

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK DOKTORA PROGRAMI

ERGEN-EBEVEYN ÇATIŞMALARINA YÖNELİK GERÇEKLİK TERAPİSİ
TEMELLİ PROGRAM GELİŞTİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

HAZIRLAYAN
ŞENOL DURAN

GAZİANTEP-2022

**T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK DOKTORA PROGRAMI**

**ERGEN-EBEVEYN ÇATIŞMALARINA YÖNELİK GERÇEKLİK TERAPİSİ
TEMELLİ PROGRAM GELİŞTİRİLMESİ**

DOKTORA TEZİ

HAZIRLAYAN

ŞENOL DURAN

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. YAŞAR ÖZBAY

GAZİANTEP-2022



**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜNE
DOKTORA KABUL VE ONAY FORMU**

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programı öğrencisi Şenol DURAN tarafından hazırlanan “Ergen-Ebeveyn Çatışmalarına Yönelik Gerçeklik Terapisi Temelli Program Geliştirilmesi” başlıklı tez, 11/01/2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucu **başarılı** bulunarak jürimiz tarafından **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı, Adı ve Soyadı</u> <u>Kurumu/Üniversitesi</u>	<u>İmzası</u>
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY Hasan Kalyoncu Üniversitesi	
Jüri Başkanı	Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK Hasan Kalyoncu Üniversitesi	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Esra ASICI Kilis 7 Aralık Üniversitesi	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Didem AYDOĞAN Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi İsmail Hakkı TOMAR Hasan Kalyoncu Üniversitesi	

Bu tez Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukardaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu kararı ile onaylanmıştır.

.....
Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “Ergen-Ebeveyn atışmalarına Yönelik Gerçeklik Terapisi Temelli Program Geliřtirilmesi” başlıklı çalışmanın tarafımca, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dūřecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğuğumu belirtir ve onurumla doğrularım. 11/01/2022

şenol DURAN

ÖNSÖZ

Ergenlik dönemi ergenin gelecek yaşantısında etkileri bulunan birçok özelliği barındırmaktadır. Ebeveynler ergenin gelişiminde son derece önemli etki kaynaklarından biridir ve bu nedenle ebeveyn-ergen ilişkilerine daha fazla dikkat edilmesi gerekmektedir. Ebeveyn ve ergen ilişkilerinde belirleyici olan ise algılardır. Ebeveyn ve ergenin ortak algıları aileyi oluşturmaktadır. Aileler “insan yaratma atölyeleri” dir.

Her insan keşfedilmesi gereken bir dünya ...

Doktora eğitimim ve tez çalışma sürecimde birçok dünyayı tanıma fırsatını da yakaladım.

Eğitimim ve tez çalışma sürecim boyunca beraber yolculuk ettiğim Prof. Dr. Yaşar Özbay’a, güler yüzlü ve bilge hocam Prof. Dr. Şener Büyüköztürk’e, destekleri için Dr. Öğr. Üyesi İsmail Hakkı Tomar’a, tanımaktan memnun kaldığım Doç. Dr. Esra Asıcı’ya ve Doç. Dr. Didem Aydoğan’a, isimlerini buraya sığdıramayacağım arkadaşlarıma katkıları ve destekleri için çok teşekkür ederim.

Tez sürecinde kaybettiğim babama ve varlığımı borçlu olduğum anneme... Son olarak, sabırla destekleyen eşime, dünyalar tatlısı kızıma ve altın yürekli oğluma sonsuz teşekkür ederim.

Her son, yeni bir başlangıçtır...

Gaziantep, 2022

Şenol DURAN

ÖZET

Bu araştırmada ergenlerin ebeveyn çatışmasının azaltılmasında ve iyi-oluşlarının artırılmasında 7 oturumdan oluşan Gerçeklik Terapisi Ebeveyn-Ergen İlişki Geliştirme Programı'nın (GEİP) etkisi incelenmektedir. Araştırma deney ve kontrol grubu ile ön test, son test ve izleme testi olarak 3 tekrarlı ölçüme sahip, 2×3' lük karışık desen (split plot) kullanılmıştır. Araştırmada nicel verileri açıklamada nitel verilerde kullanılmıştır. Deney grubunda 11 (6 erkek, 5 kız), kontrol grubunda 11 (6 erkek, 5 kız) ergen yer almıştır. Araştırmada veriler Ergen-Ebeveyn Çatışma Ölçeği ve EPOCH Ergen İyi-Oluş Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre GEİP'nin ergen-ebeveyn çatışmalarını azaltmada etkili olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ergenlerin iyi-oluşunda son test ölçümlerine göre farklılık bulunmuştur. Bu farkın kontrol grubundaki ergenlerin iyi-oluş düzeylerindeki azalmadan kaynakladığı görülmüştür. Ergenlerin iyi-oluşunda izleme ölçümde ise, deney ve kontrol grubu arasında bir fark bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre GEİP'nin ergen iyi-oluşunu artırmada etkili olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bu sonuçlarına yönelik tartışmalar yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ebeveyn-ergen Çatışması, Ergen İyi-oluşu, Gerçeklik Terapisi

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the effectiveness of 7 session Reality Therapy Parent-Adolescent Relationship Development Program (GEİP) which was developed reducing parent-adolescent conflict and increasing adolescents well-being. The research is a 2x3 split plot desing. Qualitative data was used to explain the quantitative data in the research. The study was completed with 11 adolescents in the experimental group 11 (6 male , 5 female) and control group11 (6 male , 5 female). In the study data were collected with Adolescent-Parent Conflict Scale and EPOCH Adolescent Well-Being Scale and Personal Information Questionnaire. According to the results of the research, it has been determined that GEİP is effective in reducing adolescent-parent conflicts and this effect is continued. In the study, a difference was found in adolescent well-being according to post-test measurements. It was observed that this difference resulted from the decrease in adolescent well-being levels of the control group. There was no difference between the experimental and control groups in the follow-up measure of adolescent well-being. According to these results, it has been determined that GEİP is not effective in increasing adolescent well-being. These results of research were discussed.

