak program içerikleri, daha uzun süreli uygulanabilir.
- Yapılan izleme testlerinde her ne kadar uygulanan DOMAB programının etkisinin devam ettiği görölse de zamanla azalması ihtimaline karşı program tekrar uygulanabilir.
- Uygulama sonrası, öğrencilerin program ile ilgili görüşleri alınmıştır. Birçok öğrenci, derslerin DOMAB programına benzer şekilde işlenmesi konusunda

isteklerini dile getirmişlerdir. Buradan yola çıkarak, ders kitaplarının, öğrencilerin daha çok konuşmasını ve kendilerini ifade etmesini sağlayacak şekilde hazırlanması, daha az bilgi içermesi, daha çok görsel içermesi, değerlerin, günlük hayatla ilişkilendirilerek ve ergenlik döneminin özellikleri ile bütünleştirilerek öğrencilere kazandırılmasını kolaylaştırabilir.



KAYNAKÇA

- Ada, S. ve Çetin, Ö. M. (2006). *Eğitim ve öğretim ortamında disiplin nedir?* İstanbul: Nobel Yayınları.
- Adams, J. S. (1965). Towards an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, p. 422–436.
- Adana, F., Yeşilfidan, D., Mert, E., Öztaban, Ş., Gün, Z. T. ve Demirkıran, F. (2023). Ergenlerde Öfke ve Madde Kullanımı İlişkisi: Sistemik Derleme. *Halk Sağlığı Hemşireliği Dergisi*, 5(2), 190–203.
- Adler, A. (2012). *İnsanı tanıma sanatı*. (K. Şipal, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Akar, N. (2006). *Ortaöğretim Kurumlarında Karşılaşılan Disiplin Sorunları ve Eğitim Yöneticilerinin Çözüm Yaklaşımları*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akça, S. (2017). Kohut'un kendilik nesnesi ihtiyaçları bağlamında kırılmalı narsisizmin incelenmesi: Bir vaka örneği." *Ayna Klinik Psikoloji Dergisi* 4.1, 1-13.
- Akdemir, A. B. (2020). Öğrencilerde inanç problemine neden olan faktörlerin belirlenmesi. *Dergiabant*, 8(1), 318-342.
- Akdeniz, S. (2014). *Farklı merhamet düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinde depresyon, anksiyete, stres ve duygusal zekânın incelenmesi*. (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Akdeniz, S. ve Deniz, M. E. (2016). Merhamet Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 4(1), 50–61.
- Akın, G. ve Bilgin, O. (2023). Ergenlerde bilişsel esneklik, affetme ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Psiko-Sosyal Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 3, Sayı: 4.
- Akın, Ş. H. (2018). Merhamet kavramı ve Schopenhauer'in merhamet yaklaşımının değerlendirilerek farklı düşünürlerin görüşleriyle karşılaştırılması. *Türkiye Biyoetik Dergisi*, 5(3), 126–131.
- Akkaya, A. (2019). *Psikososyal gelişim alanı olarak bilgelik gelişiminin incelenmesi*. (Yüksek Lisans). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Bilim Dalı.
- Aldemir, A. (2022). *Merhamet ile mutluluk arasındaki ilişkide katkının aracı rolü ve yetişkin bireylerin görüşleri: Karma model*. (Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Allendy, R. (1974). *Problem çocuklar*. İstanbul: Kitap Yayınları.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- Allport, G. W. (1968). *The person in psychology*. Boston: Beacon Press.
- Allport, G. W. (2004). *Birey ve Dini*. (B. Sambur, Çev.). Ankara: Elis Yayınları.
- Aristoteles. (1997). *Nikomakhos'a Etik*. Çev. Saffet Babür. Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Armstrong, T. D. (1995). *Exploring spirituality: The development of the Armstrong Measure of Spirituality*. Paper presented at the annual convention of the American Psychological Association, New York, NY.

- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (51), 395–407.
- Arslan, S. . ve Savaşer, S. (2009). Okulda zorbalık. *Milli Eēitim Dergisi*, 39 (184), 218–227.
- Asar, . (2020). *Lise ērencilerinin Tanrı tasavvuru ile deēer yönelimleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma: Yalova rneēi*. (Doktora Tezi). ukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Asıcı, E. (2019). Affetme esnekliēinin ergenlerin iyi oluşunu yordayıcı rolü. *Erzincan Üniversitesi Eēitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 17-31.
- Aslan, . (2001). Hoşgörü ve tolerans kavramlarına etimolojik açıdan analitik bir yaklaşım. *Cumhuriyet niversitesi ilahiyat fakültesi dergisi*, 5(2), 357-380.
- Aslan, S. (2017). *okkltrl eēitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası ēretim programı aracılıēıyla ērencilerde hoşgörü deēerinin ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilme sürecinin incelenmesi: Bir durum alışması*. (Doktora Tezi). ukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ateş, N. E. ve Kayıklık, H. (2019). şehit ailelerinde, gazilerde ve gazi ailelerinde sabır ve dinî başa çıkma ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 19(1), 225–236.
- Ateş, S. Topcu, B. ve zpay, A. (2023). Empatik Eēilim, zgeci Davranış ve Kan Baēıřı. *Saēlık Akademisi Kastamonu*, 8(1), 55-67.
- Atık, G. ve Güneri, O. (2013). Zorbalık ve kurban olma: Bireysel, ebeveynsel ve akademik faktörlerin öngörücü rolü. *Okul Psikolojisi Uluslararası*, 34 (6), 658–673.
- Avcı, M. (2006). Ergenlikte toplumsal uyum sorunları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 39-63.
- Avcı, N. (2013). Hilmi Ziya lken’de muhafazakrlıēın temeli: Bilgi ve deēer, *Muhafazakr Düşünce Dergisi*, Yıl:9, Sayı:36, 101–115.

- Avenevoli, S., Sessa, F. M. ve Steinberg, L. (2014). Family structure, parenting practices, and adolescent adjustment: An ecological examination. *In Coping with divorce, single parenting, and remarriage* (pp. 65–90). Psychology Press.
- Avşaroğlu, S. (2019). Merhamet eğitimi programının üniversite öğrencilerinin merhametli olma düzeylerine etkisi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 2484–2500.
- Aydemir, E. (2022). *Y ve Z kuşağının geleneksel aile değerlerine yaklaşımlarının karşılaştırılması: Bartın örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Aydın, A. R. (2004). Din ve psikoloji ilişkisi üzerine. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, IV, Sayı: 1.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 121–144.
- Aydın, M. (2003). *Gençliğin Dini ve Ahlaki Değerleri*, Gençlik Dönemi ve Eğitimi Sempozyumu, Ensar Yayınları, Bursa 18–20 Nisan 2003, s. 244–256.
- Ayten, A. (2009). Affedicilik ve din: Affetme eğilimi ve dindarlıkla ilişkisi üzerine ampirik bir araştırma. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (37), 111–128.
- Ayten, A. ve Acat, B. (2019). Ergenlerde internet bağımlılığı, değerler ve dindarlık düzeylerinin hayat memnuniyetini yordama gücü: Lise öğrencileri üzerine bir araştırma. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6(3), 847–870.
- Back, A. L., Deignan, P. F. ve Potter, P. A. (2014). Compassion, compassion fatigue, and burnout: Key insights for oncology professionals. *American Society of Clinical Oncology Educational Book*, 34(1), e454–e459.
- Bahadır, A. (1999). Hayatın anlam kazanmasında psiko–sosyal faktörler ve din. (Doktora Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi.

- Bakiler, E. (2016). Lise öğrencilerinde hoşgörü değeri ve toplumun farklı kesimleriyle karşılaşma deneyimlerinin incelenmesi: Çoklu durum çalışması. (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balcıoğlu, İ. (2001). *Şiddet ve toplum*. Bilge Yayınları.
- Balıkçı, Ü. (2023). *Bilgelik, bilinçli farkındalık ve dindarlık arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baltes, P. B. ve Staudinger, U. M. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American psychologist*, 55(1), 122.
- Baltes, P. B., Smith, J., ve Staudinger, U. M. (1992). Wisdom and successful aging. In T. Sonderegger (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 39, pp. 123-167). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Baş, V. ve Hamarta, E. (2015). Üniversite öğrencilerinde değerler ve yaşamın anlamı arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 369–391.
- Başar, H. (2005). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başar, S. (2021). *Gebelik sürecinde kadınlara yönelik olarak hastanede manevi bakım uygulamaları (İzmir örneği)*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23–28.
- Bayhan, V. (2020). Z Kuşağı Lise Gençlerinde Sosyal Medya Bağımlılığı ile Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyet Deneyimleri. *İlahiyat Akademi*, (12), 117-144.
- Bayın, Ü. (2020). *Ergenlerde affetme ve algılanan sosyal destek*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Bayrak, E. ve Eryücel, S. (2024). Z Kuşağında Bilinçli Farkındalık, Yaşamın Anlamı ve Manevi Kaynaklar Özet. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, (61), 1–12.
- Bayrakçı, Ç. (2021). *Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığının affetme ve mükemmeliyetçilik ile ilişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayraktar, M. F. (1994). Eğitimde disiplin, ceza ve dayak üzerine. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1, 97–107.
- Bayyığıt, M. (1989). *Üniversite gençliğinin dinî inanç tutum ve davranışları üzerine bir araştırma*. (Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Benner, D. G. (1989). Toward a psychology of spirituality: Implications for personality and psychotherapy. *Journal of Psychology and Christianity*, 5, 19–30.
- Berkant, H. G. ve Karagülle, S. (2019). Lise ve ortaokul öğrencilerinin sabır davranışlarına yönelik görüşleri. *Bildiri Tam Metinleri*, 176.
- Beyhakî, es-Sünenü'l-kübrâ, X, 229.
- Bilgin, B. (1998). İslam ve hoşgörü. *Diyanet İlmi Dergi*, 34(1), 115-128.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Bilgin, N. (2003). *Sosyal psikolojide kavramlar ve yaklaşımlar*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Binbaşioğlu, C. (1991). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Binbaşioğlu Yayınevi.
- Borhan, N. (2017). *Intrinsic religiosity and spiritual well-being as moderators of the relation between wisdom and psychological well-being in elderly*. (Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bostrom, K. L. (1999). *The value-able child, teaching values at home and school*. Illinois: Addison-Wesley Educational Publishers inc.
- Buhârî, Bedü'l Vahy, 1; Müslim, İmare, 155; Ebu Davud, Talak, 11

Buhârî, Edeb, 27; Müslim, Birr, 66)

Buka, S. ve Earls, F. (1993). Early determinants of delinquency and violence. *Health Affairs*, 12(4), 46–64.

Bulman, R. J. ve Wortman, C. B. (1977). Attributions of blame and coping in the "real world": Severe accident victims react to their lot. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 351–363.

Burton L.A. (1988) The spiritual dimensions of palliative care. *Seminars in Oncologic Nursing*, 14, 121–28.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Cameron, M. ve Sheppard, S. M. (2006). School discipline and social work practice: Application of research and theory to intervention. *Children & Schools*, 28(1), 15–22.

Canat, S., Uçan Ö. ve Yazar, H. (2009). Kriz Yaşantısı Olarak Ergenlik Dönemi ve Ergenlik Döneminde Kriz Yaşantısı”, *Kriz Dergisi*, 17(3), 1-8.

Cihangir Çankaya, Z. ve Bacanlı, H. (2003). *İhtiyaç doyum ölçeği uyarlama çalışması*. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresine Sunulmuş Bildiri, 9–11 Temmuz, Malatya.

Cohen, B. ve Barrington–Thomas, E. (1984). The Disciplinary Climate Of Schools. *Journal of Educational Administration*, Vol. 22 No. 2, pp. 113–134.

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2017). Validity and reliability. *In Research methods in education* (pp. 245–284). Routledge.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Csobanka, Z. E. (2016). The Z generation. *Acta Technologica Dubnicae*, 6(2), 63–76.
doi: 10.1515/atd-2016-0012
- Çağrııcı, M. (1988). Adalet Maddesi. *TDV İslam Ansiklopedisi*, C. 1, s. 344.
- Çağrııcı, M. (1988). Afv Maddesi. *TDV İslam Ansiklopedisi*, C. 1, s. 395.
- Çağrııcı, M. (1998). Hırs Maddesi. *TDV İslam Ansiklopedisi*, C. 17, s. 383 – 384.
- Çağrııcı, M. (2001). İtidal Maddesi. *TDV İslam Ansiklopedisi*, C23, s. 456-457.
- Çağrııcı, M. (2010). Şükür Maddesi. *TDV İslam Ansiklopedisi*, C.39, s. 259 – 261.
- Çakıcı, F. O. ve Çakıcı, A. B. (2020). Sosyal yardımlaşma bağlamında sivil toplumun rolü: Sosyal dayanışma ve yardımlaşma örnekleri. *The Journal of International Scientific Researches*, 5(3), 203-208.
- Çakır-Balta, Ö. ve Horzum, M.B. (2008). Web tabanlı öğretim ortamındaki öğrencilerin internet bağımlılığını etkileyen faktörler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 187–205.
- Çakmak, Z. ve Ekşi, H. (2023). Ergenlerde yaşamda anlam, maneviyat ve kişilik arasındaki ilişkiler. *Talim*, 7(1), 38–52.
- Çankaya, İ. ve Çanakçı, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla başa çıkma yolları. *Electronic Turkish Studies*, 6(2).
- Çayır, C. (2014). Ergenlerin dini inanç, şüphe ve dini tutumları üzerine bir araştırma. *Bilimname*, 27(2).
- Çelik, İ. (2013). Kardeşliğin Ahlaki Temellerinden Yardımlaşma ve Dayanışma - Yardımlaşma ve Dayanışma Gerekliliği-, *Kutlu Doğum Haftası “Hz. Peygamber Kardeşlik Ahlakı ve Kardeşlik Hukuku” Sempozyumu* (21-22 Nisan 2012), s. 213-230.

- Çelikten, G. (2021). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların manevi ihtiyaçları ve annelerine uygulanan manevi güçlenme ve bakım programının etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetin, A., Erenler Tekmen, E. ve Şentürk, M. (2016). Mesleki Bağlılık ve Mesleki Özyeterlik Algısının Bilgi Paylaşma Davranışına Etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İİBF Dergisi*, 6(2), 25-51.
- Çetin, B. (2013). Sınıfta İstenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 255–269.
- Çetin, E. (2014). Bir Sosyal Yardımlaşma Pratiği Olarak Askıda Kahve ve Sadaka Taşı, Akademik Bakış: Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, 2014, sayı: 41, s.
- Çetinkaya B., Altundağ S. ve Azak A. (2007). Spiritüel Bakım ve Hemşirelik. *Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 8(1) : 47–50.
- Çınar, F. (2019). Gençlik Değerler ve Bağımlılık Profilleri Üzerine Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Yıl:2019/2, Sayı: 43.
- Çırak, Y. (1999). *Grup Rehberliğinin Disiplin Cezası Almış Lise Öğrencilerinin Uyum Düzeylerine Etkisi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çıtır, Y. Y. (2016). Ergenlik döneminde dindarlık, şükür ve hayat memnuniyeti (İstanbul Pendik Örneği). (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiçek, A. ve Yağbasan, M. (2019). Küfür ve argonun gündelik iletişimdeki yeri (Üniversite öğrencileri özelinde bir alan araştırması). *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (32), 13–37.

- Çiftçi, A. (2023). Ergenlik dönemi ve aile ilişkilerinin benlik algısı ve sosyal anksiyete üzerindeki etkileri: Türkiye'deki araştırmaların incelenmesi. *Kapadokya Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(1), 219–225.
- Çiftçi, M. (2008). *Disiplin cezası alan ve almayan lise öğrencilerinin ahlaki, yargı yetenekleri, bilişsel çarpıtmaları ve empatik becerilerinin karşılaştırılması*. (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiftçi, N. (2001). Ahlaki Yargı Testi MUT'un teorisi ve Türkçe versiyonunun geçerliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 295–321.
- Çiftçi, O. (2023). Sağlık çalışanlarında tanrı algısı ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akif*, 53(2), 168–196.
- Çiftçi, O. (2024). *Sağlık çalışanlarında Tanrı algısı ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiğdemoğlu, S. (2006). *Lise I. sınıf öğrencilerinin akran baskısı, özsaygı ve dışadönüklük kişilik özelliklerinin okul türlerine göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dağcı, A. (2020). *Huzurevi yaşlılarının manevi gereksinimlerinin belirlenmesi ve değer odaklı manevi bakım programının umut, psikolojik iyi oluş ve Tanrı algısı düzeyleri üzerindeki etkililiğinin değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Darling Hammond, S., Ruiz, M., Eberhardt, J. L. ve Okonofua, J. A. (2023). The dynamic nature of student discipline and discipline disparities. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 120(17), e2120417120.
- Dayılar, H. (2015). *Lise öğrencilerinde yeme bağımlılığı ve etkileyen faktörler*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Daymon, C. ve Holloway, I. (2010). *Qualitative research methods in public relations and marketing communications*. Routledge.

- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to the self: Integration in personality. In R.A. Dienstbier (Ed.). *Perspectives on motivation. Nebraska Symposium on Motivation*, 1990, 38, Lincoln: University of Nebraska Press. 237–88.
- Dedeoğlu, Ö. (2010). *Meslek lisesi öğrencilerinin disipline aykırı davranışta bulunmalarında ailenin etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Delgado, E. L. (2014). *Limited learning: The effects of student suspensions and expulsions on middle school academic achievement*. (Doktora Tezi). Texas A&M University–Corpus Christi.
- Demir, S. (2020). Ergenlerde affetmenin yordayıcıları olarak ruminasyon, öfke ve öfke ifade tarzları. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, A. (2019). *Lise son sınıf öğrencilerinin duyarlı sevgi düzeyleri, olumlu sosyal davranış eğilimleri ile algılanan anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Deniz, D. ve Gemlik, N. (2022). Z kuşağı öğrencilerinin kişilik özellikleri bağlamında iş hayatına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Sağlık ve Sosyal Refah Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1–11.
- Devers, K. J. ve Frankel, R. M. (2000). Study design in qualitative research—2: Sampling and data collection strategies. *Education for health*, 13(2), 263–271.
- Diener, E., Scollon, C. N. ve Lucas, R. E. (2009). The evolving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness. *Social Indicators Research Series*, 39, 67–100.

- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S. ve Biswas Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97, 143–156.
- Dikmen, M. (2019). *Disiplin cezası alan ortaöğretim öğrencilerinin psikolojik belirtileri ile ebeveynlerinin evlilik yaşantısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dinç, M. (2020). *Koronavirüs Zamanında Psikolojik Dayanıklılığımız*. (içinde) Kaygı Çağı. Ed.: K. Sayar (ss. 99–127). İstanbul: Kapı Yayınları.
- Doğan, M. (2016). *Sabır psikolojisi– Pozitif psikoloji bağlamında bir araştırma*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Doğan, M. (2017a). *Ergenlerde tanrı algısı ve karar verme stilleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, M. (2017b). Karakter gücü olarak sabır ve psikolojik iyi oluş ilişkisi. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 5(1), 134–153.
- Doğan, P. (2022). *Pozitif psikolojide şefkat kavramı*. Beypazarı Rehberlik ve Araştırma Merkezi Rehberlik Hizmetleri Bölümü.
- Doyle, D. (1992). Have we looked beyond the physical and psychosocial? *Journal of Pain and Symptom Management*, 7, 302–311.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatitin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi ve Psikodrama ile Geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21, 1–2, 155–190.
- Dölek, A. (2003). Sünnet Işığında Hırs Hastalığı ve Korunma Yolları. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fak. Dergisi, Cilt:XI, Sayı:VI, Temmuz–Aralık 2003, s.(50–76)*.
- Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim*, 38(170).

- Duman, Z. (2021). Üniversitede okuyan z kuşağının değişen aile algısı ve aile içi ilişkilerde yaşadığı sorunlar. *Sosyolojik Bağlam*, 2(1) 20–36.
- Durmuş, E. (2013). Ergen bakış açısıyla okulda şiddet ve çözüm önerileri. *E–International Journal Of Educational Research*, 4(3), 41–57.
- Düzgüner, S. (2021). *Maneviyat algısı ve yansımaları*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Ed–Deylemî. (1986). el–Fırdevs, C.III, s. 611, Beyrut.
- Edwards M. J. ve Holden R. R. (2001). Coping, meaning in life, and suicidal manifestations: Examining gender differences. *Journal of Clinical Psychology*, 59(10), 1133–1150.
- Ekstrom, L. W. (2012). Liars, medicine, and compassion. *Journal of Medicine and Philosophy*, 37, 159–180.
- Elban, L. (2009). *İlköğretimdeki öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşma ve çözüm bulma durumlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eldemir, F. (2022a). Kanser hastalarında Tanrı algısının psikolojik sağlığa ve baş etme tarzına etkisine ilişkin bir araştırma. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(2), 198–212.
- Eldemir, F. (2022b). *Onkoloji hasta ve yakınlarının manevi ihtiyaçlarının belirlenmesi, Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım Programının psikolojik sağlıklarına, Tanrı algısı düzeylerine ve elektroensefalogramlarına etkisi*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Elkins, D. N., Hedstrom, L. J., Hughes, L. L., Leaf, J. A. ve Saunders, C. (1988). Toward a humanistic–phenomenological spirituality: Definition, description, and measurement. *Journal of Humanistic Psychology*, 28, 5–18.
- Elliot, M. (1997). *101 Ways of dealing with bullying*. London: Hodder Childrens's Book.

- Erdal, H. E. ve Efilı, E. (2021). Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin umutsuzluk düzeyi tanrı algısı ve çocuğunu kabul–ret düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 199–223.
- Erdem, S. S., Çabucak, E. ve Yıldız, K. (2019). Okullarda elektronik cihaz kullanımının sınıf yönetimine ve ders işlenişine etkileri. 3. *Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu-ISOEVA*, İstanbul, 10 - 13 Ekim.
- Erdoğan, B. (2017). *Yetişkinlerde mutluluğun merhamet ve saldırganlıkla ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdoğan, E. (2015). Tanrı algısı, dini yönelim biçimleri ve öznel dindarlığın psikolojik dayanıklılıkla ilişkisi: Üniversite örneklemi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 223–246.
- Erdoğan, A. T. (2017). *Özgürlükten kurtulmak*. İstanbul: Rumuz Yayınevi
- Erdur–Baker, Ö. ve Kavşut, F. (2007). Akran zorbalığının yeni yüzü: Siber zorbalık. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (27).
- Erfidan, Y. S. (2021). İki Özgürlük Anlayışı ve Thomas Hill Green’in Pozitif Özgürlüğe Etkisi (Doctoral dissertation, Liberte Yayınları).
- Ergün, N. (2005). *Disiplin cezası alan ve almayan lise öğrencilerinin ana baba tutumları ve okula ilişkin tutumlarının karşılaştırılması*. (Doktora Tezi). Adana Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erikson, E. (1959). Identity and the life cycle. *Psychological Issues*, 1, 18–164.
- Eripek, S. (2019). Ortaöğretim Kurumlarında Disiplin Uygulamaları. Ankara Üniversitesi *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (JFES)*, 15(1), 365–374. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000824
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., ve Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. SAGE Publications.