Key Words: Parent-adolescent Conflict, Adolescent Well-being, Reality Therapy

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	viii
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Varsayımlar.....	10
1.5. Sınırlılıklar	11
1.6. Tanımlar	11
İKİNCİ BÖLÜM	12
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	12
2.1. Ebeveyn-Ergen Çatışması.....	12
2.1.1. Ebeveyn-Ergen Çatışması ve Ergenlik Dönemi Etkileri	13
2.1.2. Ebeveyn-Ergen Çatışmasında Özerklik	15
2.1.3. Ebeveyn-Ergen Çatışmasında Algı Farklılıkları.....	16
2.1.4. Ebeveyn-Ergen Çatışma Çözme Yöntemleri	18
2.1.5. Ebeveyn-Ergen Çatışmalarını Azaltmaya Yönelik Müdahale Çalışmaları.....	20
2.2. Ergen İyi-Oluşu.....	23
2.2.1. Ebeveyn-Ergen İlişkileri ve Ergen İyi-Oluşu	24
2.2.2. Ebeveyn-Ergen Çatışmasının Ergenin İyi-Oluşuna Etkileri	27
2.2.3. Ergen İyi-Oluşunu Arttırmaya Yönelik Müdahale Çalışmaları	28
2.3. Seçim Teorisi ve Gerçeklik Terapisi Temel Kavramları.....	31

2.3.1. Seçim Teorisi ve Gerçeklik Terapisi Aile Sistemi	34
2.3.2. Gerçeklik Terapisi Temelli Ergenlere Yönelik Müdahale Çalışmaları	38
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	41
YÖNTEM	41
3.1. Araştırmanın Deseni.....	41
3.2. Araştırma Grubu	42
3.3. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliğini Artırmaya Yönelik Çalışmalar	43
3.4. Veri Toplama Araçları.....	45
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu.....	45
3.4.2. Ergen-Ebeveyn Çatışma Ölçeği	45
3.4.3. Epoch İyi-Oluş Ölçeği	45
3.5. Gerçeklik Terapisine Dayalı Çevrimiçi Psiko-Eğitim Programı Oluşturulma Süreci ...	46
3.5.1. Psiko-eğitim Programı Genel Hedefleri.....	48
3.5.2. Psiko-eğitim Programı Amaçları	49
3.6. Deneme (Pilot) Uygulaması ve Değerlendirme Süreci	50
3.7. Deney Grubunda Yapılan İşlemler.....	53
3.7. Uygulama Sonrası Güvenirlilik Çalışması	58
3.7. Verilerin Analizi	61
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	62
BULGULAR	62
4.1. Deneysel İşlem Öncesi Deney ve Kontrol Grupları Puanlarına Ait Analiz Sonuçları ..	62
4.2. Araştırmanın Nitel Bulgularına Ait Analiz Sonuçları.....	63
4.3. GEİP'nin Ergen-Ebeveyn Çatışmasındaki Etkilerine Ait Bulgular	64
4.3.1. Ergen-Ebeveyn Çatışmasına Ait Nitel Bulgular (Uygulama Sonrası).....	66
4.3.2 Ergen-Ebeveyn Çatışmasına Ait Nitel Bulgular (İzleme Görüşmesi)	69
4.4. GEİP'nin Ergen-Ebeveyn Çatışmasını Azaltmasında Cinsiyetin Etkilerine Ait Bulgular	73
4.5. GEİP'nin Ergenin İyi-Oluşuna Etkilerine Ait Bulgular	73
4.5.1. Ergen İyi-Oluşuna Ait Nitel Bulgular (Uygulama Sonrası).....	75
4.5.2. Ergen İyi-Oluşuna Ait Nitel Bulgular (İzleme Görüşmesi)	77
BEŞİNCİ BÖLÜM	80
TARTIŞMA	80

5.1. Tartışma	80
5.1.1. GEİP'nin Ergen-Ebeveyn Çatışmasını Azaltmada Etkileri	80
5.1.2. Ergen-Ebeveyn Çatışmasına Ait Araştırma Sonuçlarının Değerlendirilmesi	90
5.1.3. GEİP'nin Ergen-Ebeveyn Çatışmasını Azaltmasında Cinsiyetin Rolü	91
5.1.4. Ergen-Ebeveyn Çatışmasının Azaltılmasında Cinsiyetin Rolüne Ait Araştırma Sonuçlarının Değerlendirilmesi	92
5.1.5. GEİP'nin Ergen İyi-Oluşunu Artırmada Etkileri	93
5.1.6. Ergen İyi-Oluşuna Ait Araştırma Sonuçlarının Değerlendirilmesi	98
ALTINCI BÖLÜM.....	102
SONUÇ ve ÖNERİLER	102
6.1. Sonuç	102
6.2. Öneriler.....	102
6.2.1. Uygulamaya ve Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	102
6.2.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	104
KAYNAKÇA.....	106
EKLER	152

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa No.

Tablo 1. Araştırma Deseni	41
Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının EÇÖ, EİÖ Ön Testinden Aldıkları Puanların Dağılımı ve Homojenlik Testi Sonuçları	43
Tablo 3. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliğini Artırma Yönelik Çalışmalar	44
Tablo 4. Psiko-eğitim Programı Deneme Uygulaması Değerlendirme Sonuçları	51
Tablo 5. Uygulama Güvenirliği Değerlendirme Sonuçları	60
Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının EÇÖ ve EİÖ Ön Testinden Aldıkları Puanların Dağılımı ve Normallik Testi Sonuçları	62
Tablo 7. Araştırmanın Nitel Bulgularına Ait Analiz Sonuçları.....	64
Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının EÇÖ Ön, Son Test ve İzleme Ölçümü Varyans Analizi Sonuçları	65
Tablo 9. Deney Grubu EÇÖ Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarında Cinsiyetin Etkisine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	73
Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının EİÖ Ön, Son Test ve İzleme Ölçümü Varyans Analizi Sonuçları	74

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No.