- Ertürk, K. (2019). *Lise öğrencilerinde affetme becerisi geliştirmeye yönelik psikoeğitim programının affetme ve yaşam doyumu üzerindeki etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eserler, T. (2022). Yetişkinlerde dindarlık, şükür ve mutluluk ilişkisi üzerine nicel bir araştırma. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fahlberg, L. L. ve Fahlberg, L. A. (1991). Exploring spirituality and consciousness with an expanded science: Beyond the ego with empiricism, phenomenology, and contemplation. *American Journal of Health Promotion*, 5, 273–281.
- Fichter, J. (1990). *Sosyoloji nedir?* (N. Çelebi, Çev.). Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları.
- Flannery, D. (2006). *Violence and mental health in everyday life*. Oxford: Altamira Press.
- Frankl, V. E. (2014). *Psikoterapi ve din; bilindışındaki Tanrı*. (Z. Taşkın, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Freud, S. (1933). *New introductory lectures on psycho-analysis*. In J. Strachey et al. (Trans.), *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, Volume XXII. London: Hogarth Press.
- Fromm, E. (1990). *Sağlıklı toplum*. (Y. Salman, Z. Tanrıseven, Çev.). İstanbul: Payel Yayınları.
- Fromm, E. (1994). *Erdem ve mutluluk*. (A. Yörükan, Çev.). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Fromm, E. (1994). *Kendini savunan insan: İnsancı ahlak felsefesi üzerine*. (N. Arat, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Fromm, E. (2003). *Sahip olmak ya da olmak*. (A. Arıtan, Çev.). İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Gazali. (1979). *Kimya-i Saâdet*, İstanbul: Arslan Yayınları.
- Gazali. (2013). *İhyâ-u Ulumi'd- Din*. (M. Y. Şeker, Çev.). İstanbul: Işık Yayınları.
- Geçtan, E. (1989). *Çağdaş yaşam ve normal dışı davranışlar*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

- Geçtan, E. (1998). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Gelen, İ. (2001). Kubaşık Öğrenme Tekniklerinden Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri ve Birleştirme II Tekniğinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarıya Etkisinin Karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları*, 1, (5), 61–70.
- Gençdoğan, B., Gülbahçe, A. ve Gülbahçe, Ö. (2015). Hoşgörü ve sabır ile yaşam kalitesi arasındaki ilişki. *Değerler ve eğitimi–İl Sempozyum Bildirileri Kitabı. Değerler Eğitimi Merkezi*.
- Gençer, S. L. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin internet bağımlılık durumlarının internet kullanım profilleri ve demografik özelliklere göre farklılıklarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Georges L. ve Dungan J. (1996). Managing spiritual distress in patients with advanced cancer pain. *Cancer Nursing*, 19, 376–383.
- Gezgin, A. G. (2000). Kur'an'da ve Hz. Peygamber'in Davranışlarında Denge. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi III. Kutlu Doğum Sempozyumu* (Tebliğler) s. 271, 2000.
- Gilbert, P. (2005). *Compassion and cruelty: a biopsychosocial approach*. In P. Gilbert (Ed), *Compassion: Conceptualisations, research and use in psychotherapy* (pp.9–74). London, England: Routledge.
- Gilbert, P. (2016). *Depresyon*. (N. Yener, Çev.). İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
- Gill, P., Stewart, K., Treasure, E. ve Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: Interviews and focus groups. *British Dental Journal*, 204(6).
- Göcen, G. (2012). Şükür ve psikolojik iyi olma arasındaki ilişki üzerine bir alan araştırması. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Gökalp, Z. (2009). Lise öğrencilerinde anne ve baba ile ilişkilerin benlik saygısını yordama gücü ve bazı demografik değişkenlerle ilişkilerinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Göktaş, V. (2014). *Bireylerin bağış yapma davranışlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesine yönelik bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gölpınarlı, A. (2006). Yunus Emre Hayatı ve Bütün Şiirleri. İş Bankası Yayınları.
- Gönenç, Z. (2019). *15–17 yaşlarındaki ergenlerde şükür ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin araştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Göregen, F. (2022). *Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım Programının (Domab) din eğitimi alan ergen bireylerin öfke ve affetme eğilimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Grinberg, I., Dawkins, M., Dawkins, M. P. ve Fullilove, C. (2005). Adolescents at risk for violence: an initial validation of the life challenges questionnaire and risk assessment index. *Adolescence*, 40(159), 573–99.
- Guba, E. G. ve Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30 (4), 233–252.
- Guzzetti, B. J. ve Gamboa, M. (2004). Zines for social justice: Adolescent girls writing on their own. *Reading Research Quarterly*, 39 (4), p. 408–436.
- Güçlü, C. H. (2017). *Üniversite öğrencilerinde kendine zarar verme davranışında duygu ayarlama becerisi, öfke kontrol biçimleri ve travma yaşantılarının etkisinin yordayıcı rolü*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Gül, S. K. ve Güneş, İ. D. (2009). Ergenlik dönemi sorunları ve şiddet. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 80.
- Gülaçtı, F. ve Çiftci, Z. (2018). Öğrencilerin yaşam doyumu, memnuniyet ve merhamet düzeylerinin incelenmesi. *Pegem Atıf İndeksi*, 499–506.
- Güler, Ö. (2007). Tanrı algısı ölçeği (TA): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 48(1), 123–133.
- Güllü, İ. (2010). *Gecekondulaşma, gençlik ve dindarlık: Kayseri Argıncık örneği*. (Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gümüş, A. (2013). *Liselerde disiplin cezasına konu olan davranışların değerler perspektifinden incelenmesi: Üsküdar örneği 1980–2010*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Günay, B. (2022). *Ergenlerin çocukluk çağı ruhsal travmaları ve algıladıkları anne ve baba tutumları ile benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Gündüz, M. M. (2020). Gelişim özellikleri doğrultusunda gençliğin din eğitimi. *e-Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi*, Cilt:12, Sayı:4 (29).
- Güngör, E. (1993). *Değerler psikolojisi*. Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yayınları.
- Gürbüz, A. (2023). *Almanya’da yaşayan Türk göçmen ailelerin 18–28 yaşlarındaki çocuklarına yönelik Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım Programının etkililiğinin incelenmesi: Frankfurt Viernheim örneği*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürsoy, M. (2009). Öğrencilerde şiddet eğilimi ve şiddete yönelik öğretmen algıları. *KKTC-Milli Eğitim Dergisi*, 3: 13–30.

- Harlow L. L., Newcomb M. D. ve Bentler P. M. (1986). Depression, self-derogation, substance use, and suicide ideation: lack of purpose in life as a mediational factor. *Journal of Clinical Psychology*, 42(1), 5–21.
- Hart, T. (1994). *The hidden spring: The spiritual dimension of therapy*. New York: Paulist Press.
- Hayta, A. (2006). Anneden Allah'a: Bağlanma teorisi ve İslâm'da Allah tasavvuru. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4(12), 29–63.
- Heale, R. ve Twycross, A. (2015). Validity and reliability in quantitative studies. *Evidence-based nursing*, 18(3), 66–67.
- Hovardaoğlu, S. (1988). Cezanın Davranışlar Üzerindeki Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 12(68).
- Hökelekli, H. (2010). *Din psikolojisine giriş*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkez Yayınları.
- Hökelekli, H. (2011). Gökyüzünden yeryüzüne yayılan bir değer: Merhamet eğitimi. *Diyanet Dergisi*, 244, 13–17.
- Hökelekli, H. (2013). *Ailede, okulda, toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research* (6th ed). Boston: Pearson.
- Hutchinson, M. (1997). Healing The Whole Person: *The Spiritual Dimension Of Holistic Care*. https://members.tripod.com/~Marg_Hutchison/nurse-4.html
- Işıқтаş, E. (2022). *Lise öğrencilerinin akademik azim, olumlu gelecek beklentileri ve akademik erteleme davranışlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- İbn Miskeveyh (2013). *Tehzibu'l ahlak*. (A. Şener, İ. Kayaoğlu, C. Tunç, Çev.). İstanbul: Büyüyenay Yayınları.
- İbn Miskeveyh. (2013). *Tehzibu'l Ahlak*. Çev. A. Şener, İ. Kayaoğlu, C. Tunç. İstanbul: Büyüyenay Yayınları.

- İbni Sina. (2014). *Risale fi'l birr ve'l ism*. (G. Deniz, Çev.). *Diyanet İlmi Dergi*, 50(1), 229– 244.
- İpek, C. (2018). Erol Güngör'ün değer tasnifi ve psikolojik ahlak kuramları bağlamında değerler eğitime yönelik bazı öneriler. *Türkiye Yazarlar Birliği Yayınları: 86, Toplantı Metinleri: 19*. Ankara.
- İşgör, İ. Y. (2017). Üniversite öğrencilerinde bağlanma stilleri ve akademik başarının merhamet üzerindeki yordayıcı etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 82–99.
- Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. New York: Basic Books.
- James, W. (1950). *The Principles of psychology*. New York: Henry Holt and Company. (Kitabın orijinali 1890 yılında MacMillan and Co, London tarafından basılmıştır.)
- Jung, C. G. (1933). *Modern man in search of a soul*. New York: Harcourt, Brace, World.
- Kalkışım, M. M. (2013). Kutadgu Bilig'de “adâlet” değeri. *Mavi Atlas*, (1), 91–98.
- Kanov, J. M., Maitlis, S., Worline, M. C., Dutton, J. E., Frost, P. J., Lilius, J. M. (2004). Compassion in Organizational Life. *American Behavioral Scientist*, 47(6), 808–827.
- Kapıkıran, N. A. (2001). Lise öğrencilerindeki psikopatolojik belirtilerin cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 34–39.
- Karaaslan, N., Yel, B., Akın, E. N. ve Şentürk, T. E. (2024). Lise öğrencilerinde akran baskısı, sosyal görünüş kaygısı ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin incelenmesi: Akdeniz örneği. *İçel Dergisi*, 4(1), 11–19.
- Karadağ, E. ve Öney, A. (2006). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin sınıf-içi olumsuz davranışlarının değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1,119–134.

- Karagöz, İ. (2011a). Merhamet Kavramı. *Kutlu Doğum Haftası “Hz. Peygamber ve Merhamet Eğitimi” Sempozyumu*, 15–17 Nisan 2011, Ankara, 2014, s. 48–90.
- Karagöz, Y. (2011b). *Olumlu düşünme eğitim programının ergenlerin geleceğine yönelik iyimserlik, depresyon ve bilişsel çarpıtma düzeylerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakaya, Y. (2021). Üniversite öğrencilerinde psikolojik iyi oluş: ana babaya bağlanma ve duyarlı sevgi değişkenlerine göre bir inceleme. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Karatana, Z. (2022). *Değer odaklı manevi güçlenme programının akademik başarısı yüksek öğrencilerin evrensel ahlaki değerler ve Tanrı'ya güven düzeyi puanlarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karataş, Z. (2008). Lise öğrencilerinin suçluluk ve utanç puanlarının disiplin cezası alıp almama ve cinsiyetleri açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 103 – 114.
- Kayıklık, H. (2003). Allport'a göre dini yaşayışa gelişimsel bir açılım. *Dini Araştırmalar Dergisi*, C. 5, s. 15, ss.121–138.
- Kepenekçi, Y. K. ve Çınkır, Ş. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34 (34), 236–253.
- Kessler, R. (2005). “*Nourishing adolescents’ spirituality*” in *holistic learning and spirituality in education*. ed. John Miller, Selia Karsten, Diana Denton, Deborah Orr, and Isabella Kates. Albany. NY: State University of New York Press.
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D. ve Ryff C.D. (2002). Optimizing well being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (6), 1007–1022.
- Khirizad, B. (2016). *Transpersonel psikolojide affetmek*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kılınç, İ. ve Gündüz, Ş. (2017). Lise öğrencilerinin siber duyarlılık, internet bağımlılığı ve insani değerlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 261–283.
- Kızıler, H. (2019). Hayatı Algılamada değerleri uygulama yöntemi: Tasavvuf. *Türkiye İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 320–338.
- Kimberlin, C. L. ve Winterstein, A. G. (2008). Validity and reliability of measurement instruments used in research. *American journal of health-system pharmacy*, 65(23), 2276–2284.
- Kişi, Ş.S. (2020). Hint Müslümanlarının Osmanlı Devleti ve Türkiye’ye yardımları. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, Yıl 16, Sayı 32 (1911–1923) (747–777).
- Koç, A. (2011). *Üniversite öğrencilerinde Tanrı algısı, benlik algısı ve öfke yaşantısı*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koç, G. (2022). Lise öğrencilerinin deizm algısı: İstanbul Başakşehir örneği. *Edebiyat Dilbilim Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 77-96.
- Koç-Özen, Ö. (2023). *Ön ergenlerde bilinçli farkındalık temelli programın etkililiği*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Konar, A. (2014). *Kendini bilmenin din psikolojik değeri* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkmaz, S. (2014). Din psikolojisinde değerler ve Erol Güngör’ün değerler hakkındaki görüşleri. *KSÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24, 177–200.
- Kömürcü, Ş. (2009). *İleri evre kanserde bakım el kitabı*. Ankara: Türkiye Klinikleri Yayınevi.
- Köylü, M. (2010). *Dünya Dinlerinde Ahlak*. Değerler Eğitim Merkezi Yayınları.
- Kula, M. N. (2001). *Kimlik ve din (ergenler üzerine bir araştırma)*. İstanbul: Ayışığı Kitapları.

- Kula, M. N. (2002). *Gençlik Döneminde Kimlik ve Din*. H.Hökelekli (Edt.). (Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi içinde), Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- Kula, T. (2012). *Ergenlerde öfke duygusu, benlik algısı, tanrı algısı, suçluluk ve utanç duyguları açısından bir değerlendirme: Diyarbakır örnekleme*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuruçay, Y. (2019). Ergenlerde dindarlık ve hayatın anlamı arasındaki çok yönlü ilişki üzerine bir araştırma. (Doktora Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuruçay, Y. ve Gürses, İ. (2018). Ergenlerde anlamsızlık ile ilgili problemlere dinin etkisi üzerine değerlendirmeler. *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(1), 87–111.
- Küçü, E. (2018). Lise öğrencilerinde mükemmeliyetçilik, ihtiyaç doyumu ve psikolojik iyi-oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi. (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Küçük, D. (2016). *Affetme, affetmeme, bilişsel esneklik, duygu düzenleme ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Küyel, M. (1986). Gençlik Kavramı. *Erdem Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 4.
- Labun E. (1998) Spiritual care: an element in nursing planning. *Journal of Advanced Nursing*, 13, 314–320.
- Lazarus, R. S. (1991). Emotion and adaptation. New York: Oxford University Press.
- Lerner, H. (2024). *Öfke dansı*. (S. Gül, Çev.). İstanbul: Varlık yayınları.
- Lewis-Smith, I., Pass, L. ve Reynolds, S. (2021). How adolescents understand their values: A qualitative study. *Clinical child psychology and psychiatry*, 26(1), 231–242. <https://doi.org/10.1177/1359104520964506>

- Lincoln, Y. ve Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Establishing Trustworthiness.
- Lind, G. (1978). Wie mißt man moralisches Urteil? In G. Portele (Eds.), *Sozialisation und moral* (pp. 171–201). Weinheim: Beltz.
- Lyons J. A. (1991). Strategies for assessing the potential for positive adjustment following trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 4(1), 93–111.
- Mark W. ve Penman, D. (2012). *Mindfulness: An Eight-Week Plan for Finding Peace in a Frantic World*. Rodale Books. USA.
- Marsh, A., Smith, L., Piek J. ve Saunders, B. (2003). The purpose in life scale: Psychometric properties for social drinkers and drinkers In alcohol treatment. *Educational and Psychological Measurement*, 63, 859–871.
- Mascaro, N. ve Rosen, D.H. (2005). Existential meaning's role in the enhancement of hope and prevention of depressive symptoms. *Journal of Personality*, 73(4), 985–1013.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
- Maslow, A. H. (1996). *Dinler değerler doruk deneyimler*, İstanbul: Kuraldışı Yayınları.
- Maslow, A. H. (2011). *İnsan olmanın psikolojisi*. (O. Gündüz. Çev.). İstanbul: Kuraldışı Yayınları.
- Mayworm, A. M. (2016). *Understanding school discipline climate: A multilevel latent class analysis approach*. University of California, Santa Barbara.
- McCullough, M.E. ve Worthington, E.L. (1999). Religion and the forgiving personality. *Journal of Personality*, 67 (6), 1141-1164.
- McGrath, P. (2004). The burden of “RA RA” positive: survivors’ and hospice patients’ reflection on maintaining a positive attitude to serious illness. *Support Care Cancer*, 12, 25-33.

- McMillan, J. H. (1996). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Mehmedoğlu, A. U. (2006). İlâhiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri ve Dindarlık–Değer İlişkisi. *M.Ü. İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, 30 (2006/1), 133–167.
- Mevlânâ Celâleddin Rûmî. *Mesnevî*. C 2, s. 283; C 6, s. 241–242.
- Meyers, C. E. (1946). Emancipation of Adolescents From Parental Control. *Nervous Child*, 5, 251–262.
- Minibaş, J. (1988). Çocukta Yalan. *Yaşadıkça Eğitim*, Sayı 5, Aralık, s.23–25.
- Moeller, T. G. (2001). *Youth aggression and violence: A psychological approach*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morris, R. C. ve Howard, A. C. (2003). Designing an effective in-school suspension program. *The Clearing House*, 76(3), 156–159.
- Musa, H. H. (2022). *Otizimli çocukları (2–11 yaş) arasında olan ebeveynlerin iyi oluş merhamet psikolojik sağlık ve bilişsel esneklik arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Mutluer, S. (2006). *Özgüven oluşmasında manevi değerlerin rolü*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Nas, E. (2021). *Merhamet temelli eğitim programının ortaokul öğrencilerinin merhamet düzeylerine ve yaşam doyumlarına etkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Nas, E. (2022). Merhamet Konusunda Yapılmış Araştırmaların İncelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 5(1), 75–100.
- Nas, M. (2023). Gençlik Dönemi Din, Ahlak ve Değerler Eğitimi. *Talim*, 7(2), 178–198.
- Naseem, Z. ve Khalid, R. (2010). Positive thinking in coping with stress and health outcomes: literature review. *Journal of Research & Reflections in Education (JRRE)*, 4(1).

- Naz, A., Khan, W., Daraz, U., Hussain, M. ve Khan, Q. (2011). The impacts of corporal punishment on students' academic performance/career and personality development up-to secondary level education in Khyber Pakhtunkhwa Pakistan. *International Journal of Business and Social Science*, 2(12), 130–140.
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and identity*, 2(3), 223–250.
- Neff, K. D. ve Pommier, E. (2013). The relationship between self-compassion and other-focused concern among college undergraduates, community adults, and practicing meditators. *Self and Identity*, 12, 160–176.
- Niyazibeyoğlu, T. (2021). *İç-dış başarı ve maneviyat ilişkisi*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Okan, N. ve Ekşi, H. (2017). Logoterapi ve maneviyat ilişkisi. (H. Ekşi, Der.) *Psikoterapi ve Psikolojik Danışmada Maneviyat Kuramlar ve Uygulamalar*, İstanbul: Kaknüs. 163–184.
- Okonofua, J. A., Paunesku, D. ve Walton, G. M. (2016). Brief intervention to encourage empathic discipline cuts suspension rates in half among adolescents. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(19), 5221–5226.
- Oktay, A. (1976). *Orta Dereceli Okullarda Verilen Disiplin Cezaları Üzerinde Karşılaştırmalı Bir İnceleme*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınevi.
- Oldnall A. (1996). A critical analysis of nursing: meeting the spiritual needs of patients. *Journal of Advanced Nursing*, 23, 138–144.
- Onaral, G. (2020). *Lise öğrencilerinde problemlı internet-oyun kullanımı ve neiy/sosyal içe çekılme (hıkıkomori) riskinin yaygınlığı ve ilişkili değışkenlerin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Oskay, G. (1986). Ana-baba ergen ilişkilerini geliştirici öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1).
- Öğretir, D. A. (2004). *Pozitif düşünmeye dayalı grup eğitimi programının annelerin benlik algısı, eşlerine ve çocuklarına yönelik tutumları ile kendini denetleme becerisi ve otomatik düşünceleri üzerinde etkisi*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, A. (2007). Öğrenci disiplin işleri ve uygulamaları. E. Karip (Yay. haz.), *Sınıf Yönetimi*, Ankara, Pegem-A Yayıncılık.
- Özdemir, H. (2009). Felsefî bir sorun olarak hak, haklılık ve insan hakları. *İnsan Hakları ve Din*. 15-17 Mayıs 2009, 2010, s. 189-198.
- Özdemir, S. ve Akkaya, E. (2013). Genel lise öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 295-322.
- Özdoğan, Ö. (1995). *Dindarlıkla ilgili bazı faktörlerin kendini gerçekleştirme düzeyine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdoğan, Ö. (2005). İnsan Allah ilişkisi. *Dini Araştırmalar Dergisi*, 7(21), 135–162.
- Özdoğan, Ö. (2006). İnsanı anlamaya yönelik bir yaklaşım: Pastoral psikoloji. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 47(2), 127–141.
- Özdoğan, Ö. (2007a). *İsimsiz hayatlar*. Ankara: Özdenöze Yayınları.
- Özdoğan, Ö. (2007b). *Mutluluğu seçiyorum*. Ankara: Özdenöze Yayınları.
- Özdoğan, Ö. (2008). İnsana manevi-psikolojik yaklaşım. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 49(2), 77–102.
- Özdoğan, Ö. (2009). *Aşkın yanımız maneviyat*. Ankara: Özdenöze Yayınları.
- Özdoğan, Ö. (2012). Palyatif bakımda manevi yaklaşım. *I. Ulusal Din Psikolojisi ve Manevi Bakım Çalıştayı Tebliğ Kitabı*, s.42–49, Ankara.

- Özdoğan, Ö. (2019). Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım Programının geliştirilmesi ve uygulanması. *Güngör, Ö.(Ed.)*, 5, 907–912.
- Özdoğan, Ö. (2020). Kanser Hastası ve Ailesine Manevi Bakım. *Türkiye Klinikleri Medical Oncology–Special Topics*, 13(1), 52–58.
- Özdoğan, Ö. (2021). *Kanser ve manviyat*. (Psikoonkoloji–kanserli hastaya psikososyal bakış içinde), Ankara: Türkiye Klinikleri.
- Özen, Y. (2010). Kişisel sorumluluk bağlamında öznel ve psikolojik iyi oluş sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Dicle üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, (4), 46–58.
- Özen, Y. (2017). İntihar etmiyorsak yaşayalım bari!!! (Travma Terapisi ve Travmada Psikoeğitim). *Al Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(3), 463–486.
- Özgüven, E. (1990). Yurtlarda Kalan Üniversite Öğrencilerinin Sağlık ve Psikolojik Sorunları. *İzmir, 5.Ulusal Psikoloji Kongresi*, 8. Sayı, 1990, 53.
- Özgüven, İ. E. (1992). *Hacettepe kişilik envanteri el kitabı*. Ankara: Psikolojik Danışma Rehberlik ve Eğitim Merkezi Yayınları.
- Özkaya, E. N. (2010). Din eğitimi açısından “Kendini Bilmek”. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özmen, A. (1995). *Disiplin cezaları ve lise öğrencilerinin uyum durumları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özmert, E.N. (2006). Erken çocukluk gelişiminin desteklenmesi III. *Aile Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 49, 256–273.
- Pamuk-Can, R. (2024). Mevlana ve Schopenhauer'ın insan anlayışlarının karşılaştırılması. (Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pappas, L. N. (2022). *Student Perceptions of Discipline and Punishment: An Experimental Test of Zero–Tolerance and Restorative Approaches* (Doctoral dissertation, UC Irvine). URL: <https://escholarship.org/uc/item/4k00j9v4>

- Peck, S. (1998). *Az seçilen yol*. (S. Ayanbaşı, çev.). İstanbul: Akaşa Yayınları.
- Pehlivan, T. ve Güner, P. (2020). Merhametli bakım: Tanımlanabilir mi, verilebilir mi, ölçülebilir mi? *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 11(1), 64–69.
- Peiffer, V. (1997). *Olumlu düşünme*. (D. Bahar, Çev.). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Perkins, H. J. ve Montford, C.R. (2005). The impact of violence on adolescents in schools: A case study on the role of school-based health centers. *Nursing Clinics North of America*, 40(4), 671–79.
- Peterson, C. ve Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association; New York: Oxford University Press.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5):1–6.
- Ragıp el-İsfehani (1996). *İnsan iki hayat iki saadet*. (M. İslamoğlu, Çev.). İstanbul: Pınar Yayınları.
- Ragıp El-İsfehani. (1996). *İnsan iki hayat iki saadet*. Çev. M. İslamoğlu. İstanbul: Pınar Yayınları.
- Robak, R. W. ve Griffin, P. W. (2000). Purpose in life: What is its relationship to happiness, depression, and grieving? *North American Journal of Psychology*, 2, 113–119.
- Roediger, E. (2015). *Şema terapi nedir? Şema terapinin temellerine, modellerine ve uygulanmasına giriş*. (S. Ataman, Çev.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Muffin.
- Rokeach, Milton. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Rupp, D. E. ve Vodanovich, S. J. (1997). The role boredom proneness in self-reported anger and aggression. *Journal of Social Behavior & Personality*, 12, 925–936.

- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069–1081.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), 99–104.
- Ryff, C. D. ve Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 720–728.
- Ryff, C.D. ve Singer, B.H (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, (2008) 9:13–39.
- Salazar, L. R. (2016). The relationship between compassion, interpersonal communication apprehension, narcissism and verbal aggressiveness. *The Journal of Happiness Well-Being*, 4(1), 1–14.
- Salık, H. H. (2017). *Olumlu düşünme becerileri ve başa çıkma yeterliği arasındaki ilişkinin çeşitli demografik değişkenler göz önünde bulundurularak incelenmesi* (Master's thesis, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Sanches, C., Gouveia-Pereira, M. ve Carugati, F. (2012). Justice judgements, school failure, and adolescent deviant behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 82 (4), p. 606 621.
- Sarpkaya, P. (2007). Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilere göre resmi liselerdeki öğrenci disiplin sorunlarının nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 110-121.
- Satıcı, S.A. (2016). *Üniversite öğrencilerinin affetme, intikam, sosyal bağlılık ve öznel iyi oluşları: farklı yapısal modellerin denenmesi üzerine bir araştırma*. (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Scharf, C. S. (2000). *Gender differences in adolescent aggression: An analysis of instrumentally us.* (Doktora Tezi). Central Michigan University.
- Schnitker, S. A. (2012). An examination of patience and well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 7(4), 263–280.
- Schnitker, S. ve Emmons R. (2007). Patience as virtue: Religious and psychological perspectives. *Research in the Social Scientific Study of Religion*, 18,176–207.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *In Advances in experimental social psychology*, (Vol. 25, pp. 1–65). Academic Press.
- Schwartz, S. H. (2009). Basic human values. Cross-national comparison seminar on the quality and comparability of measures for constructs in comparative research. *Methods and Applications*, 10–13.
- Seemiller, C. ve Grace, M. (2016). *Generation Z goes to college*. John Wiley & Sons.
- Seemiller, C. ve Grace, M. (2017). Generation Z: Educating and engaging the next generation of students. *About campus*, 22(3), 21–26.
- Seligman, M. E. ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction (Vol. 55, No. 1, p. 5). *American Psychological Association*.
- Sever, G. (2021). Ergenlerin temel psikolojik ihtiyaçları ile internet bağımlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 40–52.
- Shafranske, E. P. ve Gorsuch, R. L. (1984). Factors associated with the perception of spirituality in psychotherapy. *Journal of Transpersonal Psychology*, 16, 231–241.
- Shin, JY ve Steger, MF (2014). Yaşamda anlam ve amacı teşvik etmek. *Wiley Blackwell pozitif psikolojik müdahaleler el kitabı* , 90-110.
- Sinclair, S., Russell, L. B., Hack, T. F., Kondejewski, J. ve Sawatzky, R. (2017). Measuring compassion in healthcare: a comprehensive and critical review. *The Patient–Patient–Centered Outcomes Research*, 10, 389–405.

- Söner, O. ve Yılmaz, O. (2018). Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 59–73.
- Speck, P. (1998). Spiritual issues in palliative care. In: *Oxford Textbook of Palliative Medicine* (Doyle D., Hanks G., MacDonald N., eds), Oxford University Press, Oxford, pp. 805–813.
- Steger M. F. ve Kashdan T. B. (2007). Stability & specificity of meaning in life and life satisfaction over one year. *Journal of Happiness Studies*, 8, 161–179.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. Practical Assessment. *Research & Evaluation*, 7(17), 1–6.
<https://openpublishing.library.umass.edu/pare/article/id/1376/>
- Strang, S., Strang, P. ve Ternstedt, B. M. (2002). Spiritual needs as defined by Swedish nursing staff. *Journal of clinical nursing*, 11(1), 48–57.
- Strauss, C., Taylor, B. L., Gu, J., Kuyken, W., Baer, R., Jones, F. ve Cavanagh, K. (2016). What is compassion and how can we measure it? A review of definitions and measures. *Clinical Psychology Review*, 47, 15–27.
- Sussman, Steve ve Alan N. Sussman. "Considering the definition of addiction." *International Journal Of Environmental Research and Public Health*. 8.10 (2011): 4025-4038.
- Süler, M. (2022). *Lise öğrencilerinde duygu düzenleme ve psikolojik sağlamlığın erken dönem uyumsuz şemalar açısından incelenmesi*. (Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Symonds, P.M. (1938). A Study of Parental Acceptance and Rejection. *American Journal of ürthopsychiatry*, 679–688.