Şekil 1. Gerçeklik Terapisi Sistem Yaklaşımı Modeli	47
Şekil 2. Deney ve Kontrol Gruplarının EÇÖ Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanları Değişim Grafiği	66
Şekil 3. Deney ve Kontrol Gruplarının EIÖ Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanları Değişim Grafiği	75

KISALTMALAR LİSTESİ

EÇÖ	: Ergen-Ebeveyn Çatışma Ölçeği
EİÖ	: Epoch (Ergenler İçin Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli) Ölçeği
GEİP	: Gerçeklik Terapisi Ebeveyn-Ergen İlişkisi Geliştirme Programı



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına ve önemine, sayıtlarına ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Çocuklar ev, okul, akranlar, aile dahil olmak üzere birçok durumla ilişkili olarak değerlendirilmektedir (Bronfenbrenner, 1979). Bu nedenle aile terapisi ve sistemik uygulamaların artması sonucu yirmi birinci yüzyılın odak noktasını sistemik düşünce oluşturmaktadır (Dallos ve Draper, 2010). Sistemik bakış problem çözme stratejilerini, davranışsal müdahaleleri, işbirlikçi danışma, aile danışmanlığı ve psiko-eğitim tekniklerini kullanmaktadır (Doerries ve Foster, 2001). Aile içi yapıları ele alan bu yöntemin, aile etkileşimlerini anlamada ve müdahale etmede en etkili yol olduğu kabul edilmektedir (Fuller, 2004). Ayrıca sistemik müdahalelerin ergenlik döneminde çocuğuyla ciddi problemler yaşıyan ailelere yardım etmede önemli bir yeri bulunmaktadır (Cottrell ve Boston, 2002).

Aile ilişkilerinin ergenin gelişiminde yaşam boyu devam eden, önemli bir rolü olduğu kabul edilmektedir (Smetana, Campione-Barr ve Metzger, 2006). Ergenlik döneminde ergen-ebeveyn ilişkileri önemli değişimlerden geçmektedir (Buchanan vd., 1990). Ergenlik döneminde ebeveyn destek algılarının ergenlerin sağlıklı gelişimlerdeki önemi artmaktadır (Branje, Van Aken ve Van Lieshout, 2002). Bu dönemde ergenlerin destek ve yakınlık duyguları ile ergen-ebeveyn ilişkilerinde uyumları ise azalmaktadır (Furman ve Buhrmester, 1992). Ergenlik döneminin ebeveynlere karşı itaatsizlik içeren, stresli ve çatışmalı bir dönem olduğu bilinmektedir (Eisenberg vd., 2008; Smetana ve Rote, 2019). Bu nedenle ebeveynler ergenliği çocuk yetiştirme sürecinin en zor aşaması olarak algılamaktadır (Buchanan vd., 1990). Ergenlik dönemi gelişimi araştırmaları için aile ilişkileri öncelikli olarak ele alınmaktadır (Smetana, Campione-Barr ve Metzger, 2006).

Çocukluk döneminden ergenlik dönemine geçildikçe ebeveynlik daha karmaşık hale gelmektedir. Ergenlik döneminde davranış sorunları ilk kez ortaya çıkabilmekte veya mevcut sorunlar daha çeşitli ve şiddetli hale gelebilmektedir (Branje, 2018). Ebeveynlerin çocukluk

dönemindeki olumlu tutumlarına, ergenlik döneminde de devam etmesi gerekmektedir (Boudreault-Bouchard,2013). Ebeveynler çocukların duygu ve davranışlarının düzenlenmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Çocuklar da karşılıklı olarak ebeveynlerin davranışlarını düzenlemektedir (Eisenstein, Morais ve Ting, 2017).

Ergenlik dönemi ebeveyn-çocuk ilişkileri üzerinde belirgin bir etkiye sahip olan hızlı biyolojik ve psiko-sosyal değişimleri içermektedir (Branje, 2018). Ebeveyn-ergen çatışmalarının yoğunluğu, ebeveynle ilişkiyi olumsuz etkilemektedir (Dekovic, 1999). Ergenlerin ebeveynlerle çatışmalarına yanıt olarak fizyolojisinde ve duygularında değişiklikler gözlemlenebilmektedir (Cook vd., 2018). Ebeveyn-ergen çatışmasındaki bu olumsuz duygu, ergeni etkileyen istenmeyen sonuçları ortaya çıkarmaktadır (Thomas vd., 2017). Ergenler ebeveynlerin özellikle otoriter tutumlarında, çatışmanın olumsuz sonuçlanacağı korkusu nedeniyle ebeveynlerle yüzleşmekten ve konuşmaktan kaçınmaktadır (Turliuc ve Marici, 2013). Ergenlik döneminde ebeveyn çatışmaları ebeveyn ve ergen arasındaki ilişkiyi etkileyen temel bir unsur olarak değerlendirilebilmektedir.

Ergenlik dönemi ergenlik dönemi başı (11-14 yaş), ergenlik dönemi ortası (15-18 yaş) ve ergenlik dönemi sonu (19-21 yaş) olarak belirlen üç ana dönemde ele alınmaktadır (Holmbeck, Paikoff ve Brooks-Gunn, 1995). Ergenlik dönemi başları hızlı değişikliklerle beraber ebeveyn ilişkilerini etkileyerek, çatışmalara ve duygusal uzaklaşmalara neden olabilmektedir (Paikoff ve Brooks-Gunn, 1991). Ergenlik dönemi başlarında ergen-ebeveyn çatışmaları yoğun yaşanmaktadır (McKinney ve Renk, 2011). Ergenlik dönemi sonlarında ise ergen-ebeveyn çatışmaları azalmaya başlamaktadır (Laursen ve Collins, 1994). Ergenlik dönemi başları ergen problem davranışlarının önlenmesinde ebeveyn ilişkilerine odaklanılan kritik bir evre olarak değerlendirilmektedir (Dishion vd., 2002). Ergenliğin sonraki dönemlerine göre (Laursen ve Collins, 1994) kıyaslandığında ergenlik dönemi başlarında yaşanan sıkıntılar ileride oluşabilecek (alkol bağımlılığı, madde kullanımı, depresyon vb.) problemlere zemin hazırlayabilmektedir (McKinney ve Renk, 2011; Paikoff ve Brooks-Gunn, 1991; Pardini, White ve Stouthamer-Loeber, 2007; Thomas vd., 2017). Ayrıca ebeveyn-ergen ilişkisi ve çatışmalarının problemleri internet kullanımı ve ruh sağlığı sorunlarının ortaya çıkmasında etkileri bulunmaktadır (Özaslan vd., 2021).

Ebeveyn-çocuk ilişkilerinde ergenlik dönemi başlarında sorunlar yaşanması, uyum sağlamada zorlanan ergen ve ailenin karşılaştığı gelişimsel bir zorluk olarak görülmektedir (Hafen ve Laursen, 2009). Bu dönemde ergenin gelişimsel görevlerden biri hem ebeveynlerle sıcak ve yakın ilişkileri sürdürmek hem de özerk olabilmektir (Baumrind, 1991). Bu nedenle

ergenliğe geçiş döneminde ergenler ebeveynleriyle ilişkilerini yeniden tartışmaya başlamaktadır (Steinberg ve Silk, 2002). Ebeveynler günlük sorumluluklar ile ilgili basit görevler (banyo yapmak, yemek yemek, yatmak, okul sorumlulukları) nedeniyle ergenlerle çatışmalar yaşadıklarını ifade etmektedir (Nelson, 2006). Bu nedenle ergenler ilişkilerinde çatışmalarla kaçınılmaz olarak karşılaşılabilir ve ergenlerin ebeveyn çatışmalarını ılımlı bir şekilde ele almasının yararları vurgulanmaktadır (Turliuc ve Marici, 2013). İlişkilerin etkisiyle oluşan olumlu duyguların yaşanan çatışmalarda yapıcı etkisi bulunmaktadır (Collins, vd. 1997).

Ergen-ebeveyn ilişkisi ergenin ruhsal yapısıyla beraber ergenin akademik başarısını ve okul memnuniyetini etkilemektedir (Smokowski vd., 2015). Ebeveyn-ergen çatışmalarının akademik konularda da belirgin olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Bu durum ergen-ebeveyn arasındaki güvensizlik sonucu ergenin aşırı denetim altında hissetmesi (Demir, 2007) ve çocuğun geleceğine ilişkin ebeveynlerin kaygılarıyla açıklanabilmektedir (Karataş vd., 2016). Bu nedenle aile danışmanlığı hizmetlerinin sorumluluk alanına öğrencinin başarının eklenmesiyle kapsamı artmaktadır (Nelson, 2006). Ergen ve ebeveynlerin okul ilgili sorumluluklar ve akademik başarı konularında çatışmalarının, ergenin gelişim sorunlarında, olumsuz davranışlarında ve psikolojik sıkıntılar göstermesinde belirgin etkileri bulunmaktadır.

Akademik başarı ve internet kullanımına yönelik çatışmaların ergen-ebeveyn ilişkisindeki sıkıntılar, duygusal ve davranışsal sorunlarla beraber ergenin iyi-oluşunu da olumsuz etkilemektedir (Wang, Liu ve Wang, 2013). Ebeveyn çatışmaların fazla olması ergenlerin psiko-sosyal uyumu ve iyi oluşu için risk oluşturabilmektedir (Branje, 2018). Ebeveyn-ergen çatışmasının ciddiyeti uzun vadeli akıl sağlığı sorunları için belirleyici olabilmektedir (Alaie vd., 2020).

Aile desteği ve çatışmasının ergenin depresif belirtilerinin gelişimini anlamada önemli olduğu vurgulanmaktadır (Sheeber vd., 1997). Ergenlik döneminde ebeveyn-ergen çatışmasının ilerleyen dönemde ebeveyn ilişkisinde ergenin yabancılaşması için bir risk oluşturduğu görülmektedir (Kim, 2006). Ebeveynle ve ergen arasında yüksek düzeyde çatışmanın davranış bozukluğu ve depresyonla ilişkili olduğu bulunmuştur (Marmorstein ve Iacono, 2004). Ayrıca ebeveynlerle çatışmalı ilişkilere maruz kalanlarda depresyonun ilk başlangıcı veya tekrarlama riski yetişkinliğe kadar devam edebilmektedir (Alaie vd., 2020). Bu nedenle ergenlik döneminde aileyle çatışmanın engellenmesi yetişkinlikte depresyonla bağlantılı bazı yaşam stresi riskini azaltabilmektedir (Herrenkohl vd., 2009). Ergen-ebeveyn çatışmaları ve ergen iyi-oluşu

arasında karşılıklı önemli etkiler bulunmaktadır.