- Şahin, E. ve Owen, F. (2009). Psikolojik ihtiyaçları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(32), 64–74.
- Şahin, Ş. (2020). *Öğrenci, öğretmen ve müdürlerin sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim algıları*. (Doktora Tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şeker, Ş. (2022). *Göçmenlere Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım Programının uygulanması: Almanya örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şentürk, H. (2008). Sosyal ilişkilerde saygı kavramı: Psikoloji ve din açısından bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20, 217–228.
- Şimşek, İ. (2022). Bir Erdem Olarak ‘Kendini Bil’ Öğretisi. *Türkiye İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 518-535.
- Tan, H. N. ve Yıldız, M. (2022). ‘Manevi iyi oluş’ kavramının ortaya çıkışı ve tanımlanması. *Dini Araştırmalar*, 25(63), 447–476.
- Tanrıverdi, A., & Ulu, M. (2018). Lise öğrencilerinde hayatın anlam ve amacı ile değer yönelimleri arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 18(2), 1198-1234.
- Tarhan, N. (2018). *Değerler psikolojisi ve insan*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Taytaş, M. ve Kardaş, F. (2022). Ergenlerde azim, umut ve öz-yeterliğin depresyon ile ilişkisi. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 5(1), 73-106.
- Telef, B. B. (2013). Psikolojik İyi Oluş Ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 374–384.
- Tetik, H. (2013). Ortaöğretim kurumlarında mükâfat ve ceza algısı (Ağrı örneği). *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(3), 99–138.
- Tillich, P. (2014). *Olmak Cesareti*. (F. C. Dansuk, Çev.). İstanbul: Okuyan Us.

- Toker, H. (2020). *Fen Lisesi öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi ile ilgili algıları (Sivas ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tolbert, J. R. (2002). *A study of factors affecting high school safety and security*. (Doktora Tezi). University of Georgia. URL: <http://hdl.handle.net/10724/20685>
- Tolstoy, L. N. (2011). *İnsan ne ile yaşar*. (E. Erdoğan, Çev.). İstanbul: Sis Yayıncılık.
- Tosun, M. ve Özdoğan, Ö. (2024). Gazilere manevi bakım uygulamaları ve psikolojik sağlık. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 65(1), 33–62.
- Toussaint, L., Williams, D.R., Musick, M.A. ve Everson, S.A. (2001). Forgiveness and health: Age differences in a US probability sample. *Journal of Adult Development*, 8 (4), 249–257.
- Tuncay, P. Y., Bozdoğan, K. E. ve Bozdoğan, E. (2023). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ve aile içi iletişim arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 177–195.
- Tuncay, S. (2000). Türkiye’de gençlik sorunlarının psikolojik boyutu. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, Cilt:1, Sayı:1.
- Turgut, T. (2024). *Z kuşağının yaşam perspektiflerini ve değer profillerini belirlemeye ve yaşam perspektifleri bataryası geliştirmeye yönelik bir karma araştırma*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tursun, M. ve Göngen, M. A. (2024). Z kuşağı ile ebeveynleri arasındaki iletişim sorunları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 23(1), 70–90.
- Türkçapar, H. (2015). *Bilişsel terapi*. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Türküm, S.A. (2003). Akılcı Olmayan İnanç Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Kısaltma Çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 19 (2).

- Ulu-Dikilitaş, F. (2022). *İşitme engelli bireylerin manevi ihtiyaçları ve ailelerinin Tanrı algısı ile psikolojik iyi oluş düzeylerine Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım Programının etkisi*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uygur, A. E. (2015). *Din psikolojisi açısından Alfred Adler Psikolojisi'nin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uygur, S. S. (2019). Ergenlerin bilinçli farkındalığının yordanmasında başa çıkma stilleri, empati ve duygusal düzenlemenin rolü. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9(55), 1247-1279.
- Uysal-Atabay, E. (2020). Lise öğrencilerinin yaşam memnuniyeti yeme bozukluğu ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uzun, G. Ö. ve Eş, A. Ç. (2019). İntikam, affetme ve suçluluk düzeyleri arasındaki ilişki. *Interdisciplinary Educational Reflections*, 34.
- Uzun, S. (2011). *Ergenlerde yalan tutumuna psiko-sosyal yaklaşım (Sakarya Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ülken, H. Z. (1967). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Milli Eğitim Yayınevi.
- Ülken, H. Z. (1969). *Sosyoloji sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Yayınevi.
- Ülken, H. Z. (2001). *Bilgi ve değer*. İstanbul: Ülken Yayınları.
- Ünal, G. ve Cambaz, H. Z. (2024). Okulda bilgelik ve anlam temelli bir uygulama önerisi. *Current Research and Reviews in Psychology and Psychiatry*, 4(1), 99-130.
- Vaughan, F. (1991). Spiritual issues in psychotherapy. *Journal of Transpersonal Psychology*, 23, 105-119.

- Warren, A. F. (2007). *The relationship between reported incidents of student discipline and student achievement across four eastern states*. (Degree: PhD). Educational Leadership and Policy Studies, 2007, Virginia Tech. URL: <http://hdl.handle.net/10919/27281>
- Wulff, D. (1997). *Psychology of religion: Classic and contemporary*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Yağar, F. ve Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1–9.
- Yağlı, N. ve Özdoğan, Ö. (2019). Gaziler ve yakınlarının manevi bakım ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik nitel bir araştırma. *Journal of Analytic Divinity*, 3(2), 67–100.
- Yapıcı, A. ve Zengin, S.Z. (2003). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin değer tercih sıralamaları üzerine psikolojik bir araştırma: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (4), 173–206.
- Yavuz, B. (2023). *Yetişkinlerde affetme: Merhamet, duygu düzenleme ve psikolojik esneklik bağlamında karma bir araştırma*. (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yavuzer, Y. ve Karataş, Z. (2012). Ergenlerde otomatik düşünceler ile fiziksel saldırganlık arasındaki ilişkide öfkenin aracı rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23(2013), 24.
- Yazıcı, F. (2020). *Değer eğitiminde kültürler arası farklılaşma ve birlikte yaşama kültürü*. H. Ekşi ve A. Katılmış, (Ed.), Karakter ve değerler eğitimi içinde (215–228). Ankara: Nobel.
- Yeniyol, A. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinin manevi değer algılarının incelenmesi: Yalova ili örneği. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, (12), 147–173.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M., Fırat, F., ve Yıldırım, C. (2024). Lise öğrencilerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri ve olumlu düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal Of Social, Humanities And Administrative Sciences (Joshas)*, 10(2), 307-317.
- Yıldırım, S. (2018). *13–18 yaşlar arası meslek liseli ergenlerde Tanrı algısı üzerine bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, T. (1999). *Disiplin cezası alan ve almayan lise öğrencilerinin uyum düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, F. N. Y. ve Kardaş, F. (2021). Ergenlerde akademik öz–yeterlik, içsel motivasyon, azim ve psikolojik dayanıklılığın iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1073–1099.
- Yocum, R. G., Densmore–James, S., Staal, L. A., Pinkie, E. C. ve Yocum, D. A. (2016). Exploring Spiritual Needs in the Classroom—Implications for Educators. *In Forum on Public Policy Online* (Vol. 2016, No. 1). Oxford Round Table. 406 West Florida Avenue, Urbana, IL 61801.
- Young, J. E. ve Klosko, J. S. (2011). *Hayatı yeniden keşfedin*. (S. Kohen, D. Güler, Çev.). İstanbul: Psikonet Yayınları.
- Young, J. E., Klosko, J. S. ve Weishaar, M. E. (2003). *Schema therapy: Apractitioner's guide*. The Guilford Press.
- Young, K. S. ve Rogers, R. C. (1998). The relationship between depression and internet addiction. *CyberPsychology & Behavior*, 1(1), 25–28.
- Yörükoğlu, A. (1988). *Gençlik çağı: Ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

- Zeigler–Hill, V., Green, B. A., Arnau, R. C., Sisemore, T. B. ve Myers, E. M. (2011). Trouble ahead, trouble behind: Narcissism and early maladaptive schemas. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 42(1), 96–103.
- Zinnbauer, B. J. ve Pargament, K. I. (2002). Capturing the meanings of religiousness and spirituality: One way down from a definitional Tower of Babel. *Research in the Social Scientific Study of Religion*, 13, 23–54.
- Zinnbauer, B. J. ve Pargament, K. I. (2005). Religiousness and Spirituality. In R. F. Paloutzian & C. L. Park (Eds.), *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (pp. 21–42). The Guilford Press.
- Zinnur Kılıç, E. (2012). Ergenlerde şiddet kullanımı: Bireysel ve ailesel etkenler. *Archives of Neuropsychiatry/Nöropsikiyatri Arşivi*, 49(4).

OTURUMLAR

1. OTURUM NİYET	
Oturumun Amacı	Her işe Yaradan ile başlama, hayatında niyetin önemini kavrama.
Kazanımlar	Niyetin sürece bağlılığı kolaylaştırdığını bilir. Her duyguyu eşit şekilde yaşar ve kabullenir. Bir olay incelemesinde niyetin insan hayatında ne kadar değerli olduğunu kavrar. Sürecin sorumluluğunu fark eder.
Alt Konular	İrade, seçme gücü, seçimlerini kabul.
Süre	45 dk.
Öğrenim Yöntem ve Teknikleri ve Kullanılan Araç Gereç ve Materyaller	Bibliyoterapi, konuşma halkası, örnek olay, gözlem, rol oynama, gösteri, video, slayt ve sunu. Kur'an-ı Kerim Meali, "Mutluluğu Seçiyorum" adlı kitap, "Aşkın Yanımız Maneviyat" adlı kitap, "İsimsiz Hayatlar" adlı kitap.
Değerlendirme Araçları	Görüşme, değerlendirme formu, kendi kendini değerlendirme.

Giriş

Manevi güçlenme ve bakım programının uygulanmasına "Niyet" konulu oturum ile başlandı. Öğrencilere "Niyet nedir?" sorusu yöneltildi. Bu soru üzerine öğrenciler tarafından "İyi bir şey yapmayı amaçlamak.", "İbadetlerin başında söylediğimiz söz", "Plan yapmak", "Bir şeyi isteyip yapmak", "amaç", "karar vermek" gibi cevaplar verildi.

İkinci olarak öğrencilere "En son niyet ettiğiniz şey ya da aldığınız karar nedir?" sorusu yöneltildi. Bu soruya da "Ders çalışmak, erken uyanmak, üniversitede tercümanlık bölümü okumak." gibi cevaplar verildi.

İçeriğin sunumu

Programın ilk oturumunda öğrencilere daha önce bir şeye niyet edip etmedikleri, insanların neden bir şeylere niyet ettikleri sorularının yanında niyet kelimesinin anlamı ve bu kelime üzerinde hiç düşünüp düşünmedikleri de soruldu. Bazı öğrenciler bu kavram üzerinde hiç düşünmediklerini ifade ederken bazı öğrenciler ise namaza niyetle başladığını ya da oruç gibi diğer ibadetlerde de niyetin önemli olduğunu belirtti. Öğrencilerden biri her insanın bazen aç kalabileceğini fakat niyet ile bu açlığın oruca dönüştüğünü ifade etti. Sonrasında ise niyetin tanımını *“Niyet, Yaradan’la gerçekleştirilen bağ kapsamında en üst düzeyde farkındalığın yaşanmasıdır. Her eylemin temelinde niyet vardır. Niyet ile birey Yaradan’ı ile işine başlamış olduğundan, O’nun gücü ile geleceğe güvenle ilerler.”* (Özdoğan, 2012:13) şeklinde yapıldı.

Öğrencilere oturuma neden niyet ile başlandığı şu şekilde açıklandı:

“Her eylemin temelinde niyet ve farkındalık vardır. Biz de bu programla yeni farkındalıklar kazanıp, olumlu yönde değişmeye niyet ediyoruz. Bu yüzden de program başlamadan programın amacına yönelik farkındalık geliştiriyoruz ve yeni bakış açıları kazanmaya niyet ediyoruz.”

Ardından kısaca tevekkül kavramı üzerinde de duruldu. Öğrencilerden bu kavramı tanımlamaları istendi. Genel olarak *“Elinden geleni yapıp sonucu Allah’a bırakmak.”* olarak tanımlamışlardır. Bunun üzerine tevekkül kavramının aslında Yaradan ile yola çıkma, sürecin en başından itibaren Yaradan ile beraber olma olarak yeniden tanımlaması yapıldı. Sonrasında *“Ameller niyetlere göredir...”* (Buhârî, Bedü’l-Vahy, 1; Müslim, İmare, 155; Ebu Davud, Talak, 11) hadisi tahtaya yansıtıldı ve öğrencilere bu hadis ile ilgili ne düşündükleri soruldu. *“Yaptığımız davranışın sonucu niyete göre değişir, iyi niyetle yapılan davranışın sonucu da iyi olur.”* şeklinde cevaplar verildi.

Bir insanın bütün gün kilo vermek amacı ile aç kalması ile oruç tutmak için aç kalması durumuna bakıldığında aynı eylemken bir tanesi ibadet hükmündedir diğeri ise gündelik hayattan bir eylem hükmündedir.

Öğrencilerden birbirine zıt bu iki davranışı yorumlamaları ve hangisinin iyi davranış olduğunu belirtmeleri istendi.

İki davranışın birbirine zıt davranışlar olmasına rağmen ikisi de iyi niyetle yapıldığı için iyi davranış olarak değerlendirildi. Davranışlarda niyetin önemine vurgu yapıldı. Sonrasında insanlığın bir bütün olduğundan bahsedildi. *“Mü'minler birbirlerini sevmekte, birbirlerine acımakta ve birbirlerini korumakta bir vücuda benzerler. Vücudun bir uzvu hasta olduğu zaman, diğer uzuvlar da bu sebeple uykusuzluğa ve ateşli hastalığa tutulurlar.”* (Buhârî, Edeb, 27; Müslim, Birr, 66) Bu hadis ışığında kötü niyetle yapılan bir davranışın aslında kişinin kendisini de zarar verdiği yine iyi niyetle yapılan bir davranışın kişinin kendisine de fayda sağladığından bahsedildi. Teldeki kuşlar animasyonu izletildi.

Piaget'in ahlak gelişimi kuramına değinildikten sonra bardak kırma hikâyesi örnek olarak verildi. Bu hikâyeye göre annesine yardım etmek isterken ayağı takılıp elindeki bir tepsi bardağı kıran çocuk mu yoksa annesine sinirlendiği için elindeki bir bardağı kıran çocuk mu daha suçlu diye soruldu. Bu sorunun oldukça basit olduğunu söyleyen öğrencilerden niyet ile ilgili örnekler vermeleri istendi. Bir öğrenci annesine hediye aldığı için geç gelen çocuk ile tehlikeli arkadaşları ile vakit geçirdiği için geç gelen öğrenci örneğini verdi. Sonrasında ise her öğrenci kendi hayatından örnekler verdi. Tüm bu örnekler sonunda aslında niyetin insan hayatındaki öneminin sanıldığından da büyük olduğunu ifade ettiler.

Örnek Olay–Kıssa

İki adam bir kazık videosu izletildi. Hikâye şu şekildedir:

Bir zamanlar çölde yolculuk yapan bir adam bir kuyu başında mola vermek ister. Hem kendisi hem de atı çok susamıştır. Tam eğilmiş kuyudan su alacakken atının kaçma ihtimali aklına gelir ve onu bağlamak için yere bir kazık çakar. Dinlendikten sonra ayrılacakken kazığı da diğer yolcuların binek hayvanlarını bağlayabilmeleri için orada bırakır. Çok sonra gelen bir başka yolcu ise tam su içerken kazığı fark eder. Başkalarının susuzlukla kuyu başına yaklaşırken kazığı görmeyip düşebileceklerinden endişelenen adam kazığı olduğu yerden söker.

Kalıcılığı Sağlama

Niyetin bir süreç olması dolayısıyla öncesinde karar verilip sonrasında verilen kararın uygulanmasından bahsedildi. Aslında yapılan her eylem öncesi farkında olarak ya da olmayarak niyet edildiğinin anlaşılması için bir hafta boyunca öğrencilerden yaptıkları davranışları yapmadan önce nasıl bir niyet sahibi olduklarını gözlemlmeleri istendi.

Gözlem ve Değerlendirme

Programın ilk oturumu olan niyet oturumunda öncelikle programın genel amacı açıklandı. Bu programı uygularken daha iyi bir insan olmaya, farkındalığı artırmaya, güzellikleri görmeye odaklanmaya niyet edildiğinden bahsedildi. Sonrasında bu niyet tüm öğrenciler tarafından da tekrarlandı.

Oturumun başında öğrenciler niyet konusunda farkındalık sahibi olmadıklarını ifade ettiler. Oturumun sonunda ise farkındalıklarının arttığını ve verilen bir haftalık niyet ödevi ile birlikte farkındalıklarının daha da artacağını ifade ettiler.

2. OTURUM: OLUMLU DÜŞÜNME	
Oturumun Amacı	Hayata bakışta olumlu tarafları görebilme, olumsuz görünende de hayır olabileceğini anlama, anı yaşama.
Kazanımlar	Güzelliklerin farkına varır. Deneyimlerden ders çıkarma alışkanlığı elde eder. Başa gelen olayları anlamlandırabilir. Olumlu düşünmenin hayattaki yeri ve önemini anlar. Düşüncelerini olumlu yönde değiştirmeye istekli olduğunda hayatına olan yansımalarını bilir.
Alt Konular	Gerçeği görmek, kabullenmek, iradesinin farkında olmak, anı yaşamak.
Süre	45 dk.
Öğrenim Yöntem ve Teknikleri ve Kullanılan Araç Gereç ve Materyaller	Bibliyoterapi, konuşma halkası, münazara, örnek olay, gözlem, rol oynama, gösteri, video, slayt ve sunu. Kur'an-ı Kerim Meali, "Mutluluğu Seçiyorum" adlı kitap, "Aşkın Yanımız Maneviyat" adlı kitap, "İsimsiz Hayatlar" adlı kitap.
Değerlendirme Araçları	Görüşme, değerlendirme formu, kendi kendini değerlendirme.

Giriş

Oturuma başlarken bir önceki konu olan niyet konusuna değinildi. Niyet konusunda verilen ödevler üzerine konuşuldu. Sonrasında oturum konusunun olumlu düşünme olduğu ifade edildi. Bir önceki haftanın konusu ile birleştirilip düşüncelerin olumlu yönde değiştirilmesine niyet edildi.

Öğrencilere gün boyu yaşadıkları olayları değerlendirdiklerinde olumlu olayların mı yoksa olumsuz olayların mı daha çok gerçekleştiği soruldu. Pek çok öğrenci olumsuz olayların çoğunlukta olduğunu söyledi. Bunun bakış açıları ile mi ilgili olduğu yoksa olumsuz her olayın onların başına gelmesi ile mi ilgili olduğu soruldu. Sonrasında ise olumlu düşünmenin tanımı şu şekilde yapıldı: "Olumlu düşünme; en kötü durumlarda bile

her zaman yapılabilecek bir şeylerin olduğu inancına sahip olmaktır. Başka bir deyişle olumlu düşünme, olumsuz gibi görünen bir olayın anlamını olumluya dönüştürmedir.”

Olumlu bakış açısına sahip olan insanların özellikleri sıralandı:

1. Diğer insanların bakış açılarını saygı ile karşılayabilirler.
2. Karşısındaki insanı yargılamadan dinleyebilirler.
3. Kendi görüşlerini de uygun ve saygılı bir dille ifade edebilirler.

Olumlu bakış açısına ve olumlu duygulara sahip olan insanlar kendilerini olumlu bir şekilde ortaya koyarlar. Bu insanların özelliklerini Gilbert şu şekilde belirtmiştir:

1. Konuşurken göz teması kurarlar ve yüz ifadeleri kızgın değildir.
2. Kendi fikirlerini kabul ettirmeye çalışmak yerine anlaşma sağlamaya çalışırlar.
3. Öfkelerini kontrol altında tutabilirler.
4. Her istediklerine sahip olmak zorunda olmadıklarının farkında olurlar.
5. Bütün görüşlerin dinlenmeye değer olduğunu düşünürler.
6. Kendi istekleri kadar başkalarının da isteklerinin önemli olduğunu bilincindedirler.
7. Kazanmak odaklı yaşamazlar. Önemli olanın bireysel olarak kazanmaktan ziyade insanlara nasıl alan sağlanacağını çözüme kavuşturulması olduğunu düşünürler.
8. Kişiye ya da kendilerine saldırmaktan veya etiketlemektense konuları çözenin daha uygun olduğuna inanırlar. Bu yüzden doğru–yanlış ya da ya hep ya hiç tarzı düşüncelerden kaçınırlar.
9. Tek taraflı isteklerin yerine getirilmesinden önce karşılıklı ilgi ve paylaşım içinde olmayı önemserler (Gilbert, 2016: 514–515).

Hayatı şekillendirmekten korkmamak gerektiği vurgulandı ve bu konu ile ilgili video izletildi. Videoda hayat bir bütün haline getirilmiş tahta parçalarla temsil edilmiştir. Sonradan ortaya çıkan tahta parçaya yer yok gibi görülse de aslında yeniden şekillendirme

ile yeni parçaya yer açılır. Her ne kadar ilk bakışta ortaya çıkan yeni parça sorun gibi görünse de parçaların uygun dizilimi ile yeni parçaya hem yer sağlanmış oldu hem de artık eskisinden daha büyük bir bütün haline geldi. İnsan da hayatında karşılaştığı yeni durumları ilk başta olumsuz düşünse de aslında yeniden şekillenme ile bu durumlar insanı eskisinden daha iyi bir hale getirebilir.

Mevlana Celaleddin Rumi'nin;

Kardeşim sen düşünceden ibaretsin.

Geriye kalan et ve kemiksin.

Gül düşünürsün, gülistan olursun.

Diken düşünürsün dikenlik olursun.

Dizeleri okundu ve öğrencilerle olumlu düşünme üzerinde konuşuldu.

Yine öğrencilere “Az şikâyet, çok teşekkür” mesajından ne anladıkları sorusu yöneltildi.

Örnek Olay–Kıssa

Bin Aynalı Oda

Çok uzaklarda bir yerlerde, içinde bin aynanın olduğu bir oda olan bir tapınak varmış. Bir gün, nasıl olmuşsa, bir köpek tapınakta kaybolmuş ve bu odaya gelmiş. Kendinden bin tane birden görünce düşmanı zannettiği görüntülere karşı havlamaya başlamış. Bu havlamalar ve diş göstermeler kendisine bin katı geri dönüyormuş. Köpek daha da saldırganlaşmış. Gittikçe kontrolden çıkmış ve sonunda, öfkeden oracıkta ölüvermiş.

Bir süre sonra başka bir köpek daha tapınakta kaybolmuş ve aynı aynalı odaya gelmiş. Bu köpek de diğeri gibi etrafının bin tane köpek ile çevrili olduğunu sanmış. Sevinç içinde onlara doğru kuyruğunu sallamış ve bu ona bin adet neşeli kuyruk sallaması olarak geri dönmüş. Köpek mutlu ve cesur bir şekilde tapınaktan çıkış yolunu bulmuş.

Her gün pek çok olay yaşıyoruz ve bu olaylar karşısında pek çok şey düşünüyoruz. Bu düşüncelerimiz aslında bizim yansımamız. İçsel dünyamızın etkisi ile yorumluyoruz olayları.

Kalıcılığı Sağlama

Olumlu Düşünme Etkinliği

Etkinliğe başlamadan önce öğrencilere Prof. Dr. Öznur Özdoğan'ın kanser hastalarına uyguladığı olumsuz düşünce orucundan bahsedildi (Özdoğan, 2011). Etkinlik anından itibaren kimse aklından olumsuz düşünce geçirmemeye söz verdi. Listedeki isimlere bakılmadan rastgele bir iki öğrenci seçildi. İlk seçilen öğrenciden ikinci seçilen öğrencinin olumlu bir özelliğini söylemesi istendi. Söylediği olumlu özelliği bir kâğıda yazıp arkadaşına vererek her öğrencinin bu şekilde kendi ile ilgili olumlu sözleri içeren notları toplaması sağlandı.

Olumlu Düşünme Oyunu

Sınıftaki her öğrencinin ismi yazılarak bir kutu içine konulur. Kutu içinden ismi çekilen ilk öğrenci kutu içinden ikinci çekilen öğrenci için olumlu bir düşüncesini kâğıda yazıp yüksek sesle okuyup arkadaşına verir. Bu şekilde isim çekme işlemi her öğrenci en az beş arkadaşı için olumlu düşüncesini yazana kadar tekrar edilir. Oyun sonunda her öğrencinin elinde kendisi ile ilgili yazılmış en az beş olumlu düşünce kâğıdı bulunur. Zaman varsa daha fazla düşünce yazılabilir.

Gözlem ve Değerlendirme

Genel olarak öğrencilerin olumsuz düşünmeye daha yatkın oldukları görüldü. Özellikle okula gelme ve ders çalışma ile ilgili sıkıntı yaşadıklarını ifade eden öğrencilere bu konulara olumlu bakıp bakamayacakları, daha önce olumsuz düşündükleri bir durumun sonrasında olumluya dönüp dönmediği soruldu.

“Daha önce hiç sevmediğim bir arkadaşımın olumlu taraflarını görmeye başladıktan sonra ne kadar iyi arkadaş olduğumuzu gördüm.”, “Okul değiştirdiğim için çok mutsuzdum ve eski okulumu çok özliyordum. Fakat daha sonra yeni okulumun güzel taraflarını görmeye başladıktan sonra yeni okulumu da çok sevdim ve isteyerek okula gelmeye başladım. Aslında okulum değişmedi ama benim bakış açım değişti.”