Ebeveynler ergen iyi-oluşunu etkileyen önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Piko ve Hamvai, 2010) ve günümüzde dikkat çeken bir konu olarak ele alınmaktadır (Batıgün ve Say, 2015). Ergenlik döneminde özellikle ergen ruhsal gelişiminde ebeveyn-ergen ilişki kalitesinin önemli etkileri bulunmaktadır. Ebeveyn-ergen ilişkilerindeki sorunlar, ilerleyen zamanda ergenin ruhsal sıkıntılarının ortaya çıkmasında rol oynamaktadır (Smokowski vd., 2015). Bu durum ebeveyn-çocuk iletişiminin çocukların benlik saygısının gelişimini, ergenlerin depresif semptomlarını, okula bağlı problemleri ve madde kullanım davranışlarını etkileyen kritik rolünü açığa çıkarmaktadır (Bireda ve Pillay, 2018). Bu nedenle ergenlik döneminden sonra ergenlerin iyi bir yetişkin olabilmelerini sağlamada ergen-ebeveyn ilişkisini geliştirecek müdahale stratejilerinin oluşturulması önemli görülmektedir (Boudreault-Bouchard, 2013). Önleyici müdahalelerin geliştirilebilmesi için, ebeveynlik uygulamalarıyla ergenlerin problem davranışları arasındaki süreçlerin ve özellikle ergenlerin ebeveynler üzerindeki etkilerinin açıklanması gerekmektedir (Wang vd., 2011). Ebeveyn ergen ilişkisinin özellikleri özellikle ergenlik dönemi başlarında ergenin iyi oluşunda önemli etkileri bulunan bir çalışma alanı olarak değerlendirilmektedir.

Ergenlik dönemi başlarında ebeveyn bağlılığının geliştirilebilmesi ergenin fiziksel gelişimini desteklemekte ve duygusal sorunlarını azaltabilmektedir (Papini, Roggman ve Anderson, 1991). Ergenlik döneminde ergenler ebeveynleriyle yakın, sıcak ve açık ilişkiler veya yabancılaşmış, düşmanca ve soğuk ilişkiler geliştirebilmektedir. Ebeveynlerle kurulan sıcak ve yakın ilişkiler, ergenin gelişimini olumlu etkileyebilmekte ve ergenlerin iyi-oluşlarına katkıda bulunabilmektedir (Ben-Zur, 2003). Ebeveyn-ergen ilişkilerinin şefkatli, ergenin özerkliğini kabul edici ve destekleyici özelliklere sahip olmasının, ergenin psikolojik işleyişini yaşam boyunca destekleyebileceğini vurgulanmaktadır (Stafford vd., 2016). Ebeveyn yakınlığını içine alan erken yaşam deneyimlerinin yetişkinlik döneminde iyi oluşu ve başa çıkma becerilerini etkilediği ortaya çıkmaktadır (Moran, Turiano ve Gentzler, 2018). Ebeveyn-ergen ilişkilerinin ergenin iyi-oluşuna etkilerinin daha fazla açıklanması gerekmektedir (Stafford vd., 2016). Ayrıca ergen-ebeveyn karşı cins ilişkilerinin (baba-kız; anne-oğul) ergenin iyi oluşunda etkili rolü olduğu bilinmektedir (Ben-Zur, 2003; Videon, 2002).

Ergen-ebeveyn ilişkisinin yapısı ve niteliğine yönelik algı farklılıkları araştırmacıların ilgisini çekmektedir (McElhaney vd. 2008; Paulson, 1994). Ergenlik dönemi gelişimsel sonuçları üzerinde ergenlerin ebeveynlerine yönelik algıları önemli görülmektedir (Bolkan vd.,

2010; Spera, 2006). Ergenlerin özel yaşamlarına müdahale algıları ebeveynlerle daha sık çatışmalarına neden olabilmektedir. Aile üyelerinin farklı beklentileri bu uyumsuzluklara zemin hazırlayabilmektedir. Bu nedenle aile üyelerinin beklentilerini yeniden düzenlenmesi gerekmektedir (Hawk vd., 2009). Ebeveynler ve ergenler arasındaki bu beklentilerdeki tutarsızlık, çatışma miktarı ile orta derecede ilişkili görünmektedir. Özellikle ergenlik dönemi başlarında ve ortalarında beklenti farklılıkları ile çatışma miktarı arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Deković, Noom ve Meeus, 1997).

Ebeveyn kontrolünün arttığına yönelik ergenin algıları ergen özerkliğini ve iyi oluşunu olumsuz etkilemektedir (Çelik, 2015). Ergenlerin çatışmada olayları eksik bilgilerle doldurdukları ve bilişsel olarak manipüle edebildikleri bilinmektedir. Bu durum çatışma etkileşimlerinde belirli önyargıları destekleyen algıların olduğu fikriyle tutarlı gözükmektedir (Feeney ve Cassidy, 2003). Bu nedenle ortaya çıkan ergen-ebeveyn çatışmalarının yoğunluğu, ergenlerin öfke gibi duygusal sorunlar yaşamasına neden olmaktadır (Avcı ve Güçray, 2010; Jackson vd., 2011). Ailedeki çatışma ve uyuma yönelik ebeveyn-ergen algıları arasındaki tutarsızlıklar, ergenin psiko-sosyal gelişiminde risk veya koruyucu faktör olarak hizmet etmektedir (De Los Reyes, Ohannessian ve Laird, 2016). Ebeveyn-ergenlerin çatışma ve bağlılığa yönelik algılarındaki bu tutarsızlıklara daha fazla odaklanılması gerekmektedir (Chang vd., 2020). Ergenin ebeveyn ilişkisine ait algılarının ergen-ebeveyn çatışmalarının yoğunluğunda ve ergen iyi-oluşunda düzenleyici rolü olduğu düşünülmektedir.

2019 yılında salgın hastalığın (Covid-19) ortaya çıkması ve uzun süre devam etmesi depresyon, kaygı bozuklukları, yeme bozuklukları, travma sonrası stres bozukluğu gibi ruhsal sorunlara yol açmıştır (Lee, 2020). Salgın hastalık sürecinin ruhsal, fiziksel, ekonomik ve duygusal yönden birçok etkileri bulunmaktadır. Salgın hastalığın birdenbire ortaya çıkması günlük rutinlerinin bozulmasına, işlevsellik kaybına ve çeşitli kriz tepkileri verilmesine neden olmuştur (Çaykuş ve Çaykuş, 2020). Salgın hastalık nedeniyle çocuk, ergen ve bakım verenlerin ruh sağlığı ihtiyaçları değerlendirildiğinde müdahale hizmetlerinin gerekliliği vurgulanmaktadır. Ayrıca ruh sağlığı müdahaleleri için 1. sırada bakım verenler ve ergenlere 2. sırada 6-12 yaşındaki çocuklara ve 3. sırada 1-5 yaşındaki çocuklara öncelik verilmesi önerilmektedir (Fitzpatrick, Carson ve Weisz, 2020). Salgın hastalık döneminde ergenlerde psikolojik sağlık sorunları ortaya çıkması nedeniyle, ergenlerin psikolojik sağlığına daha fazla dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Donker, Mastrotheodoros ve Branje, 2021; Ross vd., 2020; Zhou vd., 2020).

Salgın hastalık dönemi sırasında uygulanan kısıtlamaların ailelerin yaşamlarını önemli ölçüde değiştirdiği bilinmektedir. Ebeveyn-çocuk çatışmasının günlük rutinler ve psikolojik uyumsuzlukla ilişkisi olduğu da değerlendirilmiştir. Ayrıca bu ilişki ergenlerin yüksek düzeyde yalnızlık ve depresyon belirtilerini de açıklamaktadır (Liu vd., 2021). Ebeveynlerin değerlendirmesine göre çocukların kaygı, endişe, huzursuzluk gibi ruhsal bozukluklar ile daha az hareket etme, yeme bozukluğu, uyku bozukluğu ve teknoloji kullanımında artış gibi davranışsal sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir (Orgilés vd., 2020; Rosen vd., 2020). Salgın hastalık (Covid-19) döneminde ergenlerin iyi oluşunun da olumsuz etkilendiği görülmektedir. Bu etkilere ek olarak özellikle ergenlik döneminde sosyal kısıtlamanın ebeveynlerle ergenler arasında güç mücadelesi sonucu artan çatışmalara neden olduğu değerlendirilmiştir (Savi-Çakar ve Uzun, 2021). Salgın hastalık dönemi ergen-ebeveyn çatışmalarında ve ergenin iyi-oluşunda olumsuz etkiler oluşturmuştur.

Salgın hastalığın (Covid-19) başlaması ve devamında ortaya çıkan sosyal, ekonomik, duygusal ve psikolojik bu sorunlar psikolojik müdahalelerin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Aşkın vd., 2020). Salgın hastalık (Covid-19) sürecinin olumsuz etkilendiği risk gruplarına yönelik yüz yüze, çevrimiçi veya internet gibi kaynakları kullanarak yeni önleme ve müdahale yöntemlerinin geliştirilmesine ihtiyaç olduğu da belirtilmiştir (Savi-Çakar ve Uzun, 2021). Salgın hastalık döneminde ergenin aile ve sosyal bağlarının güçlendirilmesi, ebeveynin sosyal ve duygusal desteğinin sağlanması gerekmektedir (Yektaş, 2020). Bu nedenle kısıtlamalarında etkisiyle özellikle riskli ergen gruplarının ruh sağlığını korumak için çevrimiçi (on-line) çalışmalar önerilmektedir (Yektaş, 2020). Sosyal mesafenin korunması gerektiği dönemde, genel anksiyete ve duygu durum bozukluklarındaki psikoterapi çalışmalarında olumlu sonuçlar elde etmede de çevrimiçi (on-line) uygulamalar en iyi çözüm yolu olarak önerilmektedir (De Siqueira Rotenberg vd., 2020). Birçok alanda olduğu gibi, salgın hastalık dönemi psikolojik müdahale hizmetlerinde çevrimiçi (on-line) çalışmaları hızlandırmıştır.

Sistem teorisine dayalı müdahaleleri kullanan okul danışmanları ebeveynlerin çocukları ile bağına güçlendirmelerine ve çocukları yönetmenin etkili yollarını geliştirmelerine yardımcı olmak için güçlü çözümler sunabilmektedir. Aileler çocuklarının sorunlarında çözüm bulamadıklarında sosyal, akademik, duygusal ve gelişimsel sorunlarına yardımcı olmak için okul personeline güvenebilmektedir (Nelson, 2006). Buna bağlı olarak okul ve aile arasındaki doğal bağlar nedeniyle, okul danışmanlarının ailelerle çalışma çabaları artmaktadır. Okul danışmanlarının aileleri anlama ve değerlendirmede sistemik müdahale tekniklerini kullanması öğrenciye ve okuluna olumlu katkılara sağlayabilmektedir (Tönbul, 2020). Aileler tarafından

okul rehberlik servislerine başvuru başlıca sorunların öncelikle akademik sorunlar, cep telefonu ve internet kullanımı ile aile-içi çatışmalar olduğu bilinmektedir (Turliuc ve Marici, 2013). Bu durum okullarımızda da benzerlik göstermektedir. 11-14 yaş arası öğrenci ailelerinin rehberlik servisine başvuru konularının genellikle akademik başarısızlık, ebeveyn çatışması ve arkadaş sorunları olduğu tespit edilmiştir (Kaya vd., 2012). Ergenler ve ebeveynler tarafından ebeveyn-ergen çatışmasının veya anlaşmazlığının oranının yüksek olduğu sık vurgulanmaktadır (Lindsey vd., 2000). Ergenlik dönemi başlarında ergen ebeveyn çatışmaları okul rehberlik servislerinin önemli bir çalışma alanı olarak ortaya çıkmaktadır.