Öğrenciler olaylar üzerine daha derin düşündüklerinde aslında yaşadıkları pek çok olayın kendileri için olumlu yönleri olduğunu ifade ettiler. Her olayın iyi ve kötü tarafları olabileceği önemli olanın hangi tarafa odaklandıkları olduğu belirtilerek oturum sonlandırıldı.

3. OTURUM: AZİM	
Oturumun Amacı	Hırs yaşantısı yerine azim yaşantısını benimseme.
Kazanımlar	Azim ve hırs kavramlarının tanımını yapar. Azim ve hırs kavramları arasındaki farkı ayırt eder. Azmin kaliteli hırsın ise kalitesiz bir duygu olduğunu bilir. Hırs yapmanın insanı tükettiğinin ve öfkeyi tetiklediğinin farkına varır.
Alt Konular	Hırs
Süre	45 dk.
Öğrenim Yöntem ve Teknikleri ve Kullanılan Araç Gereç ve Materyaller	Bibliyoterapi, konuşma halkası, münazara, örnek olay, gözlem, rol oynama, gösteri, video, slayt ve sunu. Kur'an-ı Kerim Meali, “Mutluluğu Seçiyorum” adlı kitap, “Aşkın Yanımız Maneviyat” adlı kitap, “İsimsiz Hayatlar” adlı kitap.
Değerlendirme Araçları	Görüşme, değerlendirme formu, kendi kendini değerlendirme.

Giriş

Bir önceki oturum konusu özetlendi. Verilen olumsuz düşünce orucu ile ilgili uygulamalar soruldu. Sonrasında öğrencilere istedikleri bir şeyi elde etme konusunda çaba gösterip göstermedikleri ve çaba gösterdikleri halde istedikleri bir şeyi elde edemediklerinde ne hissettikleri soruldu.

“İstediğim şey futbolcu olmak. Bu yüzden de çok antrenman yapıyorum.”,
“İstediğim şey ilgilendiğim sporda başarılı olmak. Bunun için de çok çalışıyorum.
Eğer çalışıp başarılı olamazsam çok mutsuz oluyorum. Sporda başarılı olmak için
tüm rakiplerimi yenmem gerekiyor. Bu yüzden çok hırs yapıyorum.”, *“İstediğim*
şey iyi bir lise kazanmaktı. Ama bunun için son bir ay çalıştım. Sonuçta istediğim
liseye gidemedim.”

Bu cevapların ardından azim ve hırs kavramlarının tanımı yapıldı. Azim genelde hayırlı faydalı bir işi, bir eylemi gerçekleştirmek konusunda gösterilen kararlılıktır. Azimde yolda oluşabilecek engelleri sabırla aşmak vardır. Olumlu yaklaşmak, gayeden vazgeçmemek vardır. Bir işi yapma konusunda gösterilen kesin iradedir azim aynı zamanda (Özdoğan, 2007b:25).

İçerik Sunumu

Azmin tanımının ardından hırs ile arasındaki farka değinildi. “Azim ve hırs ayrı yaşantılardır. Azim, ısrarla istemek, kesin karar vermek, niyet, sabır ve irade, aceleci olmamak gibi anlamlara gelir. Hırs ise gözü kör ve kulağı da manen sağır eden tutkulu bir ümitle bir şeyi mutlaka elde etmek düşüncesiyle aşırı derecede çalışıp bedenen yorulmak ve bir şey hakkında hissedilen şiddetli bir arzu veya hevestir.” (Özdoğan, 2012:25–28)

Konu ile ilgili hazırlanan slayt sunuldu. Öğrencilere Doğan Cüceloğlu'nun Amerika'da doktoraya başladığı ilk yılında yaşadığı zorlukları ve azim ile bu zorlukların üstesinden nasıl geldiğini anlattığı bir video izletildi.

Öğrencilerden hırsın aklı nasıl kör ettiği ile ilgili yorumlar yapması istendi. Konu ile ilgili bir resim gösterildi.

Mevlana'nın *"Denizi bir testiye dökersen ne alır?"* sözünden ne anladıkları soruldu. Bu sözü hırs ve azim açısından değerlendirmeleri istendi.

Sunuma tarihten azmederek pek çok yeni buluşa imza atan bilim insanlarının örnekleri ile devam edildi. Bu bilim insanlarının ortak özellikleri üzerinde duruldu. Özellikle her başarısızlığı bile başarı olarak görmeleri, hedefe ulaşmayan bir yolu daha bulmuş olmanın verdiği rahatlık ile yeni bir yol deneme azimleri ile ilgili konuşuldu. Bu noktada sonuçtan ziyade süreç odaklı yaşamak ile ilgili video izletildi. Yine hırs ve azim arasındaki farkı anlatan bir video daha izletildi. İçerik şu şekildedir:

"Böyle bir ihtiyarcık işte bu da. Bu efendi var ya Kasım'ım, belki Sultan Alaaddin'i, belki de Sultan Alparslan'ı gördü Malazgirt'te.

Ya neden uzun ömür sürer kaplumbağalar bilir misin Kasım'ım? Teslim olmuşlar da ondan.

Sadece yolunu yürür. Acelesi yok, ihtirası yok.

İhtiras olmayan da vakit bollarır. Hırs daraltır. Hem vakti daraltır, hem yüreği.

Ne der erenler? Hırs sebebi asalettir. Ne demek bu? Hırs insanı çürütür.

Çürür mü insan? Çürür elbet. Hırs çürütür. Değil mi ki her şeyin hırsı var, para hırsı, iktidar hırsı, makam hırsı, dost hırsı...

Hele bir teslim ol. Sen ne karar kılsan da karar üstünde bir karar var. Teslim ol, huzur bul. Teslim olmayan durulmaz.

Durulmayan huzur bulur mu? Musa idi, bu kaplumbağalar değil, insan sürerdi bu ömrü."

Erich Fromm’un Sahip “Olmak ya da Olmak” adlı kitabında geçen bilgiye sahip olma ve bilgi ile olma hakkında yorum yapıldı. Bilgiye sahip olma hırsı ile ve sahip olunan bilgi ile olmak arasındaki fark ile ilgili konuşuldu. Bu noktada öğrencilere elde etme hırsının insana verdiği zararlar soruldu.

“Arkadaşlarımız ile aramız bozulur.” “ Mutsuz oluruz.” “Huzursuz oluruz.” “Yalnız kalırız.” gibi cevaplar verdiler. Sonrasında ise hırsın zararları maddeler halinde sıralandı.

Hırsın zararları:

1. Kişinin öfkelenmesine sebep olur.
2. İnsanı mutsuz eder.
3. İnsanın ümidini kaybetmesine sebep olur.
4. İnsanın çalışma isteğini kaybetmesine sebep olur.
5. İnsanın başarılı olmasına engel olur (Bozdağ, 1999:60).
6. Kıskançlığa sebep olur.
7. Cimriliğe sebep olur.
8. Bencilliğe sebep olur (Dölek, 2003:69–71).

Örnek Olay–Kıssa

Öğrencilere Tolstoy’un eseri olan “İnsan Ne ile Yaşar” kitabının birinci hikâyesi “İnsana Ne Kadar Toprak Lazım” okundu. Hikâye sonunda hırsın bir insanı ne hale getirdiği üzerinde yorumlar yapıldı.

Kalıcılığı Sağlama

Öğrencilere bir hafta boyunca kendilerini gözlemlene ödevi verildi. İstediklerini elde etme konusunda çabalarken hırs kaynaklı bir çaba mı yoksa azim kaynaklı bir çaba mı olduğunu tespit etmeleri istendi.

Gözlem ve Değerlendirme

Özellikle sınavdan bir hafta öncesinde bu konu işlendi. Öğrencilerin sınavda arkadaşlarını geçmeyi hedef olarak belirlemesi, kendilerinden daha düşük olanlara karşı üstünlük içeren cümleler kurmaları ya da hayatlarında elde etmek istedikleri şeyler için süreçten ziyade sadece sonuca odaklanmaları ve “elde etme” amacı gütmeleri onların daha ziyade “hırs” anlayışını benimsediğini göstermektedir. Oturum sonunda aradaki farkı ilk defa duyduklarını ifade etmeleri ve bundan sonra bu konuda daha dikkatli olacaklarını söylemeleri ile oturum sonlandırıldı.

4. OTURUM SABIR	
Oturumun Amacı	Yaşanan olaylar karşısında sabırlı olma, tahammül ile sabır arasındaki farkı anlama.
Kazanımlar	Sabır ve tahammül kavramlarını tanımlar. Sabır ve tahammül arasındaki farkı ayırt eder. Tahammülün öfkeyi tetiklediğini hayatından örneklerle açıklar. Sabırın pasif değil aktif bir süreç olduğunu bilir.
Alt Konular	Tahammül
Süre	45 dk.
Öğrenim Yöntem ve Teknikleri ve Kullanılan Araç Gereç ve Materyaller	Beyin fırtınası, örnek olay, soru cevap, anlatım. Kısa film, sunu, video. Kur'an-ı Kerim Meali, “Mutluluğu Seçiyorum” adlı kitap, “Aşkın Yanımız Maneviyat” adlı kitap, “İsimsiz Hayatlar” adlı kitap.
Değerlendirme Araçları	Görüşme, değerlendirme formu, kendi kendini değerlendirme.

Giriş

Bir önceki haftanın konusu özetlendi. Öğrencilere en son neye sabır gösterdikleri ve bu olay esnasında ne hissettikleri soruldu. Verilen cevaplardan genel olarak sabır kavramının beklemek olarak anlaşıldığı görüldü.

“Okulun bitmesini beklemek”, “Kardeşim akıllansın diye beklemek.”, “Sevdiğim şeyleri alacak kadar para biriktirmeyi beklemek” “İstenen ve güzel olan bir şeyi beklemek.”, “Can sıkıcı durumların geçmesini beklemek.” gibi.

Bazı öğrenciler ise sabır ve tahammülün aynı anlama geldiğini ifade etmişlerdir. Bu öğrenciler sabır kavramını tanımlarken tahammül kelimesini kullanmışlardır. *“Acıya katlanmak”, “Zor olaylara tahammül etmek” gibi.*

Sabır ve tahammül arasında fark olmadığını söyleyenler olduğu gibi farkın olduğunu ifade edenler de oldu. Bu farkın ne olduğu sorulduğunda ise sabırda bir bekleme süreci olduğu ve bu süre sonunda istenilene ulaşılabileceği düşüncesi hâkimken tahammülde ise can sıkıcı, acı veren bir olayla karşılaşıldığında kalınan tepkisizlik fikrinin hâkim olduğu görüldü.

Yani sabır olumlu bir bekleme süreci tahammül ise olumsuz bir olay karşısında acının kendi kendine geçmesi için tepkisiz kalmadır. Sorulan sorulardan sonra sabrın tanımı “Sabır, yaşadığımız bir sorunu önce kabullenip sonra çözümü yönünde çaba sarfetmek ve uygulanan çözüm çözücü faaliyetlerin sonucunu beklemektir. “Kısacası sabır pasif bir süreç değil aktif bir süreçtir” (Özdoğan, 2007b: 29).” Şeklinde yapılmıştır. “Tahammül ‘hml’ kelimesinden gelmektedir. Yüklenmek, üstüne almak, katlanmak anlamına gelmektedir. Psikolojik boyutu ile ‘içimize atmaktır.” (Özdoğan, 2007b: 31)

İçerik Sunumu

Konu ile ilgili hazırlanan sunum açıldı. İnsanın hayatında karşılaştığı ve olumsuz gibi görünen deneyimlerde aslında içine atma dediğimiz ve olumsuz düşüncüyü bir nevi içe gömme durumu insanı en çok yıpratıcı durumlardan biri olduğundan bahsedildi. Özdoğan (2007) konu ile ilgili içe atmanın, kötü olarak algılanan olaylara hiç tepki vermemenin, sineye çekmenin sonucunun içinde biriktirmek olduğunu ve bir süre sonra bu durumun insan psikolojisine zarar verdiğini ifade eder.

Tahammülün sonuçları maddeler halinde sıralandı:

–Tahammül yaşantısı zaman geçtikçe yerini öfkeye bırakır.

–Olumsuz duyguların bastırılması insanın giderek daha fazla öfke depolamasına sebep olur.

–Bunun sonucunda ise öfke patlamaları yaşanabilir.

–Tahammül yaşantısı insanın özsaygısının azalmasına, ilişki kurmada zorlanmasına ve suçluluk duymasına sebep olabilir (Özdoğan, 2007b: 32).

Sabırlı bireylerin sosyal uyum özelliklerinin, sabırsız olan bireylere göre daha fazla olduğu belirtildi. Ayrıca sabırlı olanların empati kurma becerilerinin daha fazla olduğu ifade edildi (Peterson ve Seligman, 2004).

Lerner’ın (2024) öfkeyi yatıştırma yolları öğrencilere anlatıldı:

1. Öfkenin gerçek kaynaklarına odaklanmak: Beni gerçekten öfkeliendiren şey ne?

Ne düşünüyorum ve ne hissediyorum?

2. İletişim becerilerini öğrenmek: Patlamak ya da kavga etmek geçici bir rahatlama sağlasa da genellikle hiçbir şey değişmez. Sakin ve suçlamalardan uzak konuşmak, sen dili yerine ben dili kullanmak uzun vadede değişim sağlayabilir.

3. Verimsiz etkileşim modellerinden uzaklaşmak: Duyguların yoğun olduğu durumlarda sakinleşip geri çekilmeyi öğrenebiliriz.

Öğrencilere sabır ile irade ve başarı ilişkisi anlatıldı. Konu ile ilgili yapılan ve “marshmallow deneyi” (Mischel ve arkadaşları, 1972) olarak bilinen araştırma videosu izletildi. Araştırmada yaşları değişmekle birlikte genellikle okul öncesi dönemde olan çocuklar atıştırmalığın olduğu bir masaya oturtuluyor. Eğer beklerlerse ikinci bir atıştırmalık getirileceğini ve o zaman ikisini birden yiyebilecekleri söyleniyor. Çocuklardan bazıları atıştırmalığı beklemeden yerken bazıları diğer atıştırmalık gelene kadar bekliyor. Bu çocukların yetişkinlikleri de inceleniyor ve atıştırmalığı bekleyebilen çocuklarla bekleyemeyen çocuklar karşılaştırılıyor. Sabır gösterebilen çocukların

hayatlarında akademik ve iş alanı olarak daha başarılı oldukları ve suça daha az karıştıkları görülüyor.

Örnek Olay–Kıssa

Eyüp Peygamber’i hastalığa yakalandığındaki sabrı, Yakup Peygamber’in oğlu Yusuf Peygamber’i kaybolmasındaki sabrı öğrencilere anlatıldı.

Kalıcılığı Sağlama

Öğrencilere ödev olarak tohumdan bir çiçek yetiştirmeleri istendi. Her gün sulamaları bakmaları ve sabırla bekleyip en nihayetinde çiçek açtığında sınıfa getirmeleri istendi.

Gözlem ve Değerlendirme

Yapılan tanımlardan sonra öğrenciler sabrın aktif bir süreç olmasına oldukça şaşırmıştır. Çoğunlukla sabrı bekleme süreci olarak bildiklerini ve sabır esnasında bir şey yapmaları gerektiğini düşünmediklerini, toplumda da bu düşüncenin yaygın olduğunu ifade ettiler. Sabır gösterdiklerini düşündükleri olaylarda ise aslında tamamen tahammül ettiklerini bu yüzden de öfkelenedikleri konusunda farkındalık sahibi olduklarını belirttiler. Bu farkındalıkla birlikte oturum sonlandırıldı.

5. OTURUM ADALET	
Oturumun Amacı	Adaleti yaşamın her anında yaşayabilme, hem kendine hem de başkalarına karşı adil davranabilme.
Kazanımlar	Adalet kavramının tanımını yapar. Adaletin birey ve toplum için ne kadar önemli olduğunu fark eder. Adil insanın özelliklerini bilir. Haklılık ve mutluluk arasındaki ilişkiyi fark eder.
Alt Konular	Haklılık, mutluluk.
Süre	45 dk.
Öğrenim Yöntem ve Teknikleri ve Kullanılan Araç Gereç ve Materyaller	Beyin fırtınası, örnek olay, soru cevap, anlatım. Kısa film, sunu, video. Kur'an-ı Kerim Meali, "Mutluluğu Seçiyorum" adlı kitap, "Aşkın Yanımız Maneviyat" adlı kitap, "İsimsiz Hayatlar" adlı kitap.
Değerlendirme Araçları	Görüşme, değerlendirme formu, kendi kendini değerlendirme.

Giriş

Bir önceki oturum konusu özetlendi. Öğrencilere adaletin tanımı soruldu. Bazı öğrencilerin adalet kavramı ile eşitlik kavramını karıştırdıkları görüldü. Genel olarak "Hak edene hakkını vermek." Şeklinde tanımladıkları görüldü. Sonrasında İslam Ansiklopedisi maddesi okundu:

Adâlet, "davranış ve hükümde doğru olmak, hakka göre hüküm vermek, eşit olmak, eşit kılmak (Allah hakkında kullanıldığında 'şirk koşmak') gibi manalara gelen bir mastar-isimdir. Yine aynı kökten bir mastar-isim olan ve "orta yol, istikamet, eş, benzer, misil, bir şeyin karşılığı" gibi manalara gelen adl kelimesi, sıfat olarak kullanıldığında âdil ile eş anlamlı olup aynı zamanda Allah'ın isimlerinden (Esmâ-i Hüсна) biridir. Adâlet, Kur'ân-ı Kerîm'de ve hadislerde genellikle "düzen, denge, denklik, eşitlik, gerçeğe uygun hükmetme, doğru yolu izleme, takvaya yönelme, dürüstlük, tarafsızlık" gibi anlamlarda kullanılmıştır.

Ansiklopedi maddesi okunduktan sonra adaletin tanımı “herkesin hakkına riayet etme, zulüm ve eziyet etmeme, düzenli ve dengeli davranma, orta yol, bir şeyin karşılığı” şeklinde yapıldı.

İçerik Sunumu

Tanımlamalar yapıldıktan sonra adaletin evrensel simgesi üzerinde konuşuldu ve adalette dengenin öneminden bahsedildi. “Sizden biriniz kendisi için istediğini kardeşi için de istemedikçe gerçek mümin olamaz.” (Buhârî, İmân 7; Müslim, İmân 71–72) hadisinin yorumlanmasından sonra diğer din ve felsefi görüşlerden de konu ile ilgili örnekler verildi.

Haklı olmak adına adalet duygusundan vazgeçilmemesi gerektiği üzerinde duruldu. Haklılık ve mutluluk arasındaki ilişkiye de değinildi. Öğrencilere haklı olduklarını düşündükleri konularda bunu kanıtlamak adına söyledikleri ve yaptıklarının başkaları ile olan iletişimlerini nasıl etkilediği soruldu. Bununla birlikte bazı konularda neden fikir ayrılıkları yaşadıkları ve iki tarafın nasıl aynı anda kendini haklı gördüğü soruldu. Öğrencilerin bu sorulara verdiği yanıtlardan haklı olmak uğruna mutluluktan vazgeçtikleri ve her ne olursa olsun haklılıklarını kanıtlamak zorunda hissettikleri görüldü.

“Eğer ben haklıysam bunu karşı taraf anlayana kadar ifade etmek zorundayım.” “Benim haklı olduğumu kabul etmeli yoksa edene kadar tartışırım.” Şeklinde cevaplar veren öğrencilere kendilerini haklı gördükleri konularda karşı tarafla tartıştıklarında karşı tarafın bunu kabul edip etmediği sorulduğunda çoğunluk bu soruya olumsuz cevap vermiştir. Olumlu sonuç almamalarına rağmen bu tartışmaların neden yapıldığı ve bu tartışmalardan sonra mutlu hissedip hissetmedikleri ve haklı olduklarını düşündükleri konularda tartışma olmadan insanların farklı görüşlerinin olabileceğinden yola çıkarak

farklılıklara saygı duyarak tartışmadıklarında ne olabileceği sorulmuştur. Daha önce bunu hiç düşünmediklerini ifade etmişlerdir.

Hudeybiye barış antlaşması anlatılmış ve en kötü şartlarda yapılan barışın en iyi şartlarda yapılan savaştan daha hayırlı olduğu üzerinde durulmuştur. Hudeybiye barış antlaşmasının sonrasında durumun asıl Müslümanlar lehine döndüğü ve savaşız Mekke'nin fethedildiği anlatılmıştır.

Hz. Peygamber'in Taif'te yaşadıkları anlatılmıştır. Hz. Peygamber'in haklı olmasına rağmen savaşı değil barış ve affetmeyi seçmesi üzerinde durulmuştur.

Albert Einstein'in *"Hâlâ anlayamadınız değil mi? Önemli olan haklı ya da haksız olmak değil. Kavganın kazananı yoktur. Ya kaybedersiniz ya da daha çok kaybedersiniz. Önemli olan kalp kırmamak. Önemli olan yargılamadan, karşılıksız sevebilmek ve iyilik yapabilmek. Haklı bile olunsa özür dileyecek kadar asil olmak, bilge olmaktır. Egonuzu kontrol edemediğiniz sürece, o sizi kontrol etmeye devam edecek. Böyle olduğu sürece tüm dünya sizin bile olsa asla mutlu olamazsınız."* sözleri okundu ve üzerinde yorum yapıldı.

Örnek Olay–Kıssa

Hz. Ömer'in Adaleti: *İkinci halife Hz. Ömer, adalet denince akla gelen isimlerin başında yer alır. Onun adaletini yansıtan birçok olay anlatılagelmiştir. Bunlardan biri şöyle gerçekleşmiştir. Hz. Ömer, ashaptan Übey b. Kâ'b ile bir konuda anlaşmazlığa düşer. Bu durumu çözmek için birlikte, hukuki davalara bakan sahabilerden Zeyd b. Sâbit'e giderler. Zeyd, misafirler gelir gelmez özellikle Halife Ömer'e hürmet edip oturması için yer açar. Bu durum adil Halife Hz. Ömer'in hoşuna gitmez ve hemen karşı çıkar: "Vereceğin kararda ilk adaletsizliği yaptın. Ben Übey ile aynı yerde oturacağım."* der. Übey b. Kâ'b, davasını ileri sürünce Hz. Ömer onun iddiasını kabul etmez. Bu durumda Hz. Ömer'in yemin etmesi gerekmektedir. Zeyd, Übey'e hitaben, "Halife'ye

yemin ettirme. Davacı olduğun kişi bir başkası olsaydı sana böyle bir teklifte bulunmazdım.” der. Hz. Ömer bunu da ayrıcalık kabul ederek hemen yemin eder. Ardından da Zeyd hakkında şöyle der: “Ömer ile herhangi bir Müslüman onun yanında aynı konumda olmadıkça Zeyd b. Sâbit hâkimlik görevini hakkıyla yerine getirmiş olmaz.” Halife Ömer ilk etapta kendi lehinde görülen durumu kabul etmeyerek adaletten yana tavır sergilemiştir (Beyhakî, es-Sünenü’l-kübrâ, X, 229).

Yusuf Has Hacıp’in eseri Kutadgu Bilig’den bir bölüm okundu: “Hükümdar Kün Toğdı, Ay Toldı’ya Adâlet Vasfını Söyler” başlıklı bölümde adâlet hakkında alegorik benzetmeler yapılır. Kün Toğdı, bir gün Ay Toldı’yı huzuruna çağırır. Kendisi üç ayağı birbirine bağlı gümüş bir taht üzerinde oturmuştur. Öfkeli bir haldedir. Elinde büyük bir bıçak, sağında şeker, solunda acı bir ot bulunmaktadır. Ay Toldı, hükümdara öfkesinin sebebini, üç ayaklı gümüş tahtı, bıçağı, şekeri ve acı otun hikmetini sorar. Hükümdarın verdiği cevaplar anlamlıdır: “Üç ayaklı olan her şey doğru ve düz durur. Ben işleri bıçak gibi keser, atarım; hak arayan kimsenin işini uzatmam. Şeker, zulme uğrayarak kapıma gelen ve adâleti bende bulan insan içindir. Zehir gibi acı olan bu Hind otunu zorbalı ve doğruluktan kaçan kimseler içer. Benim sertliğim, kaşlarımın çatıklığı ve bu asık suratım bana gelen zalimler içindir” (Kalkışım, 2013: 66–71).

Osmanlı Devleti’nin kudretli padişahı Kanunî Sultan Süleyman, Topkapı Sarayı’nın bahçesinde zaman zaman gezintiye çıkardı. Ağaçları, çiçekleri çok sever, sarayın bahçesinde kuş sesleri arasında denizi seyre daldı. Bir gün yine bahçede dolaşırken meyve ağaçlarından birkaç tanesinde çürüme emareleri fark etti. Dikkatli inceleyince ağaçların karıncaların istilasına uğradığını gördü. Aklına ağaçları ilaçlayıp karıncalardan kurtarmak geldi. Ancak karınca da can taşıyordu. Bunun vebali olacağını düşünerek hocası Ebussuud Efendi’ye danışmak istedi. Hocasını odasında bulamayınca edebi üslupla bir soru yazıp odasına bıraktı.

Sanatkâr ruhlu bir hükümdar olan Sultan Süleyman, mahir bir kuyumcu olmasının yanı sıra Muhibbi mahlasıyla şiirler de yazardı. Onun ince bir üslupla yazdığı سوالini Ebussuud Efendi odasına döndüğünde gördü ve tebessümle okudu. Sonra Kanunî'nin yazmış olduğu satırların altına سوالin cevabını yine şairane bir üslupla yazdı. Kanunî hocasına şöyle sormuştu:

Meyve ağaçlarını sarınca karınca / Günah var mı karıncayı kırınca?