Gerçeklik terapisine göre ebeveynler ergenin tutum ve davranışlarını etkileyen temel yapılar olarak değerlendirilmektedir. Ebeveynler ve çocukları arasında aidiyet duygusu geliştirmelerinin anahtar rolü olduğu bilinmektedir. Bu nedenle ergenlik döneminde sağlıklı aile ilişkileri doğru seçimler yapmadaki iç motivasyonda cesaret, destek ve yönlendirmeyi sağlamak için gerekebilmektedir (Britzman, Nagelhout ve Cameron, 2011). Ayrıca temel psikolojik ihtiyaçlarla beraber ebeveyn aidiyetinin ve ilişkisinin ergenin iyi oluşuna ortak etkileri bulunmaktadır. Ergen iyi-oluşunu geliştirmeyi amaçlayan uygulamalar için temel ihtiyaçlar, ebeveyn aidiyet ve ilişkisinin dikkate alınması önerilmektedir (Eda ve Kocayörük, 2019). Gerçeklik terapisi aile danışmanlığı sistemde ikincil değişiklikler sağlayan pratik ve kullanışlı bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca bu modelin ebeveyn ilişkilerini ele alan diğer uygulamalara göre daha pratik ve ekonomik olduğu da görülmektedir (Graham, Sauerheber ve Britzman, 2013). Gerçeklik terapisi psikolojik problemlerin yakın ilişkilerde yaşanan sıkıntılardan kaynakladığını vurgulamaktadır. Bu nedenle bu yaklaşım ergen-ebeveyn çatışmalarını azaltmada ve ergenin iyi-oluşunu artırmada etkili olabilecek bir yaklaşım olarak görülmektedir.

Ergenlik dönemi başlarında ergen ebeveyn ilişkileri, ergen ebeveyn çatışmaları ve ergen iyi-oluşu ergenin gelişiminde karşılıklı etkileri bulunan önemli yapılar olarak değerlendirilmektedir. Ergen ebeveyn çatışmaları ve ergen iyi-oluşu ergenin ruhsal ve davranışsal sorunlarının ortaya çıkmasında rol oynamaktadır. Bu etkilerin ergenin yaşamı boyunca devam edebileceği de bilinmektedir. Ebeveyn ilişkisine, ebeveyn çatışmalarına ve iyi-oluşuna ait ergenin algılarının bu sorunların ortaya çıkmasında etkileri olduğu görülmektedir. Ayrıca salgın hastalık (Covid-19) sürecinden özellikle ebeveyn ergen ilişkilerinin olumsuz etkilendiği görülmektedir. Bu durum ergen ebeveyn çatışmalarının azaltılacağı ve ergen iyi-oluşunun artırılacağı müdahale çalışmalarına olan ihtiyacı ortaya çıkartmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma kapsamında Gerçeklik Terapisi Ebeveyn-Ergen İlişkisi Geliştirme Programı'nın (GEİP) ergen-ebeveyn çatışmasını azaltmada ve ergenin iyi oluşunu arttırmada etkisi incelenmektedir. Araştırmanın bu amacına yönelik olarak aşağıdaki denenceler sınanacaktır.

Denence 1. Gerçeklik Terapisi Ebeveyn-Ergen İlişkisi Geliştirme Programı ergenlerin ebeveyn çatışmalarını azaltmada etkilidir.

Denence 2. Gerçeklik Terapisi Ebeveyn-Ergen İlişkisi Geliştirme Programının ergenlerin ebeveyn çatışmalarını azaltmasında cinsiyetin (kız, erkek) etkisi vardır.

Denence 3. Gerçeklik Terapisi Ebeveyn-Ergen İlişkisi Geliştirme Programı ergenlerin iyi oluşlarını arttırmada etkilidir.

Denence 4. Gerçeklik Terapisi Ebeveyn-Ergen İlişkisi Geliştirme Programının ergenlerin iyi oluşlarını arttırmasında cinsiyetin (kız, erkek) etkisi vardır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Gelişimsel olarak kritik özelliklere sahip ergenlik döneminde ergen-ebeveyn ilişkilerinin ergenin gelişimde önemli etkileri olduğu bilinmektedir (Branje, 2018; Chamberlain ve Rosicky, 1995; Steinberg ve Silk, 2002). Ergen-ebeveyn ilişkisinde ise çatışmaların önemli yeri olduğu vurgulanmaktadır (Lindsey vd., 2000; Turliuc ve Marici, 2013). Özellikle ergenlik dönemi başlarında ergen-ebeveyn ilişkisindeki sorunlar, sonraki dönemlerde ortaya çıkabilecek problemlere zemin hazırlayabilmektedir (Pardini vd., 2007; Smokowski vd., 2015). Bu dönemde ergenin ebeveyniyle olumlu ilişkileri geliştirememesi davranış sorunları, problemli cep telefonu ve sosyal medya kullanımı, akademik motivasyonda azalma, okuldan uzaklaşma, sosyal ilişkilerde problemler ve madde kullanımı gibi bazı sıkıntıları da beraberinde getirmektedir (Kaya vd., 2012; Nelson, 2006; Turliuc ve Marici, 2013). Ergen-ebeveyn çatışması ebeveyn ilişkisinin merkezinde yer almaktadır. Bu durum ergenlik döneminde ve ileri dönemlerde ortaya çıkabilecek ruhsal ve davranışsal sorunların önlenmesinde, ebeveyn-ergen çatışmasına yönelik müdahale hizmetlerinin önemi açıkça ortaya koymaktadır. Araştırmada ergenin ebeveyn ilişkilerini geliştirmesine yönelik hazırlanan bu programın etkili, pratik ve kullanışlı olması çalışmanın önemini artırmaktadır. Ayrıca diğer dönemlerle kıyaslandığında

ergenlik dönemi başlarının, ebeveyn ilişkisinde yaşanan çatışmalar için daha önemli gelişimsel etkilere sahip olduğu değerlendirilmektedir (McKinney ve Renk, 2011; Pardini vd., 2007). Bu araştırmada uygulanan program ergenlik dönemi başlarında ergen-ebeveyn çatışması nedeniyle ebeveyn ilişkisinde problemler yaşayan ergenlere uygulanabilecek etkili önleyici müdahale hizmeti olarak değerlendirilebilmektedir.