Hocası Ebussuud Efendi ise şöyle cevap veriyordu:

*Yarın Hakk'ın divanına varınca / Süleyman'dan hakkın alır karınca.*⁴

Kalıcılığı Sağlama

Öğrencilerle birlikte veda hutbesi okundu ve adaletle ilgili olan hükümler üzerinde konuşuldu. Bir sonraki oturuma kadar aldıkları kararlarda daha adil olmaya çalışmaları, kendilerinin daha adil olduklarını düşündükleri olayları yazarak not almaları ve bir sonraki oturumda paylaşımları istendi.

Gözlem ve Değerlendirme

Oturum başından itibaren öğrencilerin hepsinin adaletin olmazsa olmaz bir değer olduğu konusunda hemfikir oldukları görüldü. Fakat genel olarak her biri kendisine adil davranılmasını istediğini ama kendileri bazen kendi çıkarları için karşı tarafa adil davranmadıklarını itiraf ettiler. Bu durumda adaletin öneminin tam olarak anlaşılmadığı görüldü. Haklılık ve mutluluk kavramlarına değinildikten sonra verilen ödevle birlikte adalet kavramının her iki taraf için de ne kadar önemli olduğu vurgulanarak oturum sonlandırıldı.

⁴ <https://www.diyanehaber.com.tr/suleymandan-alir-hakini-karinca>

6. OTURUM HOŞGÖRÜ	
Oturumun Amacı	Hoşgörüyü hayatında uygulayabilme önemini kavrar, yargılamanın insan iletişimine olan olumsuz etkilerini fark eder, anlayışın önemini kavrar.
Kazanımlar	Hoşgörünün tanımını yapar. Hoşgörünün insanın bireysel ve toplumsal hayatındaki önemini fark eder. Yargılamanın insana verdiği zararı fark eder. Yargılamak yerine dinlemenin ilişkiler üzerindeki etkisini bilir.
Alt Konular	Yargılamamak, Anlayışlı olmak.
Süre	45 dk.
Öğrenim Yöntem ve Teknikleri ve Kullanılan Araç Gereç ve Materyaller	Beyin fırtınası, örnek olay, soru cevap, anlatım. Kısa film, sunu. Kur'an-ı Kerim Meali, "Mutluluğu Seçiyorum" adlı kitap, "Aşkın Yanımız Maneviyat" adlı kitap, "İsimsiz Hayatlar" adlı kitap.
Değerlendirme Araçları	Görüşme, değerlendirme formu, kendi kendini değerlendirme.

Giriş

Bir önceki oturum konusu özetlendi. Öğrencilere önce hoşgörünün tanımı ve hoşgörülü olup olmadıkları soruldu. Hoşgörü genellikle *"anlayışlı olma, alttan alma, görmezlikten gelme, farklılıklara saygı gösterme, insanları yargılamadan dinleyebilmek"* şeklinde tanımlandı. Hoşgörülü olup olmadıkları sorusuna ise çoğunlukla "hayır" cevabı verildi. Bazı konularda hoşgörülü olsalar da özellikle "yalan" konusunda hoşgörülü olmayacaklarını ifade ettiler. Sonrasında sorulan "yargılamak sizce nedir?" sorusuna ise genel olarak "önyargı, ne olduğunu anlamadan bir yargıda bulunmak" gibi cevaplar verildi. Sonrasında hoşgörünün tanımı "Yapılan yanlış veya kötü davranışları anlayışla karşılamak, sert ve katı hükümlü olmamak." (Türk Dil Kurumu, 2024) şeklinde yapıldı.

İçerik Sunumu

Konu için hazırlanmış olan slayt izletildi. Hoşgörünün eylemsel boyutunun “yargılamamak” olduğu üzerinde duruldu. Yargılamadan önce dinlemenin ve anlamaya çalışmanın hoşgörünün temeli olduğu vurgulandı.

Hoşgörüğü eylemsel kılmak gerekiyor. Karşımızdaki insanın neden öyle davrandığını anlayalım. Ama o noktada bırakmayalım. Peygamberimizin söylediği gibi, yapılan hatayı önce dilimizle sonra elimizle düzeltelim, yani çözümü için uygun eylemlerde bulunalım. Eğer düzeltememişsek biraz uzaklaşarak zamana bırakalım, yani sabır sürecine girelim. Bu eylemsel süreci gerçekleştirmezsek evrene şöyle bir mesaj vermiş oluruz. Ben böyle hataların yapılmasını onaylıyorum. Sonra, böyle davranışları olan insanlar hayatımıza girmeye başlar ve deriz ki; “Böyle olaylar da hep benim başıma geliyor”. Neticede bize verilen o güzel ömrümüz tekrarlarla geçer” (Özdoğan, 2007b:136).

Yargılamak ile ilgili hazırlanan slaytta şu bilgilere yer verildi:

Çoğu anlaşmazlık, tartışma, kavga karşımızdakinin ne hissettiğini, düşündüğünü veya yaptığını bilmeden, dinlemeden yargıladığımız için ortaya çıkıyor. Karşımızdaki kişiyi yargıladığımızda, suçladığımızda kişi kendini kötü hisseder.

Kendini kötü hisseden bir insan daha iyi hissetmek için ya kendini savunma ihtiyacı duyar ya da o da sizin onu anlamadığınızı düşünüp kızgınlaşır, hırçınlaşır. Sonuç olarak iletişim kurmaya çalışırken, kendimizi hiç istemediğiniz bir tartışma içinde bulabiliriz. Çoğu tartışma karşıdaki kişiyi dinlemeden yargıladığımız için ortaya çıkıyor. Oysa doğru iletişimin yöntemi çok kolay: Soru sormak. Konuşmalarınıza sorarak başlayın. Karşınızdakini anlamaya çalışın ama en önemlisi dikkatle dinleyin.

Örnek sorular:

- Ne demek istediğini tam anlayamadım?
- Ne hissediyorsun? Sence başka nasıl yapabiliriz?

- Nesini sevmedin? Başka bir çözüm var mı sence?
- İstedigimi yapamadığını görüyorum, ne olduğunu bana anlatmak ister misin?
- Öneride bulunabilir miyim?
- Seni ne kızdırıyor tam anlayamıyorum, sakince bana anlatır mısın?
- Benim ne düşündüğümü düşünüyorsun?
- Senin ile ilgili ne hissettiğimi düşünüyorsun?

Örnek sorulardan sonra Mevlana'nın yedi öğüdü aktarıldı ve yorumlandı.

1. Cömertlik ve yardım etmede akarsu gibi ol.
2. Şefkat ve merhamette güneş gibi ol.
3. Başkalarının kusurunu örtmede gece gibi ol.
4. Hiddet ve asabiyette ölü gibi ol.
5. Tevazu ve alçak gönüllülükte toprak gibi ol.
6. Hoşgörülükte deniz gibi ol.
7. Ya olduğun gibi görün, ya görüldüğün gibi ol.

Mevlana'nın , “ hoşgörüde deniz gibi ol” ifadesi ile hoşgörüyü yeryüzündeki deniz-kara oranı ile bağdaştırıldığından bahsedildi. Yaşadığımız gezegenin % 70 oranında su ile kaplı olduğu düşünüldüğünde hayatımızda da hoşgörünün en az bu oranda yer alması gerekir. Hoşgörünün su gibi gerekli ve önemli olduğu vurgulandı.

Yunus Emre'nin,

“Yaradılanı hoş gör Yaradan'dan ötürü.” sözü üzerinde konuşuldu.

Örnek Olay-Kıssa

İnanç ve ibadet özgürlüğünün her dine hoşgörülü yaklaşımın bir örneği olarak Hz. Peygamber'in hayatından bazı olaylar öğrencilere anlatıldı.

Hız. Peygamber'in hayatında pek çok hoşgörü örneği mevcuttur. Akıabalarını İslam'a davet için gittiği Taif'te taş yağmuruna tutulmuş, ayakları kanlar içinde kalmıştı. Buna rağmen ellerini açmış ve şu duayı yapmıştı: "Allah'ım şu kavmimi hidayete ulaştır; çünkü onlar bilmiyorlar!" O, kan dökmek ve insanları yok etmek için değil, dalaletten hidayete çıkararak gerçek varlığa kavuşturmak için gönderilmişti. Nitekim Taif halkı yıllar sonra İslam'ı kabul etmişti.

Mekke'nin, kan dökülmeden fethedilmesinin ardından Hız. Peygamber bir zamanlar Müslümanlara yapmadıkları hakaret, zulüm ve işkence bırakmayanlara karşı af ilan etmişti. Muktedir olduğu halde intikam almamıştı.

Bedir esirlerine de bir misafir gibi davranmanın yanında; okuma–yazma bilen her esiri, on Müslümana okuma–yazma öğretme karşılığında; zengin olanları fidye vermek şartıyla, hiçbir özelliği olmayanları da bir şey beklemeden serbest bırakmıştı.

Necran'dan gelen Hristiyan bir grup, Mescid–i Nebevi'nin bir köşesinde kendi inançlarınınca ibadet etmişlerdir.

Kalıcılığı Sağlama

Bir sonraki oturuma kadar öğrencilerden anlaşmazlık yaşadıkları noktada tartışmak yerine karşıdaki kişiyi dinlemeleri ve anlamaya çalışmaları konusunda ödev verildi. Sakin kaldıklarında ve anlamaya yönelik soru sorduklarında durumun değişip değişmediğini gözlemlmeleri istendi.

Gözlem ve Değerlendirme

Oturumun başında öğrencilerin hoşgörünün önemini bildikleri fakat uygulama konusunda sıkıntı yaşadıkları anlaşıldı. Hoşgörüyü hayata geçirmeyi kolaylaştıracak uygulamalara ağırlık verildi. "Olabilir." ve "Belki de ben yanlış anlamışım."

cümlelerinin öneminden bahsedildi. Öğrencilerin bu cümleleri daha sık kullanma konusunda karar vermeleri ile oturum sonlandırıldı.

7. OTURUM ŞÜKÜR	
Oturumun Amacı	Yaradan'ın hediye ettiği güzelliklerin ve anda yaşamanın farkına varmak.
Kazanımlar	Şükür ve karşılaştırmalı şükrün farkını bilir. Anda yaşamanın önemini kavrar. Hayatında karşılaştığı olaylarda anda olmanın farkına varabilir. Hayatın her aşamasına karşı dostça bir tutum sergiler ve ihtiyaç duyduğu özeni kendine gösterir.
Alt Konular	Mukayeseli şükür
Süre	45 dk.
Öğrenim Yöntem ve Teknikleri ve Kullanılan Araç Gereç ve Materyaller	Beyin fırtınası, örnek olay, soru cevap, anlatım, tartışma. Kısa film, sunu, video. Kur'an-ı Kerim Meali, "Mutluluğu Seçiyorum" adlı kitap, "Aşkın Yanımız Maneviyat" adlı kitap, "İsimsiz Hayatlar" adlı kitap.
Değerlendirme Araçları	Görüşme, değerlendirme formu, kendi kendini değerlendirme.

Giriş

Bir önceki haftanın konusu özetlendikten sonra öğrencilere hayattan memnun olup olmadıkları ve başkaları ile kendilerini karşılaştırdıkları bir şükür anlayışında olup olmadıkları soruldu. Verilen cevaplarda çoğunun hayatından memnun olmadığı ve genel olarak şükür anlayışlarının karşılaştırmaya dayalı olduğu görüldü. Sonrasında da şükrü kavramının tanımı yapıldı. Özdoğan'a (2007) göre şükür: "Şartlar ne olursa olsun o andaki güzelliği, fırsatı olumlu durumu görebilmektir. Şükür sadece bir hissediş değil; bir bilişin, bilinçli bir farkındalığın ürünü bir tutum ve davranıştır."

İçerik Sunumu

Konu ile ilgili hazırlanan slaydın açılmasıyla sunuma başlandı. Öncelikle şükür ile ilgili kavramlardan biri olan mukayeseli bakıştan bahsedildi.

“Mukayeseli bakış, başka insanlara bakıp onlardan daha iyi durumda olduğunu gördüğünde mutlu olmaktır. Mukayeseli bakış insanı o an için tatmin ediyor, ama yüceliğini alıp götürüyor. İnsanın anlayış alanını daraltıyor.” (Özdoğan, 2012:53).

Mukayese edildiği zaman insanlar karşı taraftaki olumsuzluğa odaklandığı için elindeki nimetlerin farkındalığını yaşamakta zorlanır.

Şükürün sadece sözlü olarak değil eylemsel olarak hayata geçirilmesi gerektiği üzerinde duruldu. “Şükretmek aynı zamanda paylaşmaktır; “ben şükrediyorum” demek yetmez. Şükür eylemsel boyutta yaşamalıyız. Şükür; öğrendiğimiz bilgileri paylaşmaktır, kazandıklarımızı ihtiyaç sahipleri ile paylaşmaktır, deneyimleri paylaşmaktır” (Özdoğan, 2012:53).

Şükretmenin ve hayattan memnuniyet duymanın insan bedeni üzerindeki etkilerine de değinildi. Bu alanda yapılan araştırmalarda hayat memnuniyeti yüksek insanların kalp ritimlerinin diğerlerine göre daha düzenli olduğu da görülmüştür.

Memnuniyetin mevcut hale razı olmak olduğu konusu üzerinde de durulmuştur. Hayatta daha iyisini ya da daha kötüsünü düşünmeden mevcut hale odaklanmaktır.

Yapılan araştırmalarda hayatlarından memnun insanların daha çok şükrettikleri ve şükreden insanların daha mutlu oldukları ortaya çıkmıştır.

Şükür, hayat memnuniyetinin sözlü ifadesidir.

Başına gelenlerin kendisini manevi olarak olgunlaştıracağını düşünmek hayatta memnun olmayı kolaylaştırdığı gibi şükür de beraberinde getirir.

İnsan memnuniyetini artıran etkenlerden biri de “an”da yaşamaktır. Geçmişte yaşanan olumsuzlukları şimdiye aktarmak ya da gelecekte ne olacak diye kaygılanmak yerine içinde bulunulan an en iyi şekilde yaşanmalıdır. Çünkü geçmiş geride kalmıştır,

gelecek de henüz belli değildir ve şu anda yapılacaklar geleceği şekillendirecektir. O halde şu ân en verimli şekilde değerlendirilmelidir. Anda kalmak için de çeşitli farkındalık egzersizleri üzerinde duruldu. Günün yoğunluğu içinde kısa bir süre de olsa yalnız kalmak, derin nefes almak, bedeni dinlemek ve Yaradan ile iletişim kurmak gibi anda kalmayı sağlayacak durumlardan bahsedildi.

Her nimetin kendi cinsinden şükrü olduğu ifade edildi ve şu örnekler verildi:

Akıl nimettir. Şükrü düşünmektir.

Vücut nimettir. Şükrü oruçtur.

Servet nimettir. Şükrü infaktır.

Bilgi nimettir. Şükrü öğretmektir.

Vatan nimettir. Şükrü korumaktır

Erzurumlu İbrahim Hakkı'nın şu dizelerine de yer verilmiştir:

Hak şerleri hayreyler

Zannetme ki gayreyler

Ârif ânı seyreyler

Mevlâ görelim n'eyler

N'eylerse güzel eyler.

Deme şu niçin şöyle

Yerinedir o öyle

Bak sonunu seyreyle

Mevlâ görelim n'eyler

N'eylerse güzel eyler.

Öğrencilere okunan düzeler hakkındaki yorumları soruldu.

Örnek Olay–Kıssa

Padişah vezirini huzuruna çağırarak sorar: Bana hizmet eden hizmetçimin hayatta benden daha mutlu olduğunu görüyorum, Acaba sebebi nedir? Hâlbuki onun hiçbir şeyi yok. Ben ise padişahım, her şeyin sahibiyim, ama onun kadar huzurum ve keyfim yok.

Bunu işiten Vezir cevap verir: Ey Padişahım, sen ona 99 kuralını uygula! Padişah: “Nedir bu kural?” dedi.

Gece bir torbaya 99 altın koyup kapısına bırak ve üzerine de “Bu 100 altın sana hediye” yaz. Sonra kapısını çal ve olanları izle. Padişah merakla vezirin anlattığını yapar.

Hizmetçi kapıyı açar, sağına soluna bakar ve altınları alır. Heyecanla altınları sayar lakin bir tane altının eksik olduğunu görünce “Galiba dışarda bir yere düştü” diyerek çoluk çocuk kayıp altını aramaya koyulur.

Gece boyunca kayıp altını ararlar, bakmadıkları sokak yoktur. Hatta boş arazilerce sokaklardaki eşyaların bile altlarına bakalar. Ama nafile. Eksik altını bulamadıkça baba, çocuklarını azarlar hatta bir ara onlara saldırır hale bile gelir.

Ertesi gün olur sabah, hizmetçi kederli, düşünceli olur. Çünkü bütün gece uyumamış kayıp altını aramıştı. Suratı asık, keyifsiz, her halinden şikâyetçi bir tavırla padişahın huzuruna gider. Böylece Padişah 99 kuralının anlamını öğrenmiş olur.

Bazen biz, Allah’ın bize ihsan ettiği 99 nimetini unuturuz. Sonra hayatımızı o kayıp bir nimeti aramakla geçiririz. Hâlbuki o nimet bilmediğimiz bir hikmetten dolayı, belki bir imtihan, belki daha iyisi gelecek, belki ahrette verecek bilinmez.

Ama biz 99 nimeti görmez o bir şeyin peşine düşeriz. Sonra bulamayınca kendimizi mutsuz, huzursuz, keyifsiz eder ve içinde bulunduğumuz nimetleri unuturuz.

Şükürsüzlük denen, kalbinize zarar veren bir müptelayla hayatınızı zayi etmeye başlarsınız sonra.

Sahip olmadıklarınızdan ziyade, sahip olduğunuz onca şeyi düşündüğünüzde kendinizi mutlu hissedecek 99 sebebi bulacaksınız.

Gören gözüne, yürüyen ayağına, tutan eline ve rahatça aldığın her nefesine şükret.

Seni seven ailene, çevrende güvenebildiğin birilerine, başını sokacak sıcak evine, yeniden doğan her güne şükret.

Ne demiş Şems i Tebrizi:

Şükür etmedikten sonra dünyaları yesen ne fayda! Şükürle başladıktan sonra bir kuru ekmek yetmez mi dünyalara?

Kalıcılığı Sağlama

Öğrencilerden bir sonraki oturuma kadar hayatlarında fark ettikleri güzellikleri gün gün yazmaları ve yazmaya başladıkları ilk günden itibaren farkındalıklarının artıp artmadığını gözlemlmeleri istendi.

Gözlem ve Değerlendirme

Oturum başında öğrencilerle yapılan görüşmelerde şükür konusunda bilgili oldukları fakat bu bilgiyi hayatlarında uygulama konusunda sıkıntı yaşadıkları görüldü. Her şeye sahipken ya da aileleri onları için pek çok şey alırken istedikleri bir şey alınmadığında çok öfkelendiklerinden ve istediklerini elde edene kadar çaba gösterdiklerinden bahseden öğrenciler istediklerini aldıklarında da tahmin ettikleri kadar mutlu olmadıklarını ifade ettiler. Herhangi bir şeye sahip olduktan kısa bir süre sürecin tekrarladığından ve yeni bir şeye sahip olmak istediklerinden bahseden öğrenciler durumu koştukça kendilerinden kaçan bir hedef olarak tanımladılar. Bu noktada asıl mutluluğun yeni şeylere sahip olmak değil olanın farkında olmak olduğundan bahsedilerek oturum sonlandırıldı.

8. OTURUM BİLGELİK	
Oturumun Amacı	İnsanın başına gelen olayların hikmetini kavrayabilme.
Kazanımlar	Başına gelen olaylara farklı bir bakış açısı ile bakar. Farklı görüşlere sahip olan insanlarla saygı duyar. Olaylar karşısında nerede nasıl tepki vereceğini bilir. Bildiğini bilmekle kalmaz o bilgiyi aynı zamanda yaşamında uygular.
Alt Konular	Hikmet
Süre	45 dk.
Öğrenim Yöntem ve Teknikleri ve Kullanılan Araç Gereç ve Materyaller	Beyin fırtınası, örnek olay, soru cevap, anlatım, tartışma. Kısa film, sunu, video. Kur'an-ı Kerim Meali, "Mutluluğu Seçiyorum" adlı kitap, "Aşkın Yanımız Maneviyat" adlı kitap, "İsimsiz Hayatlar" adlı kitap.
Değerlendirme Araçları	Görüşme, değerlendirme formu, kendi kendini değerlendirme.

Giriş

Öğrencileri bilgin ile bilge arasında fark var mıdır diye soruldu. Birçok öğrenci ikisi arasında bir fark olmadığını söylerken bazı öğrenciler bilge kişiyi aksakallı dede, görmüş geçirmiş tecrübe sahibi kişi olarak tanımladı. Bilge kişilerin tanımı yapılırken genelde cinsiyetçi bir yaklaşım sergilendiği görüldü.

Sonrasında "bilge" kavramının tanımı yapıldı. *Dünya ile uyumlu, kendi kendine yeten, bilinçli yaşayan ve eylemlerini düşünerek yapan anlamına gelir. Bilge insan, bilgili, kendini yöneten, bildiğini kendisi ve başkaları için faydalı olacak şekilde kullanabilen kişidir. En önemli özelliği erdemli oluşudur. Çok iyi muhakeme gücüne sahiptir (Özdoğan, 2007b: 54-58).*

İçerik Sunumu

Konu ile ilgili hazırlanmış olan slaydın açılması ile oturuma başlandı. Sunum sırasında bilge ile bilgin arasında fark anlatıldı.

“Bilge ile bilgin, aynı olaya farklı şekilde bakarlar. Bilgin, olaylara olumsuz anlam yükleyebilir. Bilgeye göre her insan ve her olay bir öğretmendir. Bu yönüyle bilge, elindeki imkânları en iyi şekilde değerlendirir, önüne konmuş her şeyin değerini anlar, olmayan bir şeyin hasretini de çekmez.” (Özdoğan, 2007b: 54–58).

Daha sonrasında bilgelik kavramı sahip olmak ve olmak yaklaşımı ile el alındı. Bilge insan «sahip olmak» ile «olmak» arasındaki farkı anlar. «Olmak» sahip olmanın karşıtıdır. Hiçbir şeyi elde etmeye, kendine mal etmeye ve ona egemen olmaya çalışmaz. «Olmak» yaşanan, hissedilen bir özellik, bir süreç, bir canlılıktır. Olmak her şeyi kendi bütünlüğü, canlılığı, yaşama ve gelişimi içinde sevmek demektir. Böyle davranan bir insan dışsal ve maddesel olana bağlanmaksızın kendini geliştirmeye çalışır ve insanlık bilinciyle diğerk insan kardeşini sevmek, onlarla bir olmak arzusunu taşır. Sahip olmak ilkesi bizi motive ettiğinde «Ben hayattan ne bekliyorum?» düşüncesini hayatımızın merkezine koyarız. Hayattan beklentilerimiz gerçekleşince tatmin oluruz, gerçekleşmeyince kaygılı gergin umutsuz oluruz.

«Olmak» ilkesi bizi motive ettiğinde ise «Hayat benden ne bekliyor?» sorusunu hayatımızın merkezine koyarız. Cevapları uyguladıkça mutlu oluruz.

Öğrencilere hayat beklentileri sorulduğunda genel olarak “Ben hayattan ne bekliyorum?” sorusunu sorduklarını ifade etmekle birlikte bir öğrenci ise belli bir yaştan sonra “Hayat benden ne bekliyor?” sorusu sorulduğunu bunun için hayat tecrübesine ihtiyaç duyduklarını belirtti.

Yunus Emre’nin şu dizelerine yer verilmiştir:

İlim ilim bilmektir,

İlim kendin bilmektir.

Sen kendini bilmezsın,

Ya nice okumaktır.

Okumaktan murat ne

Kişi Hakkı bilmektir.

Çün okudun bilmezsın

Ha bir kuru ekmektir.

Kendini bilmek konusunda öğrencilere ne bildikleri soruldu. Pek çoğu fiziksel ve bazı sınırlı kişilik özelliklerini sıraladı. Kendini tanımanın yolları hakkında herhangi bir bilgiye sahip olmadıkları da görüldü. Bazıları da kendini bilmenin değişmeyen ve olduğu gibi duran bir benliğin anlaşılması olarak yorumladı.

Konu ile ilgili Pelin Dilara Çolak’a ait bir video izletildi. Video içeriği ise şu şekildedir:

“Kendini bil!” ya da “Kendini tanı!” Antik Çağ’dan günümüze kalan bu kısacık cümle aslında ne çok şey söylüyor değil mi? Kendimizi tanımak, kendimizi bilmek, kendimizi anlamaktan söz ettiğimizde zaten hali hazırda var olan ve keşfetmemizi bekleyen, mutlak sabit bir şey olduğunu düşünme eğilim içerisindeyiz. Böylesi bir eğilim içerisinde olmamız da aslına bakarsanız anlaşılabilir bir durum. Oluşa, değişime karşı koymak istiyoruz. Peki bu yanılsıza gerçekte olan şey nedir? Aslına bakarsanız “kendilik” dediğiniz şey aradığınız ve bulduğunuz değil eylemlerinizi birlikte an be an yaratmakta olduğunuz şeydir. Siz bir süreçsiniz. Bazen kendinizi hiç olmadık kitaplarda olmadık insanlarda olmadık yollarda keşfedersiniz. Ne demiştik? Bulmak için karşılaşmaların arttırılması gerekir.

Tolstoy’un bilgelik üzerine söylediği sözlerden oluşan bir video izletildi. Video içeriği şu şekildedir:

Bilmemek, utanç ve zarar verici değildir. Her şeyi bilemeyiz. Bilmediğimiz şeyi biliyor gibi davranmak utanç ve zarar vericidir. İnsanların gerçek benliği ruhanidir ve

bu benlik herkeste aynıdır. Öyleyse insanlar nasıl eşit olamaz ki? Başka insanların sevgisi için endişe duymayın. Sevin ve böylece sevileceksiniz. Şayet biri, çoğunluğun yararı için bir başka kişiye zarar vermenin gerekli olduğuna karar verirse o bir başkası da çoğunluğun yararı için birinci kişiye zarar vermenin gerekli olduğuna karar verebilir ve böylece herkes birbirine zarar verir ve hepsi de haklı olduğunu düşünür. Cinayet, cinayettir. Kim onaylarsa onaylasın veya meşru kılmaya çalışırsa çalışsın, öyledir. Bundandır ki birini öldüren veya öldürmeye teşebbüs edenler kim olursa olsunlar canilerdir.

Tanrı'ya en çok onu reddettiğimizde veya onu unuttuğumuzda inanma ihtiyacı duyarız. Sadece yaşam üzerine sürekli düşünen kişi iyi bir yaşam sürebilir. Kendi içinizdeki değil, insanların içindeki iyiliği görmeyi huy edinmeye çalışın. Kendinizi suçlamayın. Bilgelik, yalnızlıkta var olan içsel bir çabayla ve insanlarla ilişkimizde var olan kendimizi geliştirme çabasıyla kazanılır.

Örnek Olay–Kıssa

Bir genç bir zamanlar mutluluğun sırlarını öğrenmek istemiş. Bir bilge aramış. Sormuş, soruşturmuş falanca kişidir demişler. Ayrıca kırk günlük mesafedeki bir köşkte yaşadığını da öğrenmiş. Üşenmemiş, yola çıkmış ve bilgeyi bulmuş. Bilge, onu bir güzel ziyafetle ağırlamış, isteğini sormuş:

“Mutluluğun sırrı” demiş delikanlı ” bana bunu öğret.”

Bilge bu sırrı vermeyi kabul etmiş.

Delikanlının eline bir kaşık vermiş, iki damla sıvı yağı da kaşığın içine koymuş:

“Köşkümü bir güzel gezeceksin ancak bu yağı dökmeyeceksin” demiş.

Delikanlı sarayı geziyormuş ama gözü devamlı kaşıktaymış. Dönmüş gelmiş.

Bilge sormuş:

“Salondaki Acem halılarını gördün mü, kütüphanedeki şömineyi fark ettin mi, bahçedeki gülleri gördün mü?” şeklinde bir yığın ayrıntı sormuş. Utanan delikanlı, hiçbir şey görmediğini itiraf etmiş. Çünkü sadece yağa bakıyormuş. Bilge şöyle demiş:

“Öyleyse git şimdi daha dikkatli olarak köşkümün harikalarını gör. Oturduğu evi tanımadan o insana güvenemezsin”.

İçi rahatlayan delikanlı, kaşık elinde gördüğü her şeyi hafızasına adeta kazırcasına dikkat etmiş, gördüklerini bir güzel anlatmış.

Bilge:

“Peki sana emanet ettiğim iki damla yağ nerede? diye sormuş.

Kaşığa bakan delikanlı, iki damla yağın dökülmüş olduğunu görmüş.

Bilgeler bilgesi demiş ki:

“Mutluluğun sırrı, dünyanın bütün harikalarını görmektir ama iki damla yağı unutmadan”.

Kalıcılığı Sağlama

Öğrencilerden bir sonraki oturuma kadar yeni öğrendikleri bir ya da öncesinde bildikleri ama uygulamadıkları bir bilgiyi ya da değeri hayatlarına geçirme, uygulama ödevi verildi.

Gözlem ve Değerlendirme

Öğrencilerin pek çoğunun bilge ile bilgili ya da bilgin kavramlarını ayıramadıkları anlaşıldı. Öğrenciler konu ile ilgili izletilen videolar ve yapılan sunumdan sonra aradaki farkı kavrayabildiklerini ifade etmeleri sonrasında oturum sonlandırıldı.

9. OTURUM: SEVGİ	
Oturumun Amacı	Sevginin sağlıklı ilişkiler kurabilmenin temeli olduğunu kavrayabilme.
Kazanımlar	Sevginin insan ilişkilerindeki önemini fark eder. Öz sevgi, kendini sevme kavramlarını açıklar. Yaradan sevgisi ve sevgi yönelimli Yaradan algısının ne olduğunu bilir. Sevgiyi sahip olmak ve olmak sevgisi olarak değerlendirir.
Alt Konular	Kendini sevme, maddesel benlik, sosyal benlik, ruhsal benlik, saf ego.
Süre	45 dk.
Öğrenim Yöntem ve Teknikleri ve Kullanılan Araç Gereç ve Materyaller	Beyin fırtınası, örnek olay, soru cevap, anlatım, tartışma. Kısa film, sunu, video. Kur'an-ı Kerim Meali, “Mutluluğu Seçiyorum” adlı kitap, “Aşkın Yanımız Maneviyat” adlı kitap, “İsimsiz Hayatlar” adlı kitap.
Değerlendirme Araçları	Görüşme, değerlendirme formu, kendi kendini değerlendirme.

Giriş

Bir önceki oturumun tekrarının ardından oturuma öğrencilere “Sevgi nedir?” ve “Birini sevdiğinizi ona nasıl gösterirsiniz?” soruları sorularak başlandı. Daha sonra “Sevgi, insanın kendisinin ve bir başkasının varoluşsal gelişimini desteklemek amacıyla benliğini genişletme arzusudur (Peck, 1998:81). Sevgi “İnsanı bir şeye veya bir kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelten duygu; muhabbetir.” (Türk Dil Kurumu, 2024) şeklinde tanımlar yapıldı.

İçerik Sunumu

Öğrenciler için hazırlanan slaydın açılmasıyla sunuma başlandı.

Sevginin insana hayatta güç verdiği, karşılaşılan güç durumlarda insana destek duygusunu hissettiren, verdikçe çoğalan bir yapıya sahip olduğuna da vurgu yapıldı.

Sadece insanların değil, hayvanların hatta bitkilerin dahi sevginin olumlu etkileri ile değiştikleri de ifade edildi.

Sevgi konusu Fromm'un (2003) sahip olmak ve olmak yaklaşımı ile ele alınarak örneklerle açıklandı. Eğer "olmak" üzere ele alınırsa sevginin değiştirici, dönüştürücü, canlandırıcı, yaşam duygusunu artırıcı etkisi olduğu ifade edildi. Eğer "sahip olmak" anlayışı ile ele alınırsa sevginin burada nasıl boğucu, engelleyici ve kısırlaştırıcı bir hale dönüştüğü örneklerle açıklandı.

Öz sevgi yani kendini sevmek ya da benliğini sevmek konusunu da değinildi. Bu konuda öğrencilere kendilerini sevip sevmedikleri soruldu. Osho'nun "Kendini sevmek, diğer tüm sevgilerin başlangıcıdır." sözü üzerine yorumlar yapıldı.

Kendini sevmek konusuna giriş yapıldıktan sonra "kendilik-benlik" kavramı üzerinde duruldu.

William James'e göre benlik kavramının ele alınış şekli ile ilgili bilgi verildi.

James (1950) benliği dörde ayırmıştır.

1. Maddesel Benlik
2. Sosyal Benlik
3. Ruhsal Benlik
4. Saf Ego

1. Maddesel Benlik

Maddesel benlik kişinin kendisine ait olan, sahip olduğu her şeydir. Bedeni, kıyafetleri, ailesi, arabası, banka hesabı gibi. Buradaki vurgu kişinin başkaları ile ve maddesel şeylerle özdeşleşmiş olmasıdır. Eğer özdeşleştiği şey değişim geçirirse kişinin benliği de değişim yaşar. Örneğin sahip olduğumuz zenginliğimizi kaybettik, bu durumdan benliğimizde etkilenir ve maddi benliğimizin de yok olduğunu söyleyebiliriz.

2. Sosyal Benlik

Sosyal benlik içinse James, kişilerin kendi sosyal yaşamları içinde bulundukları ortama, konuma, statüye göre bir takım maskeler kullanmakta olduğumuzu söylemektedir. Örneğin; aile benliğimiz, dernek benliğimiz, arkadaş benliğimiz. Kişiler bulundukları ortamlardaki üstlendikleri roller içinde tutarlı davranışlar sergilemektedir ancak birbirlerini farklı bir ortamda tanıyan kişiler başka ortamda birbirlerini izlediklerinde farklı sosyal benlik içerisinde olduğunu görünce şaşırabilirler. Bunun nedeni bizi daha önce farklı bir benlikle tanımış olmalarıdır.

3. Ruhsal Benlik

James, ruhsal benliğimizin çok subjektif olduğunu ve kendimizi nasıl değerlendirdiğimizde ve kendimizi algılayış şeklimizde belirleyici olduğunu söyler. Yeteneklerimiz, görüşlerimiz, tutumlarımız, ilgilerimiz kendi içimizde kişisel olarak değerlendirme biçimimiz ruhsal benliğimizi oluşturur.

4. Saf Ego

Saf yani pure ego, bireyin değişen bilinç içeriğinden öte, bu içeriğin farkında olan, yöneten ve bir araya getiren bir temel benlik düzeyini temsil eder. Yani herhangi bir değişkene odaklanmayan tamamen tüm bunların ötesindeki özdür. İnsanı insan özüdür. Burada önemli olan nokta bunun farkında olmaktır.

Kendini sevme konusunda üzerinde durulan noktalardan biri de insanın kendini sevme yollarıdır. Louise Hay'in insanın kendisini sevmesini sağlayacak on yol maddeler halinde sıralandı.

1. Kendinizi Eleştirmeye Bir Son Verin

Mükemmel olmaya çalışmayın. Bu dünyada her insanın oynadığı rol farklıdır. Eğer kendimizi eleştirirsek bu rolü baltalarız.

2. Kendinizi Korkutmaya Son Verin

Mevcut sorunu en kötü senaryoya dönüştürmekten ve olumsuz bir düşünceyi tekrar tekrar düşünmekten kaçının.

3. Kendinize Karşı Anlayışlı ve Sabırlı Olun

Kendine sabırlı olmak, hayatta karşılaşılan zorluklar, hatalar ve bekleyişlerle baş etme sürecinde duyulan hoşgörü ve sakinliği ifade eder. İçsel bir sevgi ve kabul duygusu geliştirin, hatalarınızla yüzleşirken ve zor zamanlarla başa çıkarken nazik ve destekleyici bir tutum sergileyin.

4. Aklınıza Karşı Nazik Olun

İnsanın aklına karşı nazik olması, kendi zihnine, düşüncelerine ve içsel deneyimine hoşgörüyle yaklaşması anlamına gelir. İçsel konuşmaları, eleştirileri ve olumsuz düşünceleri hafifletin, daha olumlu bir içsel diyalog kurmaya çalışın ve kendi zihinsel sağlığınıza saygı gösterin.

5. Kendinizi Övün

İnsanın kendisini övmesi, kendi başarılarını, güçlü yanlarını veya olumlu niteliklerini tanıma, değerlendirme ve onlara gurur duyma anlamına gelir. Kendini övmek, kişinin kendi başarılarını fark etmesi ve bunları pozitif bir şekilde değerlendirmesiyle ilgilidir. Bu, içsel bir olumlu bakış açısı geliştirmek ve özsaygıyı artırmak için kullanılan bir davranıştır. Kendini övün, çabalarınızı, yeteneklerinizi ve başarılarınızı takdir edin.

6. Kendinizi Destekleyin

Kendisini destekleyen bir birey, zorluklar karşısında kendi yanında durur, olumlu bir içsel diyalog kurar ve kendi güçlü yanlarını tanır. Bu, içsel bir güven ve sağlıklı bir özsaygı geliştirmek için önemlidir. İhtiyaç duyduğunuzda yardım isteyin.

7. Negatif Özelliklerinizi Sevin

Negatif özelliklerini sevmek, bireyin kendini olduğu gibi kabul etme ve mükemmeliyetçilikten uzaklaşma isteğiyle bağlantılıdır. Bu süreç, insanın kendi

eksikliklerini anlaması ve bunları gelişim fırsatları olarak görmesi anlamına gelir. Bu durum aynı zamanda kişinin kendine yönelik olumsuz düşünceleriyle baş etme ve kendini daha geniş bir perspektiften değerlendirme becerisini içerir.

8. Bedeninize İyi Bakın

"Bedeninize iyi bakın" sağlıklı yaşam alışkanlıkları geliştirin ve bedeninize gereken özeni göstererek sağlığını koruyun. Zararlı alışkanlıklardan uzak durun.

Bu, hem fiziksel hem de zihinsel refahınıza odaklanmanızı içerir.

9. Ayna Çalışması Yapın

Kendinizle sohbet edin. Kendinize teşekkür edin. Kendinizi sevdiğinizi söyleyin.

10. Kendinizi Şimdi Sevin

Doğru zamanın gelmesini beklemeyin. Eğer kendinizden şimdi memnunsanız, kendinizi şimdi sevip onaylıyorsanız yaşamınızda meydana gelecek iyiliklerin o zaman farkına varacaksınız. Kendinizi olduğunuz gibi kabul edip sevin. Şartlar koşmayın! (Özdoğan, 2007b: 112 – 118).

Öğrencilerin bu anlatımlar esnasında not alıp hangi maddeyi uygulayıp hangisini uygulamadıklarını belirlemeye çalıştıkları görülmüştür.

Hz. Muhammed'in "*Siz, iman etmedikçe cennete giremezsiniz; birbirinizi sevmedikçe de iman etmiş olamazsınız. Yaptığınız zaman birbirinizi seveceğiniz bir şey söyleyeyim mi? Aranızda selâmı yayınız.*" (Müslim, *Îmân* 93) hadisi okunmuş ve yorum yapılmıştır.

Cengiz Aytmatov'un kaleme aldığı romanından uyarlanan "Selvi Boylum Al Yazmalım" filminin "Sevgi neydi? Sevgi emektir." sahnesi öğrencilere izletildi. Üzerine yorumlar yapıldı.

Yunus Emre'ye ait olan,

Gelin tanış olalım

İşi kolay kılalım

Sevelim sevillelim

Dünya kimseye kalmaz. Dizeleri beraber yorumlandı.

Örnek Olay–Kıssa

Japonya'da yaşanmış gerçek bir olay şöyledir: Evini yeniden dekore ettirmek isteyen Japon bunun için bir duvarı yıkar. Japon evlerinde genellikle iki tahta duvar arasında çukur bir boşluk bulunur. Duvarı yıkarken, orada dışardan gelen bir çivinin ayağına battığı için sıkışmış bir kertenkele görür. Adam bunu gördüğünde kendini kötü hisseder ve aynı zamanda meraklanır da kertenkelenin ayağına çakılmış çiviye görünce. Muhtemelen bu çivi on yıl önce, ev yapılırken çakılmıştı. Peki nasıl olmuş da kertenkele bu pozisyonda hiç kıpırdamadan on yıl boyunca yaşamayı başarmış? Karanlık bir duvar boşluğunda hiç kıpırdamadan on yıl boyunca yaşamak çok zor olmalı. Böylece adam çalışmayı bırakır ve kertenkeleyi izlemeye başlar. Sonra nereden çıktığını fark edemediği başka bir kertenkele gelir ağzında taşıdığı yemekle. Adamı şaşırtır gördüğü manzara. Bu nasıl bir sevgi? Ayağı çivilenmiş kertenkele, on yıldır diğer kertenkele tarafından beslenmektedir.⁵

Kalıcılığı Sağlama

Öğrencilere sunum esnasında açıklanan “kendini sevmenin on yolu”nda yer alan maddeleri yazmaları ve bir ay boyunca kendilerini gözlemleyip her hafta kendilerini tekrar değerlendirmeleri istenmiştir. Bir ayın sonundaki değişimleri de o haftaya denk gelen oturumda paylaşımları istendi.

⁵ <https://www.memleket.com.tr/sevgi-ve-insanlik-uzerine-kisa-hikayeler-24323h.htm>

Gözlem ve Değerlendirme

Öğrencilerle yapılan oturum esnasında aslında sevginin tam manası ile ne olduğunu bilmedikleri gözlemlendi. Sevgi genel olarak bir şeye sahip olma arzusu olarak tanımlanmış ve bugüne kadar da o doğrultuda da hayatlarında yer bulmuş bir kavram olarak kaldığı fark edildi. Sevginin doğuştan getirilen bir duygudan ziyade öğrenilen bir duygu olduğu üzerinde vurgu yapıldı. Oturum sonunda öğrenciler bu konuda farkındalıklarının arttığını ifade etmişlerdir. Kitap önerileri ile oturum sonlandırıldı.

10. OTURUM: AFFETME	
Oturumun Amacı	Affetmeyi aşamaları ile hayata geçirebilme.
Kazanımlar	Affetmenin süreci anlamlandırma olduğunu bilir. Yaşanan olayları kişilerden bağımsız değerlendirerek kişilere karşı kin ve nefret duygularından uzak kalır. Hoşa gitmeyen olayları olumlu yönleriyle değerlendirir. Kişiyi asıl affedenin Yaradan olduğunu bilir.
Alt Konular	Kendini affetme, öz-şefkat, farkındalık, kendini kabul, tövbe, vicdan, irade.
Süre	45 dk.
Öğrenim Yöntem ve Teknikleri ve Kullanılan Araç Gereç ve Materyaller	Beyin fırtınası, örnek olay, soru cevap, anlatım, tartışma. Kısa film, sunu, video. Kur'an-ı Kerim Meali, "Mutluluğu Seçiyorum" adlı kitap, "Aşkın Yanımız Maneviyat" adlı kitap, "İsimsiz Hayatlar" adlı kitap.
Değerlendirme Araçları	Görüşme, değerlendirme formu, kendi kendini değerlendirme.

Giriş

Bir önceki hafta işlenen konunun tekrarının ardından öğrencilere "Sizce affetmek nedir?", "Kolay affeder misiniz?" soruları soruldu. Öğrencilerin çoğunun "Yapılan hatayı

unutmak. Bana yapılan bir yanlışta olay hiç olmamış gibi devam etmek. “Olayı unutmasak bile unutmuş gibi yapmak.” şeklinde tanımlamalar yaptıkları görülmüştür.

Ardından af kelimesinin Arapça A-F-V kökünden türeyen bir isim olduğu ve sözlükte silmek, yok etmek, iptal etmek gibi anlamlara geldiği belirtilmiştir. Sonrasında ise affetmenin tanımı yapılmıştır: *“Affetme” diğer adıyla “bağışlama” veya bir kişi tarafından affedilme/bağışlanma; haksızlığa uğradığını düşünen bir kişinin, belirli bir olaya ilişkin duygu ve tutumlarında olumlu yönde değişikliğe gitmesi ve olumsuz duygular da dâhil olmak üzere olayın etkisinin üstesinden geldiği gönüllü bir süreçtir.”*

İçerik Sunumu

Konu ile ilgili hazırlanan slayt izletildi. İnsanın kendisine yapılan hata karşısındaki tepkisini seçme özgürlüğünden bahsedildi. Affetmenin ise Yaradan’a bırakılması gereken bir süreç olduğu üzerinde duruldu. Bunun sürecin tam manası ile tamamlanması için gerekli olan aşamalardan biri olduğu vurgulandı. Affetmek ve beden sağlığı üzerinde de duruldu. Öznur Özdoğan’ın “Affetmemenin insanın zehri kendisinin içip karşı tarafın ölmesini beklemesidir.” sözü üzerinde duruldu ve bu konuda öğrencilerin görüşleri alındı.

Affetmenin önemli konularından biri olan kendini affetme kavramı açıklandı. Öğrencilere kendilerini affetme konusunda ne kadar başarılı oldukları soruldu. Verilen cevaplara göre pek çok öğrencinin başka insanları affetmede daha başarılı oldukları ama kendilerini affetme konusunda sıkıntı yaşadıkları görüldü.

Kendini affetmenin aşamaları şu şekilde sıralandı:

1. Farkındalık: Hata yapmak değil hatada ısrarcı olmak yanlıştır. İnsan hata yaptığını fark etmediği sürece yaptığı hatadan da dönmek istemez. Hatada en önemli olan hata yaptığının farkında olmaktır. Osho, *“gerçek hata farkında olmamaktır, gerçek erdem ise farkında olmaktır. Ne yaparsan yap, senin*

erdemlerin dahi farkında olmadığında erdem değildir. Eğer farkındaysan şiddet kullanman hiç mümkün değildir.” demiştir. Osho Buda’nın şu sözlerini aktarmıştır: “Eğer bir evin içinde ışık varsa hırsızlar ondan kaçınır ve eğer bekçi uyanıksa hiç denemeye bile kalkmazlar. Ve şayet insanlar içeride yürüyor, konuşuyorlarsa ve uykuya dalmamışlarsa hırsızların eve girmeleri ve hatta düşünmeleri bile imkânsızdır.” Aynı durum insan için de geçerli. İçinde ışık yanan insana olumsuz hiçbir düşünce giremez.

2. Kendini kabul ve “keşke”lerden arınma: Farkındalık yaşantısında hem hataları hem de öz benliği fark etmek önemlidir. İnsan hatalarını fark ettiği noktada utanç, suçluluk, kendine ve “bunu bana neden yaptırdı” şeklinde başkalarına dönük öfke hissedebilmektedir. Bu noktada insan kendini olduğu gibi kabul etmeye mükemmel olmadığını bilmeye ihtiyaç duymaktadır.

11. Kendini kabul eden ve “keşke”lerinden arınan insanın kendine saygı düzeyi yükselir. Böylece güçlenen insan mutluluk yönünde seçimlerde bulunur.

12. Tövbe pratiği kişiyi hata işlemenin yol açacağı içine kapanma, kaygı ve endişe, toplumdan uzaklaşma gibi kişiliği geriletici ve psikolojik sağlığını bozucu davranışlardan kurtararak, hayatın içine doğru olumlu olarak motive etmektedir.

3. İnsanın öz bilincinden doğan kendine ve başkalarına yararlı eylemler üretme: Vicdan doğru ilkelere uyulup uyulmadığını sezen, kişiyi doğru ilkelerin düzeyine yükselten doğal bir veridir. Üstün bir atlet için sinir ve kasların, bir öğrenci için de dimağın eğitilmesi ne kadar önemliyse, gerçekten etkili bir insan için de vicdanın eğitilmesi o kadar önemlidir. İnsan doğru ilkelere ne kadar uyum sağlarsa, dünyanın nasıl işlediği konusundaki yargıları o kadar yerinde olur. Vicdanın eyleme geçme sürecini Covey tarafından yükselen sarmala benzetilmiştir: İnsan önce öğrenir sonra öğrendiklerini benimser, içselleştirir, onlara bağlanır ve eyleme geçirir ve nihayetinde öğrendiklerini yaşar. Yani bilgi

bilgelige dönüşür. İnsanın bir gün önce olduğu kişiden farklı olması anlamına gelir ki bu da insanı Hz. Peygamber'in “İki günü birbirine eşit olan ziyandadır, aldanmıştır.” (ed–Deylemî) hadisinin manasına ulaştırır.

4. Kararlılık ve kalıcılık: İnsanın affedilmeyi istemesi ya da hatalarını fark etmesi onu ferahlatan duygulardır. Fakat bu duygular geçicidir. Asıl kalıcı olan ve insana mutluluk veren gelişimdir. Yapılan hatalara tekrar dönememek ve bir daha yapmayacak şekilde kişinin kendini geliştirip dönüştürmesi onun için geçici bir rahatlama duygusu değil kalıcı bir huzur sağlar (Özdoğan, 2007a: 151–156).

Affetme aşamalarından sonra affetme süreçlerine de değinildi. Kabul ve anlamlandırma süreçleri örnekleriyle açıklandı.

1. Kabul süreci: Bu benim başıma gelmemeliydi, neden ben?

Ben bunu hak etmedim. Ben bunu yaşayamam.

Bunu bana yapmaya hakkı yok! Gibi düşüncelerden arınıp “Evet, bu benim başıma geldi. Şimdi ne yapmalıyım? Neler yapabilirim?” aşamasına geçmek.

Olayı kabullenmek normalleştirmek anlamına gelmez.

2. Anlamlandırma süreci: Bu olayın benim başıma gelmesinin bir anlamı var. Bu olay bana pek çok şey öğretti. Farkındalık kazandırdı (Özdoğan, 2007a: 156).

“Her şeyde bir hayır vardır.” önemli olan o hayrı görebilmektir.

Konu ile ilgi olan bir başka kavram olan “öz–şefkat” üzerinde de duruldu. İnsanın zor zamanlardan geçtiğinde kendisine karşı şefkatli, anlayışlı, nazik olması gerektiğinden ve destek aradığında en büyük desteğin kendisi olduğundan bahsedildi. Yine öğrencilerin başkalarına karşı şefkatli olurken kendilerine karşı şefkat göstermede sıkıntı yaşadıkları anlaşıldı.

Örnek Olay–Kıssa

Bir lise öğretmeni günün birinde derste öğrencilerine bir teklifte bulunur:

"Bir hayat deneyimine katılmak ister misiniz?"

Öğrenciler çok sevdikleri hocalarının bu teklifini tereddütsüz kabul ederler.

"O zaman" der öğretmen. "Bundan sonra ne dersem yapacağınıza da söz verin.

" Öğrenciler bunu da yaparlar. "Şimdi yarınki ödevinize hazır olun.

Yarın hepiniz birer plastik torba ve beşer kilo patates getireceksiniz!

" Öğrenciler, bu işten pek bir şey anlamamışlardır.

Ama ertesi sabah hepsinin sıralarının üzerinde patatesler ve torbalar hazırdır.

Kendisine meraklı gözlerle bakan öğrencilerine şöyle der öğretmen:

"Şimdi, bugüne dek affetmeyi istemediğiniz her kişi için bir patates alın, o kişinin adını o patatesin üzerine yazıp torbanın içine koyun.

" Bazı öğrenciler torbalarına üçer–beşer tane patates koyarken, bazılarının torbası neredeyse ağzına kadar dolmuştur.

Öğretmen, kendisine "Peki şimdi ne olacak?" der gibi bakan öğrencilerine ikinci açıklamasını yapar:

"Bir hafta boyunca nereye giderseniz gidin, bu torbaları yanınızda taşıyacaksınız.

Yattığınız yatakta, bindiğiniz otobüste, okuldayken sıranızın üstünde hep yanınızda olacaklar.

" Aradan bir hafta geçmiştir. Hocaları sınıfa girer girmez, denileni yapmış olan öğrenciler şikâyeteye başlarlar:

– "Hocam, bu kadar ağır torbayı her yere taşımak çok zor."

– "Hocam, patatesler kokmaya başladı. Vallahi, insanlar tuhaf gözlerle bakıyorlar bana artık."

– "Hem sıkıldık, hem yorulduk..."

Öğretmen gülümseyerek öğrencilerine şu dersi verir:

"Görüyorsunuz ki, affetmeyerek asıl kendimizi cezalandırıyoruz.

Kendimizi ruhumuzda ağır yükler taşımaya mahkûm ediyoruz.

Affetmeyi karşımızdaki kişiye bir ihsan olarak düşünüyoruz, hâlbuki affetmek en başta kendimize yaptığımız bir iyiliktir.⁶

Kalıcılığı Sağlama

Öğrencilerden bugüne kadar affedemedikleri olayları kurşun kalemle kâğıda yazmaları istendi. Bu olayları yazarken kişiler üzerinden değil gerçekleşmiş olaylar üzerinden değerlendirme yapmaları istendi. Olayların kendilerine ne hissettirdiği ile birlikte bu olaydan çıkardıkları dersi de yazmaları istendi. Çıkardıkları dersleri yazarken tükenmez kalem kullanmaları istendi. Sonrasında bir silgi almaları ve kurşun kalemle yazılan her şeyi silmeleri istendi. Olaylar, üzüntüler gelir geçer ama geriye bize öğrettikleri kalır. Kimse kusursuz değildir, her insan hata yapar. İnsana düşen ise yaşanan olayların öğrettiklerini alıp yola devam etmektir. “İnsan insanın öğretmenidir” sözü üzerine konuşuldu.

Gözlem ve Değerlendirme

Öğrencilerin birçoğunun affetme konusunda sıkıntı yaşadıkları görüldü. Özellikle kendilerini affetme konusunda sıkıntı yaşamalarının aslında kendilerini nasıl affedeceklerini bilmediklerinden kaynaklandığı anlaşıldı.

Oturum sonunda yapılan pratiklerle birlikte affetmenin nasıl bir hafifleme olduğunu ve bunu hayatlarında nasıl uygulayacaklarını öğrendiklerini ifade ettiler. Özellikle yaşadıkları olayları birer deneyim olarak görmenin, hepsinin onları hayata hazırlayan, olgunlaştıran ve kendileri olmalarını sağlayan tecrübeler olmasının

⁶ <https://groups.google.com/g/abecem/c/uSky5RZQwBo?pli=1>

kendilerine çok farklı bir bakış açısı kazandırdığından bahsettiler. Kısa bir özet sonrası oturum sonlandırıldı.

11. OTURUM: PAYLAŞMAK–YARDIMLAŞMAK	
Oturumun Amacı	Toplumda yardımlaşma ve paylaşmanın güzelliğini yaşayıp yaşatabilme.
Kazanımlar	Toplumda yardımlaşma ve paylaşmanın güzelliğini yaşayıp yaşatabilme.
Alt Konular	Cimrilik.
Süre	45 dk.
Öğrenim Yöntem ve Teknikleri ve Kullanılan Araç Gereç ve Materyaller	Beyin fırtınası, örnek olay, soru cevap, anlatım, tartışma. Kısa film, sunu, video. Kur'an-ı Kerim Meali, “Mutluluğu Seçiyorum” adlı kitap, “Aşkın Yanımız Maneviyat” adlı kitap, “İsimsiz Hayatlar” adlı kitap.
Değerlendirme Araçları	Görüşme, değerlendirme formu, kendi kendini değerlendirme.

Giriş

Oturuma bir önceki haftanın tekrarı ile başlandı. Öğrencilere yardımlaşmanın anlamı ve önemi soruldu. Pek çok öğrenci yardımlaşmayı “Kendinde fazla olanı başkasına vermek.” olarak tanımladı. Yine öğrencilerin büyük bir kısmı yardım ettiği kişinin aynı şekilde kendisi de zor durumda olduğunda kendisine yardım etmek zorunda olduğunu vurguladı.

İçerik Sunumu

Paylaşmanın sadece insanın elindekini vermek anlamına gelmediği aynı zamanda bu davranışı karşılık beklemeden sergilemesinin gerekliliği üzerinde durularak hazırlanan sunuma başlandı. Karşılık bekleyerek yardım etmenin borç vermek anlamına geldiği, yardımın ise karşılıksız olması gerektiği üzerinde duruldu.

Yardımlaşma ve paylaşmanın faydaları sıralandı:

1. Toplumun manevi ve maddi olarak yücelmesine yardımcı olur.
2. Ekonomik ve sosyal dengesizlikleri önler.
3. Toplumun geleceğini aydınlık kılar.
4. Yardımlaşan toplumlar daha güçlü olur.
5. Yardımlaşmanın yaygın olduğu toplumlarda hissedilen birlik ve beraberlik duygusu insanların daha huzurlu yaşamasına katkıda bulunur.⁷

Öğrencilere birine iyilik yapmak ile borç vermek arasındaki fark soruldu. Bunun üzerine düşünen öğrenciler yardımlaşma söz konusu olduğunda karşılık beklemenin uygun olmadığı konusunda hemfikir oldular. Bugüne kadar yaptıkları her iyiliği karşılık bekleyerek yaptıklarını ve günü geldiğinde kendilerine aynı şekilde davranılmadığında yaptıkları iyilikleri mutlaka söyleyerek karşı tarafa hatırlattıklarını ifade ettiler. Bu noktada “başa kakma” deyiminin anlamı üzerinde duruldu ve “İyilik yap, denize at. Balık bilmezse Hâlık bilir.” sözü üzerinde konuşuldu.

İyiliğin karşılık beklemeden yapılması, sonrasında karşı tarafa hatırlatılmaması, sadece maddi değeri olan şeylerin değil aynı zamanda bilginin, ilginin bazen de zamanın ve emeğin paylaşımının da iyilik olduğundan bahsedildi.

Yardımlaşmayı anlatan “uzun kaşık” kısa filmi izletildi. Çok uzun kaşıklarla yemek yemeye çalışan kişiler kendileri yiyemez aç kalırken karşısındaki kişiye uzun kaşıklarla yemek yemesi konusunda yardımcı olduğunda herkesin karnı doyar.

Yine dayanışmanın ve yardımlaşmanın önemini anlatan “İyilik” adlı kısa film ve “sadaka taşı” adlı video izletildi.

Sadaka taşından ayrıntılı bir şekilde bahsedildi ve konu ile ilgili yazı okundu:

“Hani derler ya bir elin verdiği diğer el bilmeyecek...”

İşte bu sözün maddede canlanmasıdır “sadaka taşları”...

⁷ <https://adiyaman.edu.tr/tr/haberler/2020/05/08/yardimlasma-ve-dayanismanin-onemi>

Osmanlı Devletinde insan merkezli mahalle anlayışının en güzel yansımalarındandır. Genellikle cami etrafında bulunan ve üzerinde para koyabilecek bir oyuğu bulunan sadaka taşları, mesaisine akşam karanlığında başlardı. Dar ve çıkmaz sokaklı Osmanlı mahallesine karanlık çöktüğünde canlanırdı sadaka taşları.

Sadaka Taşlarına parayı bırakanlar da en az parayı alanlar kadar haysiyetli ve onurlu kişilerdir. Çünkü ihtiyacı olan kişi sadaka taşından sadece ihtiyacı kadarını alır ve diğer ihtiyaç sahiplerini de düşünürdü. Hatta 17. Yüzyılda İstanbul'u anlatan bir Fransız gezgin, karşılaşmış olduğu medeniyet karşısında afallamış olduğundan olacak ki takip ettiği sadaka taşının üzerinde bulunan paraların tam bir hafta boyunca yerinde kaldığını belirtir.”⁸

Örnek Olay–Kıssa

Mevlânâ bu konuyu Mesnevi’nin 6. cildinde kedi ve fareler örneğiyle şöyle anlatır: “Binlerce fare ortada dolaşıp başkaldırsa kedi bu hâlden ne korkar ne de bir tehlike sezer. Onları teker teker yakalar yer, çünkü farelerde birlik ve dayanışma yoktur. Nasıl olur da fareler toplanıp hep birden kedinin karşısına çıkarlar? Onlarda öyle yürek (öyle bir topluluk ruhu) yoktur ki! Farenin gönlünde bir topluluk duygusu olsaydı, gayrete gelirdi de birkaç fare bir araya toplanırdı! Fareler bir araya toplanırlardı da birer fedai gibi göz açtırmadan kedinin üstüne atılırlardı. Birisi, kedinin gözüne pençe atar, onu körleştirdi; öbürü, dişi ile kulağını ısırırdı! Bir başkası, keskin dişleri ile onun böğrünü delirdi! Böylece kedinin, birleşmiş fareler topluluğundan kurtulması mümkün olamazdı! Fakat farenin canında, toplum fikri, (birlik beraberlik düşüncesi) yoktur! Bu sebeple fare, kedinin sesini duyunca ödü kopar, canı bedeninden fırlar! İsterse farelerin sayısı yüz bin olsun; fare, kurnaz kedinin karşısında korkusundan cansız gibi durur, kalır. Allah, mülkün sahibidir; hikmetinden sual olunmaz! Aslana öyle bir güç verir ki tek başına olduğu halde,

⁸ <https://edirne.ktb.gov.tr/TR-147918/sadaka-tasi.html>

aslanlar topluluğunun kuvvetini kendinde hisseder de, yaban eşığı sürüsüne korkmadan saldırır. On çatallı boynuzları olan yüz binlerce yiğit geyik, aslanın saldırışı karşısında âdeta yok olur gider.” Hz. Mevlânâ bu örnekte toplumun sayıca çok olmasından ziyade, ülke meselelerinde birbirleriyle birlik ve dayanışma içinde olmalarının önemine işaret etmiştir (Mevlânâ Celâleddin Rûmî, Mesnevî, C 2, s. 283; C 6, s.241–242).

Millî Mücadele sırasında Hindistan’dan doğrudan Mustafa Kemal Paşa’ya gönderilen paralardan 600.000 lirası Büyük Taarruz öncesi Türk ordusunun ihtiyaçlarının karşılanması için Müdafaa-i Milliye Vekili Kazım (Özalp) Paşa’ya gönderilmiştir. 71 110.000 lirası ise Büyük Taarruz sonrasında İzmir’e doğru kaçan Yunan Ordusu’nun yakıp yıktığı yerlerde aç ve açıkta kalan insanlara yardım edilmesinde, yaralarının sarılmasında ve savaşta harap olmuş İzmir gibi şehirlerin yeniden imar edilmesinde kullanıldı. Cumhuriyet dönemindeyse elde kalan miktardan 250.000 lirası Türkiye İş Bankası’nın kurulmasında, geriye kalan para ise çiftliklerin kurulması gibi Türkiye’nin ekonomik gelişimine katkı sağlamak amacıyla yararlı işlerde değerlendirildi. Sonuç olarak, kadirşinaslık ve vefa duygusuyla hareket eden Millî Mücadele’nin Başkomutanı ve TBMM Başkanı Gazi Mustafa Kemal Paşa, Hint Müslümanlarının Türkiye’ye yaptığı yardımlar için her vesileyle ayrı ayrı teşekkür yazıları göndererek, Türk milleti adına minnet ve şükranlarını ilettiler. Ayrıca Türk milletinin minnetle karşıladığı bu yardımların, uzun süren savaşlarda Türkiye’nin uğradığı zararların giderilerek imar edilmesi için sürdürülmesini de rica etti. Dahası Mustafa Kemal Paşa sadece Hint Müslümanlarına teşekkürle yetinmeyip, ayrıca onların bağımsızlıkları yolundaki mücadelelerine de gönülden desteğini açık açık ifade etti. Türkiye Cumhuriyeti’nin kurucusu Gazi Mustafa Kemal Paşa’nın, “Türkler, her fırsatta Türk davasına bağlılık ve sevgilerini gösteren ve cömertçe maddi yardımda bulunan Hindistanlı kardeşlerinin desteğini unutmayacaklardır” sözleriyle yaptığı tespit, günümüzde de halen geçerliliğini korumaktadır (Kişi, 2020:772).

Kalıcılığı Sağlama

Öğrencilere bir hafta içinde tanıdıkları ya da tanımadıkları kişilere karşılık beklemeden yaptıkları bir yardımı ve bu yardım esnasında ve sonrasındaki hislerini yazma görevi verildi.

Gözlem ve Değerlendirme

Oturumun başında öğrencilerin yardımlaşma ile ilgili düşünceleri genel olarak yapılan her iyiliğin mutlaka karşılığının verilmesi yönündeydi. Yardımlaşmanın ise sadece maddiyatla ilgili olduğu yönünde yorumlar yapıldı. Oturum sonunda ise yardımlaşmanın bilgi, ilgi, zaman da dâhil olmak üzere paylaşılabilen her şeyi kapsadığı yönünde fikirler sundular. Kısa bir özet sonunda oturum sonlandırıldı.

12. OTURUM: ÖZGÜRLÜK	
Oturumun Amacı	Sınırlarını bilerek özünün gürleştği bir yaşantı içinde olma.
Kazanımlar	Özgürlüğün ne olduğunu açıklar. Özgürlüğünün sınırlarını bilir. Özün gürleşmesini açıklar. Özgürlüğün kişinin kendini bilmesi olduğunu bilir. Kendini bilme kavramını açıklar. Özün Yaradan ile olan bağını kavrar.
Alt Konular	Öz, kendini bilme.
Süre	45 dk.
Öğrenim Yöntem ve Teknikleri ve Kullanılan Araç Gereç ve Materyaller	Beyin fırtınası, örnek olay, soru cevap, anlatım, tartışma. Kısa film, sunu, video. Kur'an-ı Kerim Meali, "Mutluluğu Seçiyorum" adlı kitap, "Aşkın Yanımız Maneviyat" adlı kitap, "İsimsiz Hayatlar" adlı kitap.
Değerlendirme Araçları	Görüşme, değerlendirme formu, kendi kendini değerlendirme.

Giriş

Bir önceki oturum konusu özetlendi. Öğrencilere özgürlüğün önemi, özgürlük için verilen mücadeleler sorularak yeni konuya başlandı. Pek çok öğrenci özgürlüğün yaşam için en önemli unsur olduğundan bahsetti. Kimi zaman insanların bu uğurda canlarını dahi feda ettiklerine değindiler. Sonrasında ise özgürlük konusu bireysel açıdan ele alındı.

İçerik Sunumu

Özdoğan'ın (2007) "Mutluluğu Seçiyorum" kitabından özgürlük ile ilgili bölüm paylaşılmıştır. Hayatın en temel değerlerinden biri özgürlüktür. Hem iç dünyamızda hem de dış dünyada özgür olabilmek insan olmanın vazgeçilmez gereklerindendir. İç özgürlüğümüzü, özümüzün gürleşmesi olarak da anlayabiliriz.

Yani Yaradanımızın bize üflediği ruhumuzu daha çok fark edip yaşayabilmek iç özgürlüktür. İslamiyet, insanlara doğruyu ve yanlış göstermiş; fakat hiçbir zaman onları inanma konusunda zorlamamıştır. İslam dini her zaman insanın özgürleşmesine katkıda bulunmuştur.

Kimsenin kimseye baskı kuramayacağını belirten İslam dini, herkesi eylemlerinde özgür bırakır. Bu durum Kur'an'daki Bakara suresinde şöyle dile getirilmiştir:

"Dinde zorlama yoktur..." (Bakara Suresi, 256. Ayet)

Özgürlük insanın kendi olma, kendini tanıma halidir. Hür olmak basit anlamda köle olmamaktır. Özgür olmak için her türlü ruhsal bağımlılığa karşı çıkmak gerekir.

Özgür olan yanımız, esas anlamda ruhumuzdur.

Mevlana'nın dediği gibi:

"Hadi, ben bensiz geleyim, sen sensiz gel" sürecini yaşayabilmek, egodan kurtulmak gerekir.

Ego özgürlüğün önündeki en büyük engeldir.

Eğer zihnimiz, ön yargılarla ve korkuyla doluyorsa düşünme yeteneğini gittikçe kaybedebilir ve sonuçta önyargıların, korkuların esiri olarak özgürlüğünü yitirebilir.

Tutsak bir zihnin dünyası ise dört duvar arasındır, ufku göremez, göğü göremez, enginliği tadamaz, hayatın ve insanların çeşitliliğini ve farklılıklarını kavrayamaz.

İnsanlar bir şeylerden ya da başka insanlardan korktukça mutluluk olmaz. Oysa egolarımızı aşacak tek yol sevgidir. İnsan, özgür olduğu sürece mutlu olabilir. Özgürlük, onurlu bir varlık olan insanın yaşamındaki en büyük erdemdir.

İnsanın insanca yaşayabilmesinin garantisidir.

Özgür bir zihin gökyüzü gibi uçsuz bucaksızdır, her şeyi kucaklar ve her yere gidebilir. Özgürlük hiçbir şeyle ölçülemez. Mevlana bu durumu şöyle ifade etmiştir:

Ayran kasem önümde durdukça,

Vallahi kimsenin balını düşünmem.

Azıksızlık ölümle kulağım bursa bile

Hürriyeti kulluğa satmam ben.

Ruhsal ve bedensel bağımlılıklarından arınan insanlar iç özgürlüklerini keşfederler (Özdoğan, 2007b:146–150).

Sonrasında ise Atatürk'ün “Özgürlük ve bağımsızlık benim karakterimdir. Ben milletimin en büyük ve ecdadımın en değerli mirası olan bağımsızlık aşkı ile dolu bir adamım. Çocukluğumdan bugüne kadar ailevî, hususî ve resmî hayatımın her safhasını yakından bilenler bu aşkım malumdur. Bence bir millete şerefî, haysiyetin, namusun ve insanlığın vücut ve beka bulabilmesi mutlaka o milletin özgürlük ve bağımsızlığına sahip olmasıyla kaimdir.” sözleri öğrencilerle birlikte yorumlandı.

Özgürlük konusunda üzerinde durulan noktalardan biri de özgürlüğün sınırı oldu. Özgür olmak, kendini keşfetmek, kendini gerçekleştirmek insanı mutlu ederken özgürlüğe giden yolda başka insanları incitmemek gerektiği vurgulandı.

Özgürlük konusunda Abraham Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinden de bahsedildi. Maslow'a göre dördüncü basamak olan saygı basamağında kişinin ihtiyaçları arasında saygı, özsaygı, özgürlük ihtiyaçları yer almaktadır. Maslow'a göre Kendini gerçekleştiren insanlar için özgürlük çok önemlidir. Başkalarına bağımlı olmayı reddederler. Bağımsız düşünme yeteneğine sahiptirler. Kendi kendini düşünen, kendi kendine karar veren, kendi zihnini özgürleştiren bu insanlar kendi yöneticilerini kendileri seçerler ve demokratik toplumu oluştururlar (Maslow, 1970: 161).

Örnek Olay–Kıssa

Dokuz yaşındaki bir Japon çocuğun en büyük hayali günün birinde çok iyi bir judocu olmaktır. Fakat talihsiz bir trafik kazası sonucu sol kolunu tamamıyla kaybeder. Hem çocuk hem de ailesi yıkılır. Ailesi sırf çocuk oyalansın diye, Japonların en ünlü hocalarından birini tutar.

Hoca kolları sıvar, çocuğa tek kolla yapabileceği yegâne fırlatma hareketini öğretir. Gece gündüz çocukla beraber bu hareketi çalışırlar. Bir müddet sonra çocuk hareketi gayet iyi ve hızlı bir şekilde yapmaya baslar, fakat hocası çocuğa her gün saatler boyu aynı hareketi adeta ezberletir.

Çocuk bu hareketten bıkar ve yeni hareketler öğrenmek istedikçe hocası bu hareketi dünyada en hızlı yapana dek çalışmasını ve başka hareket öğretmeyeceğini söyler. Bir müddet sonra çocuk bu hareketi yıldırım hızıyla yapmaya başlar.

Bunun üzerine hoca çocuğa artık bir turnuvaya katılma zamanının geldiğini söyler. Olacak şey değildir. Tek kollu bir judocu tek hareketle turnuvaya katılacak. Çocuk itiraz ettikçe hocası "Evlat; sen öğrendiğin hareketi yap, gerisini merak etme" diye öğütte bulunur.

1. tur 2. tur derken çocuk turları gayet rahat geçer. En nihayet finale gelir. Tek hareket bilgisi ile finale kadar gelen çocuğun finaldeki rakibi bölgenin en iyi judocusudur.

Çocuk dev cüsseli rakibini görünce korkar. Hocası yine sakindir, "Evlat sen bu harekette dünyada teksin, kendi oyununu yap yeter." der.

Çocuk rakibine kendi hareketini şimşek hızıyla uygular, rakip kalktıkça aynı hareketi yineler. İnandırıcı gibi değildir, çocuk tek kolla tek hareket sayesinde şampiyon olmuştur.

Çocuk dayanamaz ve hocasına sorar "Hocam inanamıyorum, ben nasıl şampiyon oldum?" der.

Hocası yine sakın ifade ile söyle cevaplar, "Bu zaferin iki sırrı var oğlum. Birincisi, judonun en güç hareketlerinden birini çok iyi yapabilmendir. İkincisi, bu harekete karşı tek bir savunma vardır. O da hareketi yapanın sol kolunu tutmak!

Hepimizin eksikleri var ve hiçbirimiz her konuda mükemmel değiliz. Mükemmel olmak gibi bir zorunluluğumuz da yok. Hayat bazen mükemmel beceriler istediğinde ise o hep görmezden geldiğimiz eksik yönlerimizi kullanmayı bilsek yeterli. Eksik yönlerimizi beceriye dönüştürmek gibi...

Kendisinin farkında olmak gibi.

Ne güzel demiş Yunus Emre:

İlim ilim bilmektir.

İlim kendin bilmektir.

Sen kendini bilmezsin,

Ya nice okumaktır?

Kendinizi biliyor musunuz? Eksik sandığınız yönlerinizi biliyor musunuz? Güçlü yönlerinizi ya da yeteneklerinizi biliyor musunuz?

Yarın sabah hayata böyle bakmaya çalışın, kendinizin farkında olun.

Kalıcılığı Sağlama

Öğrencilerle bir sonraki oturuma kadar ruhsal ya da bedensel bağımlılıklarını keşfetme ve bunlar üzerinde çalışılması konusunda karar alındı. Fark ettikleri bağımlılıklarını yazmaları ve bu bağımlılıktan kurtulmak için nasıl bir yol izlemeleri gerektiği konusunda bir çalışma yapmaları istendi.

Gözlem ve Değerlendirme

Oturumun başında bağımlılıklar üzerine yapılan yorumlarda pek çok öğrencinin sosyal medya bağımlılığı olduğu ortaya çıktı. Pek çoğu bu bağımlılık sebebi ile yapmak istedikleri faaliyetlerin çoğunu yapamadığını dile getirdi. Kendini bilme, kendini tanıma insanın kendi özü ile ilişki kurması yönünde yapılan özgürlük tanımını da daha önce hiç duymadıklarını ifade ettiler.

13. OTURUM: DENGİ	
Oturumun Amacı	İnsanın kendini geliştirmesi ve huzurlu olabilmesi için dengeli bir hayat sürmesi gerektiğinin farkında olma
Kazanımlar	Dengenin tanımını yapar. İnsan hayatının her alanında dengenin önemli olduğunu kavrar. Kâinattaki dengeyi fark eder. Kendi hayatında dengenin önemini fark eder
Alt Konular	İtidal, takva, ifrat ve tefrit.
Süre	45 dk.
Öğrenim Yöntem ve Teknikleri ve Kullanılan Araç Gereç ve Materyaller	Beyin fırtınası, örnek olay, soru cevap, anlatım, tartışma. Kısa film, sunu, video. Kur'an-ı Kerim Meali, "Mutluluğu Seçiyorum" adlı kitap, "Aşkın Yanımız Maneviyat" adlı kitap, "İsimsiz Hayatlar" adlı kitap.
Değerlendirme Araçları	Görüşme, değerlendirme formu, kendi kendini değerlendirme.

Giriş

Bir önceki oturum konusu özetlendi. Öğrencilere dengenin ne olduğu ve hangi alanlarda dengeli olmak gerektiği sorusu ile oturuma başlandı. Sonrasında ise denge kavramı “iki aşırı tutum ve davranış arasındaki orta hal, orta halde bulunma, ölçülü ve ılımlı olma, soğukkanlılık, denge, düzgünlük, doğruluk” şeklinde açıklandı.⁹

İçerik Sunumu

İfrat ve tefrit kavramları açıklandı. Coğrafya ve Biyoloji öğretmenlerinden destek alınarak yeryüzündeki ve insan bedenindeki dengeden bahsedildi. Dengenin hayatın her alanında olduğundan, duygulardan, davranışlardan, yeme içme ve fiziksel ihtiyaçlardan yola çıkarak insanın ancak denge ile huzur bulabildiği ve mutlu olduğu üzerinde duruldu.

“... O, dengeyi koydu, sakın dengeyi bozmayın. Adaletle hareket edin ve ölçüyü bozmayın.” (Rahman Suresi 8–9. Ayetler) Ayetleri beraber yorumlandı.

Örnek Olay–Kıssa

Gazali’nin Kimya–yı Saadet eserinden bir bölüm okundu:

“Dünya ehlinin dünya ile uğraşıp ahiret tarafını unutmaları bir geminin yolcularının durumuna benzer ki gemi bir adaya ulaşınca içindeki yolcular ihtiyaçlarını gidermek için dışarıya çıkarlar. Kaptan feryat edip der ki: Hiç kimse vaktini boşa geçirmesin. İhtiyacından başka şeylerle uğraşmasın. Çünkü gemi acele hareket edecektir. Sonra kabile adaya dağılır. Akıllı olanlar çabucak ihtiyaçlarını giderip gemiye geri dönerler. Kaygısız olanlar gemiyi تنها bulup geminin güzel ve müsait bir yerine yerleşirler. Diğer bir grup adanın acayip hallerine bakmakla meşgul olur. Ondaki güzel çiçekler, güzel sesli kuşlar, renkli ve nakışlı güzelliklerine bakakalırlar. Gemiye döndüklerinde geniş, rahat, müsait bir yer bulamayıp dar ve karanlık bir yere yerleşirler.

⁹ <https://islamansiklopedisi.org.tr/itidal>

Bunun üzüntü ve sıkıntısını çekerler. Diğer bir grup güzel, nakışlı şeyleri toplayıp gemiye götürürler. Gemide duracak müsait yer bulamayıp gayet dar bir yerde dururlar. Getirdikleri şeyleri koyacak yer bulamayıp boyunlarına asarlar. Aradan bir iki gün geçince getirdikleri güzel şeyler bozulur. Onlardan kötü kokular gelmeye başlar. Onları atacak yer bulamayınca getirdiklerine pişman olup onların gam yükünü boyunlarında taşırlar. Bir başka grup da o adanın acayip güzelliklerinden hayrette kalıp gezinip seyrederken gemiden uzak düşmekle gemicinin sesini işitmeyip adada kalırlar. Bazısı açlık ve susuzluktan ölür, bazısını da yırtıcı hayvanlar öldürür.” (Gazali, Kimya-yı Saadet 1979:69)

Bu oturumun son oturum olması sebebiyle denge konusu ile birlikte geçmiş oturumlarda işlenen tüm konuların genel bir özeti yapıldı.

Kalıcılığı Sağlama

Öğrencilere “İnsanların kendi elleriyle yapıp ettikleri yüzünden karada ve denizde düzen bozuldu; böylece Allah –dönüş yapsınlar diye– işlediklerinin bir kısmını onlara tattırıyor.” (Rum Suresi–41. Ayet) ayeti okundu ve yeryüzünde insanların sebep olduğu bozulmaları araştırmaları ve bir sonraki oturum olmayacağı için konuyu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde sunmaları kararlaştırıldı.

Gözlem ve Değerlendirme

Oturum başında öğrencilerle yapılan tanımlamalarda hepsinin denge kavramı üzerinde az ya da çok bilgi sahibi olduğu görüldü. Fakat oturumun ilerleyen zamanında hayatlarında pek çok dengesizliğin olduğunu farkındalığını yaşadılar. Sonraki süreçte bu konuda daha dikkatli olma konusunda hemfikir olmalarının ardından oturum sonlandırıldı.

EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz nedir?

() Kız () Erkek () Belirtmek istemiyorum

2. Sınıfınız?

() 9 () 10 () 11 () 12

3. Aldığınız disiplin cezası nedir?

() uyarı

() Kınama

() Uzaklaştırılma

4. Babanızın mesleği nedir?

() Serbest meslek

() Doktor/Mühendis/Hâkim/Avukat/Mimar

() Memur

() Emekli

() İşçi

() Diğer

5. Annenizin mesleği nedir?

() Ev Hanımı

() Doktor/Mühendis/Hâkim/Avukat/Mimar

() Memur

() Emekli

() Serbest meslek

() İşçi

() Diğer

6. Daha önce okul dışında din eğitimi aldınız mı?

() Evet

() Hayır

7. Bu cezayı alma nedeninizi kısaca açıkla mısınız?

Ek 2. Manevi İhtiyaç Analiz Soruları

1. Sizce olumlu düşünme nedir? Her zaman olumlu düşünebiliyor musunuz?
2. Sizce azim nedir? Çok istediğiniz bir şeyi elde edemediğinizde ne hissedersiniz? Hırs ile arasında fark var mıdır?
3. Sizce sabır nedir?
4. Sizce adalet nedir? Haklılık ile mutluluk ile arasında nasıl bir ilişki vardır?
5. Sizce hoşgörü nedir?
6. Sizce şükür nedir? Hangi durumlarda şükredersiniz?
7. Sizce bilgelik nedir?
8. Sizce sevgi nedir?
9. Affetmek sizce nedir? Kolay affeder misiniz?
10. Sizce paylaşma–yardımlaşma nedir?
11. Sizce özgürlük nedir?
12. Dengeli olmak sizce nedir? Dengeli olamadığınızı düşündüğünüz bir durum var mı?
13. Yaradan sizce nasıl bir varlıktır? Korku mu sevgi mi hissedersiniz?
14. Ailenizle nasıl bir ilişkiniz var? En çok hangi konuda sorun yaşıyorsunuz?
15. Kendinizden memnun musunuz? Kendinizde eksik gördüğünüz özellik nedir?
16. Bir genç olarak çevre/arkadaş ilişkinizde neye önem verirsiniz? Toplum ya da arkadaşlarınızla olan ilişkinizde sizi üzen ya da rahatsız eden konular var mı?
17. Sizce varoluşunuzun anlamı nedir? Gelecekte beklentiniz neler? Anlam bulamadığınız bir konu var mı?

Ek. 3. Kullanılan Ölçekler ve İzinler

Merhamet Ölçeği

Aşağıda bir seri ifade bulacaksınız. Lütfen sizin düşüncenizi en iyi temsil eden ifadeyi, sağında yer alan derecelemeğe göre işaretleyiniz. Örneğin birinci ifadeye tamamen katılıyorsanız maddenin sağında 5'i daire içine alınız. Toplam 24 madde bulunmaktadır. Her Zaman 5'i, Sık Sık 4'ü, Ara sıra 3'ü, Nadiren 2'yi, Hiçbir Zaman 1'i temsil etmektedir. Lütfen her ifadeye tek bir yanıt veriniz ve boş bırakmayınız. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık Sık	Her Zaman
1. İnsanlar benim karşımda ağladıklarında genellikle hiçbir şey hissetmem.	1	2	3	4	5
2. Bazen insanlar kendi problemlerinden bahsettiklerinde, umurunda değilmiş gibi hissederim.	1	2	3	4	5
3. Kendimi acı çeken insanlara karşı duygusal olarak yakın hissetmem.	1	2	3	4	5
4. İnsanlar benimle konuşurken, onlara tüm dikkatimi veririm.	1	2	3	4	5
5. İnsanlar bana üzüntülerini anlattıkları zaman kendimi onlardan uzaklaşmış hissederim.	1	2	3	4	5
6. Birisi zor bir duruma düştüğünde ona yardım etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
7. İnsanlar bana dertlerini anlattıklarında çoğunlukla duymazdan gelirim.	1	2	3	4	5
8. Zor zamanlarında insanların yanında bulunmayı severim.	1	2	3	4	5
9. Bana hiçbir şey söylemeseler bile insanların üzgün olduklarını fark ederim.	1	2	3	4	5
10. İnsanlar üzgün olduklarında, onlarla yakınlık kuramam gibi gelir.	1	2	3	4	5
11. Herkes bazen kendini kötü hisseder, bu insan olmanın bir parçasıdır.	1	2	3	4	5
12. İnsanlar çökkün olduklarında, bazen onlardan soğuduğumu hissederim.	1	2	3	4	5
13. İnsanlar bana sorunlarını anlattıklarında, onları sabırla dinlerim.	1	2	3	4	5
14. Diğer insanların sorunlarının beni ilgilendirmediğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
15. Tüm insanların zayıf yönleri olduğunu ve kimsenin mükemmel olmadığını kabullenmek önemlidir.	1	2	3	4	5
16. İnsanlar mutsuz olduğunda onların yardımına koşarım.	1	2	3	4	5

17. Başkalarıyla farklılıklarına rağmen herkesin acıyı tıpkı benim gibi hissettiğini bilirim.	1	2	3	4	5
18. İnsanlar sıkıntılı olduklarında, onlarla genellikle başkalarının ilgilenmesini isterim.	1	2	3	4	5
19. Başkalarının sorunlarıyla ilgili pek fazla düşünmem.	1	2	3	4	5
20. Acı çekmek tüm insanlar için ortak bir yaşantıdır.	1	2	3	4	5
21. İnsanlar bana sıkıntılarını anlattıklarında, objektif bir tutum takınmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
22. İnsanlar ızdırap çekerken, onlarla iletişim kuramam.	1	2	3	4	5
23. Çok acı çeken insanlardan uzak durmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
24. İnsanlar üzgün olduklarında, onları rahatlatmaya çalışırım.	1	2	3	4	5

Merhamet Ölçeği İzin Belgesi

Ynt: **Merhamet** Ölçeği



Mehmet Engin DENİZ
17.01.2023 18:15

Kime: Bihter KABA

[Tüm ekleri kaydet](#)



merhamet ölçeği...
19,27 KB



merhamet ölçeği.docx
18,51 KB

Bihter merhaba, ölçek ekli dosyada, iyi çalışmalar dilerim.



Prof. Dr. M. Engin Deniz |

Gönderen: Bihter KABA

Gönderildi: 17 Ocak 2023 Salı 13:19

Kime: Mehmet Engin DENİZ

Konu: **Merhamet** Ölçeği

Merhaba hocam,

Ankara Üniversitesi'nde Din Psikolojisi alanında doktora yapmaktayım. Doktora tez çalışmam için Türkçeye uyarladığınız **Merhamet** Ölçeği'ni kullanmak istiyorum. Eğer izin verirsiniz çalışmamda ölçeğinizi kullanacağım.

Selam ve saygılarımla.

Psikolojik İyi Oluş Ölçeği

Aşağıda katılıp ya da katılamayacağınız 8 ifade vardır. 1–7 arasındaki derecelendirmeyi kullanarak, her bir madde için uygun olan cevabınızı belirtiniz.

1	2	3	4	5	6	7
Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Kararsızım	Biraz katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Amaçlı ve anlamlı bir yaşam sürdürüyorum						
2. Sosyal ilişkilerim destekleyici ve tatmin edicidir						
3. Günlük aktivitelerime bağlı ve ilgiliyim						
4. Başkalarının mutlu ve iyi olmasına aktif olarak katkıda bulunurum						
5. Benim için önemli olan etkinliklerde yetenekli ve yeterliyim						
6. Ben iyi bir insanım ve iyi bir hayat yaşıyorum						
7. Geleceğim hakkında iyimserim						
8. İnsanlar bana saygı duyar						

Psikolojik İyi Oluş Ölçeği İzin Belgesi

Re: Psikolojik İyi Oluş Ölçeği



Bulent Baki Telef

13:53

Kime: Bihter KABA

[Tüm ekleri kaydet](#)



Psikolojik iyi oluş ölçeği Türkçey...
842,83 KB



Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, Geçerli...
44 KB

Merhabalar,

Ekte ölçeği, geçerlik ve güvenirliğini gönderiyorum. Araştırmanızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar.

17 Oca 2023 Sal 13:25 tarihinde Bihter KABA

şunu yazdı:

Merhaba hocam,

Ankara Üniversitesi'nde Din Psikolojisi alanında doktora yapmaktayım. Doktora tez çalışmam için Türkçeye uyarladığınız "Psikolojik İyi Oluş Ölçeği"ni izniniz olursa kullanmak istiyorum.

Selam ve saygılarımla.

TANRI ALGISI ÖLÇEĞİ

Değerli katılımcılar; Aşağıda “Allah” hakkındaki duygu, düşünce ve davranışlarınıza ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Sizden istenen; her bir ifadeyi dikkatlice okuyup, ifadenin sizi ne kadar yansıttığını, karşısında bulunan, derecelendirilmiş kutucuklara (X) işaretlemenizdir. Araştırmadan sağlıklı ve doğru bilgiler elde edilebilmesi için lütfen çekinmeden gerçek fikirlerinizi belirtmeye çalışınız.

İ F A D E		Hiç	Kısmen	Biraz	Oldukça	Tamamen
1	O'nun bana karşı çok merhametli olduğunu hissediyorum.	1	2	3	4	5
2	O'nu düşünmek bana sıkıntı veriyor.	1	2	3	4	5
3	O'nun beni bağışlayacağını zannetmiyorum.	1	2	3	4	5
4	O'nu düşündüğümde içimden gelen tek duygu: sevgi.	1	2	3	4	5
5	O'nun bana olan sevgisini hissedebiliyorum.	1	2	3	4	5
6	O'nun bana şefkatle davrandığını hissedebiliyorum.	1	2	3	4	5
7	O'nu düşündüğümde utanıyorum ve kendimi suçlu hissediyorum.	1	2	3	4	5
8	O'nun bana karşı çok acımasız olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
9	O'nu düşünmek bana güven veriyor.	1	2	3	4	5
10	O aklıma geldiğinde O'ndan kaçıp uzaklaşmak istiyorum.	1	2	3	4	5
11	O'nu düşünmek beni mutlu ediyor ve içim sevinçle doluyor.	1	2	3	4	5
12	O, ne yaparsam yapayım kusurlarımı örtüyor.	1	2	3	4	5
13	O, her zaman güvenilebileceğim tek kaynaktır.	1	2	3	4	5
14	O'nu düşününce kendim için kaygılanıyorum.	1	2	3	4	5
15	O, benim için korkutucudur.	1	2	3	4	5
16	Zor zamanlarımda, O'nun, yanımda olmadığını hissediyorum.	1	2	3	4	5
17	O, bütün insanları karşılık beklemeden sever.	1	2	3	4	5
18	O, yaptıklarım için beni cezalandırıyor.	1	2	3	4	5
19	O'nu düşünmekle huzur buluyorum.	1	2	3	4	5
20	O, bence gerçekten de çok bağışlayıcıdır.	1	2	3	4	5
21	O'nun bana yakın olduğunu sanmıyorum.	1	2	3	4	5
22	O'nun beni her durumda koruduğunu biliyorum.	1	2	3	4	5

Tanrı Algısı Ölçeği İzin Belgesi



Özlem GÜLER AYDIN<

Kime: Siz

Yanıtla

Tümünü yanıtla

İlet



17.01.2023 Sal 12:45

17.01.2023 Sal 13:28 tarihinde yanıtladınız

Merhaba, Tanrı Algisi Ölçeğini çalışmanızda kullanabilirsiniz.
Basarılar..

From: Bihter KABA

Sent: Tuesday, January 17, 2023 12:39:45 PM

To: Özlem GÜLER AYDIN

Subject: Ölçek izni

Özlem hocam merhaba,

Ankara Üniversitesi Din Psikolojisi alanında doktora yapmaktayım. Doktora tez çalışmam için ölçeğinizi kullanma izni istiyorum.

Selam ve saygılarımla.

Yanıtla

İlet



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-73246386
Konu : Araştırma İzni

28.03.2023

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: a) 21.03.2023 tarihli ve 864377 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Öğrencisi Bihter KABA'nın "**Disiplin Cezası Almış Lise Öğrencilerinin Manevi İhtiyaçlarının Belirlenmesi ve Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım Programının Etkisinin İncelenmesi**" konulu tezi kapsamında merkez ilçelere bağlı okul ve kurumlarda uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama araçları (4 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Ankara Üniversitesi
Bilgi:
9 Merkez İlçe MEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **ac9d-b348-3b95-824c-1ce1** kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-14267719-302.14.01-877947
Konu : Biliter KABA hk.

31.03.2023

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi : a) 07.03.2023 tarih ve E-28735642-605.01-849810 sayılı yazımız. .
b) Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı'nın 23.03.2023 tarih ve E-49614598-605.01-72942207 sayılı yazısı.
c) Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan 28.03.2023 tarih ve E-14588481-605.99-73246386 sayılı yazı.

Enstitünüz Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Psikolojisi doktora programı öğrencisi Biliter KABA'nın "Disiplin Cezası Almış Lise Öğrencilerinin Manevi İhtiyaçlarının Belirlenmesi ve Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım Programının Etkisinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında proje uygulaması için izin talebi hakkında Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı'ndan ve Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan yazı örnekleri ilişikte sunulmuştur.

Bilgilerinizi saygı ile rica ederim.

Prof. Dr. Ayşen APAYDIN
Rektör Yardımcısı

Ek:

- 1 - Yazı örneği (1 sayfa)
2 - Yazı örneği (1 sayfa)



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Strateji Geliştirme Başkanlığı

Sayı : E-49614598-605.01-72942207
Konu : Araştırma Uygulama İzni

23.03.2023

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: a) Bakanlığımızın 21/01/2020 tarihli ve 2020/2 Nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.
b) Ankara Üniversitesi Rektörlüğünün 21/03/2023 tarihli ve E-14267719-302.14.01-864377 sayılı yazısı.

Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Bihter KABA'nın "Disiplin Cezası Almış Lise Öğrencilerinin Manevi İhtiyaçlarının Belirlenmesi ve Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım Programının Etkisinin İncelenmesi" konulu araştırmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri Başkanlığımız tarafından incelenmiştir.

Söz konusu çalışmanın örneklemini oluşturan okulların tamamının Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bulunmasından dolayı ilgi (a) Genelgenin 2. Maddesi doğrultusunda araştırma uygulama izin talebi Müdürlüğünüzce değerlendirilmek üzere ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mehmet Fatih LEBLEBİCİ
Bakan a.
Başkan

Ek:
İlgi Yazı ve Ekleri

Dağıtım:
Gereği:
Ankara Valiliğine (İl Milli Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi:
Ankara Üniversitesi Rektörlüğüne

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1826-fb73-3f3b-ba08-a486 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : E-28735642-605.01-884594

04.04.2023

Konu : Bihter KABA'nın izin talebi hakkında.

FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

- İlgi : a) 03.03.2023 tarihli ve E-96857591-663.08[663.08]-848372 sayılı yazımız.
b) 07.03.2023 tarihli ve E-28735642-605.01-849810 sayılı yazımız.
c) Ankara Üniversitesi Rektörlüğü (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)'nın 31.03.2023 tarihli ve E-14267719-302.14.01-877947 sayılı yazısı.

Anabilim Dalımız 20922617 no.lu doktora programı öğrencisi Bihter KABA'nın tez çalışmasında kullanmak üzere çalışma yapabilmesine ilişkin izin talebi ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı'ndan alınan yazı ilişikte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygı ile rica ederim.

Prof. Dr. Z. Kenan BİLİCİ
Müdür

Ek: Ankara Üniversitesi Rektörlüğü (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)'nın 31/03/2023 tarihli E-14267719-302.14.01-877947 sayılı yazısı.

Ek 4. Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu araştırma, “Disiplin Cezası Almış Lise Öğrencilerinin Manevi İhtiyaçlarının Belirlenmesi ve Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım Programının (DOMAB) Etkisinin İncelenmesi” adıyla, 2023 Mart– 2024 Ocak tarihleri arasında yapılacak bir doktora tezi uygulamasıdır. (Araştırmaya hem ceza almış hem de ceza almamış öğrenciler katılabilecektir.)

Araştırmanın Hedefi: Çalışmanın ilk bölümünde disiplin cezası almış lise öğrencilerinin manevî gereksinimlerinin neler olduğunu ikili görüşmeler ve gözlemler aracılığıyla tespit etmek amaçlanmıştır. Sonrasında bu gereksinimlerden yola çıkarak gençler için uygulanacak manevi bakım içerikleri hazırlanacaktır. (Üzerinde çalışılacak değerler: Sabır, özveri, azim, adalet, vicdan, olumlu düşünme, affetme vb.)

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Bihter KABA (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeni)
İletişim bilgileri :

*Velisi bulunduğu sınıfı numaralı öğrencisi
.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.*
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

...../...../.....

İmza:

Telefon Numarası:

İsim–Soy isim

Ek. 5. Aydınlatılmış Onam Formu

Sayın Gönüllü;

Katılacağınız bu araştırma, “Disiplin Cezası Almış Lise Öğrencilerinin Manevi İhtiyaçlarının Belirlenmesi ve Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım Programının (DOMAB) Etkisinin İncelenmesi” adıyla, 2023 Mart– 2024 Ocak tarihleri arasında yapılacak bir doktora tezi uygulamasıdır. (Araştırmaya hem ceza almış hem de ceza almamış öğrenciler katılabilecektir.)

Araştırmanın Hedefi: Çalışmanın ilk bölümünde disiplin cezası almış lise öğrencilerinin manevî gereksinimlerinin neler olduğunu ikili görüşmeler ve gözlemler aracılığıyla tespit etmek amaçlanmıştır. Sonrasında bu gereksinimlerden yola çıkarak gençler için uygulanacak manevi bakım içerikleri hazırlanacaktır. (Üzerinde çalışılacak değerler: Sabır, özveri, azim, adalet, vicdan, olumlu düşünme, affetme vb.)

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmaya katılıp katılmamakta özgürsünüz. Araştırma sizin için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Katılımınız **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunuzda akademik başarınız, okul ve öğretmenlerinizle olan ilişkileriniz etkilemeyecektir.

Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürsünüz. Bu durumda rahatsızlığınızın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çalışmaya katıldıktan sonra istediğiniz an vazgeçebilirsiniz. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağınızı söylemeniz yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek size hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Bihter KABA (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeni)
İletişim bilgileri :

Tarih:

İsim–Soy isim
İmza:

Telefon Numarası:

ÖZET

Kaba, Bihter, Disiplin Cezası Almış Lise Öğrencilerinin Manevi İhtiyaçlarının Belirlenmesi ve Değer Odaklı Manevi Güçlenme ve Bakım Programının (Domab) Etkisinin İncelenmesi, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2024, Danışman: Prof. Dr. Öznur Özdoğan, s. 318.

Araştırmanın amacı disiplin cezası almış lise öğrencilerinin manevi ihtiyaçlarını belirlemek, belirlenen manevi ihtiyaçlara göre öğrencilerin yaş ve ilgi seviyesine uygun içerikler hazırlamak, hazırlanan içerikleri öğrencilere sunmak, sunulan içeriklerin öğrencilerin Tanrı algısı, merhamet ve psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir.

Araştırmada çalışma grubunu, Ankara ili Çankaya ilçesine bağlı bir Anadolu lisesi öğrencileri arasından uyarılmış ve disiplin cezası almış ve bunlar arasından rastgele seçilmiş 9., 10., 11. ve 12. sınıflardan karışık olacak şekilde 40 kişi deney grubu ve 40 kişi de kontrol grubu olarak toplamda 80 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulama esnasında öğrencilerin okul değişikliği yapma olasılıkları göz önünde bulundurularak 60 kişi olarak planlanan araştırmaya 80 kişi ile başlanmıştır. Sınıf bazında kontrol grubu ile deney grubu arasında eşitliğin sağlanması için bazı ölçekler değerlendirme dışı bırakılmıştır. Buna ek olarak okul değişikliği yapanlarla birlikte hatalı olan ölçeklerin de çıkarılması sonrasında 32 deney, 32 kontrol grubu olmak üzere 64 kişinin ölçek analizleri yapılmıştır. Araştırmaya uyarılan, kınama ve okuldan uzaklaştırma cezası alan öğrenciler dâhil edilmiştir.

Öğrenciler rastgele deney ve kontrol grubu olarak ayrılmıştır. Başlangıçta her iki gruba da Tanrı Algısı Ölçeği, Merhamet Ölçeği ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği uygulanmıştır. Uygulama sonrasında deney grubuna uzmanlar tarafından hazırlanmış ikili görüşme soruları sorulmuş ve manevi ihtiyaç analizi yapılmıştır. Analiz sonrasında

belirlenen ihtiyaçları içeren manevi bakım içerikleri hazırlanmıştır. İçerikler her hafta bir değer işlenmek üzere 13 hafta boyunca öğrencilere uygulanmıştır. 14. hafta genel tekrar yapılmış ve sonrasında Tanrı Algısı leği, Merhamet leği ve Psikolojik İyi Oluş leği hem deney hem de kontrol grubuna tekrar uygulanmıştır. Son-testten sonra izleme testinin de uygulanması ile veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre uygulanan DOMAB programı, öğrencilerin sevgi yönelimli Tanrı algısı, merhamet ve psikolojik iyi oluş puanlarını artırmış ve korku yönelimli Tanrı algısı puanını düşürmüştür. Bununla birlikte DOMAB programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin değer algısının pozitif yönde değiştiği, programın değerleri hayata geçirme konusunda öğrencilere olumlu etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Din Psikolojisi, Maneviyat, Manevi güçlenme/bakım, Manevi gereksinimler, Ergenlik, Tanrı algısı, Merhamet, Psikolojik iyi oluş.

ABSTRACT

Kaba, Bihter, Determination of the Spiritual Needs of High School Students Who Have Received Disciplinary Punishments and Examination of the Effect of the Value-Oriented Spiritual Empowerment and Care Program (DOMAB), Doctoral Dissertation, Ankara University, Institute of Social Sciences, 2024, Advisor: Prof. Dr. Öznur Özdoğan, p. 318.

The aim of the research is to determine the spiritual needs of high school students who have received disciplinary punishments, to prepare content suitable for the students' age and interest levels based on the determined spiritual needs, to present the prepared content to the students, and to examine the effect of the presented content on the students' perception of God, compassion, and psychological well-being levels.

The sample of the research consists of a total of 80 students from an Anatolian high school in Çankaya district of Ankara, including 40 students in the experimental group and 40 students in the control group, randomly selected from among the 9th, 10th, 11th, and 12th grades who have received disciplinary punishments. Considering the possibility of students changing schools during the application process, the research was initially planned with 60 students, started with 80 students. To ensure equality between the control group and the experimental group on a class basis, some scales were excluded from the evaluation. In addition, after excluding the erroneous scales and students who changed schools, scale analyses were conducted with 64 participants, consisting of 32 in the experimental group and 32 in the control group. Students who received warnings, reprimands, and school suspensions were included in the study.

Students were randomly divided into experimental and control groups. Initially, both groups were administered the God Perception Scale, the Compassion Scale, and the Psychological Well-Being Scale. After the application, experts asked the experimental

group prepared interview questions, and a spiritual needs analysis was conducted. Spiritual care contents were prepared based on the needs identified in the analysis. The contents were applied to the students for 13 weeks, with one value being processed each week. In the 14th week, a general review was conducted, and the God Perception Scale, the Compassion Scale, and the Psychological Well-Being Scale were re-administered to both the experimental and control groups. After the post-test, follow-up tests were also applied, and the data were analyzed using the SPSS program. According to the analysis results, the implemented DOMAB program increased the love-oriented perception of God, compassion, and psychological well-being scores of the students and decreased the fear-oriented perception of God scores. Additionally, it was concluded that the value perception of the students in the experimental group where the DOMAB program was applied changed positively, and the program had a positive effect on the students in terms of implementing values in their lives.

Keywords: Psychology of Religion, Spirituality, Spiritual empowerment/care, Spiritual needs, Adolescence, Perception of God, Compassion, Psychological well-being.