Ebeveyn-ergen ilişkilerinin ergen iyi-oluşunda önemli etkileri olduğu bilinmektedir (Eda ve Kocayörük, 2019; Piko ve Hamvai, 2010). Bu ilişkilerin özellikle ergenlik dönemi başlarındaki etkilerinin, ergenin daha sonraki dönemlerde yaşayabileceği ruhsal sorunlarının ortaya çıkmasında etkili olduğu görülmektedir (Hafen ve Laursen, 2009; Papini vd., 1991). Erken dönem önleyici müdahaleyle ergenin ileride yaşayacağı olası ruhsal ve davranışsal sorunların önleme çabası araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca ebeveyn-ergen ilişkilerini geliştirmeye yönelik müdahalenin ergen iyi-oluşuna etkisini inceleyen sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Özyürek, 2020; Dursun, 2015). Bu araştırmada ergen-ebeveyn ilişkisinin geliştirilmesinin ergen iyi-oluşunda etkisinin incelenmesiyle ilgili alan yazına önemli katkılar sunması beklenmektedir. Ayrıca bu araştırma ergen-ebeveyn çatışması ve ergen iyi-oluşu arasındaki ilişkinin (Dinisman vd., 2017; Shek, 1997) daha fazla aydınlatılmasına yardımcı olabilecektir.

Ebeveyn-ergen ilişkisinde ait ebeveyn-ergen algılarındaki tutarsızlıklar ergenin psiko-sosyal gelişimindeki olumsuz etkileri bilinmektedir (De Los Reyes vd., 2016). Ayrıca ebeveynlere göre ergenin algılarının ergenlik dönemi gelişiminde (Bolkan vd., 2010; Spera, 2006) ebeveyn çatışmalarında (Deković vd., 1997; Feeney ve Cassidy, 2003) ve iyi-oluşunda (Çelik, 2015) etkili olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak aile ortamındaki tutarsız algıları azaltmaya yönelik müdahaleler önerilmektedir (Guo ve Slesnick, 2012). Alan yazında ebeveyn-ergen ilişkisi geliştirmeye yönelik müdahalelerinin ebeveyn-ergen etkileşimine veya ebeveynlerin çocuk yönetme tarzlarına odaklanıldığı görülmektedir (örn: Riesch vd., 1993) Bu araştırmada ebeveyn-ergen ilişkisini geliştirmede doğrudan ergene odaklanılmaktadır. Araştırma ebeveyn-ergen ilişkisi geliştirmede ergene yönelik müdahale örneği sunması nedeniyle önemli görülmektedir. Ebeveyn ve ergeni eğitim programlarına birlikte almada yaşanan sıkıntılar ve müdahale hizmetlerinin kapsamının artırılmamasına yönelik sorunlar ele alındığında, ergene yönelik bu müdahalenin pratik-ekonomik-kolay uygulama sağlanması bakımından önemli özellikleri bulunmaktadır. Ayrıca bu araştırmada kullanılan program okul müfredat programları ve sosyal hizmet çalışmalarında yaygın olarak da uygulanabilecektir.

Okul danışmanları çoğunlukla ebeveyn tutumları, ergenlik dönemi ve özellikleri, verimli ders çalışma yöntemleri ve aile içi iletişim ile ilgili konularda ebeveynlerle çalışmaktadır. Öğrenci problemlerinin genellikle aileyle ilişkili olduğunu ifade edilmektedir. Bu nedenle öğrenci sorunlarının aileyi de ele alarak çalışılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bununla birlikte okul danışmanlarının aile çalışmalarda yeterlik algılarının düşük olduğunu belirtilmektedir (Özdemir ve Aksu, 2018). Okul danışmanlarının aile çalışmalarında yeterliliklerini artırmak için eğitime ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir (Aslan ve Güven, 2019). Bu nedenle okul danışmanlarının aile kapsamlı çalışmalarda etkililiğini artırılması gerekmektedir (Dishion vd., 2002). Araştırmada uygulanan program, okul danışmanları tarafından aile çalışmalarında etkili olarak kullanabilecektir.

Kasım 2019 ortaya çıkan salgın hastalık süreci ve kısıtlamalar ergen-ebeveyn ilişkilerinde ve ergenin iyi oluşunda olumsuz etkilerde bulunmuştur (Lee, 2020; Liu vd., 2021; Orgilés vd., 2020; Rosen vd., 2020; Savi-Çakar ve Uzun, 2021). Salgın hastalık süreci ve kısıtlamalar ergen-ebeveyn çatışmalarının azaltılmasına ve ergen iyi-oluşunun arttırılmasına yönelik psikolojik yardım hizmetlerine olan gerekliliği artırmıştır (Aşkın vd., 2020). Ayrıca kısıtlamalar nedeniyle bu yardımlar sağlamada çevrim-içi (on-line) yeni uygulamalar geliştirme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (De Siqueira Rotenberg vd., 2020; Yektaş, 2020). Bu nedenle bu araştırma salgın hastalık sürecinde ortaya çıkan ergen-ebeveyn çatışmalarını azaltma ve ergenin psikolojik işleyişinin korunmasına yönelik çevrim-içi (on-line) müdahale olması bakımından önemli görülmektedir. Bu araştırma sonunda yeni uygulama ve müdahale yolları geliştirilmesinde yardımcı olacak katkılar sunulabilecektir.

Son olarak Seçim Teorisi ve Gerçeklik Terapisi aile danışmanlığı diğer uygulamalara göre daha pratik ve ekonomik olduğu değerlendirilmektedir. Fakat alan yazında Seçim Teorisi ve Gerçeklik Terapisi aile ve sistemik müdahale çalışmalarının sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma Seçim Teorisi ve Gerçeklik Terapisi aile danışmanlığı uygulama alanına katkılar sunabilmesi bakımından önemli görülmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan ergenlerin uygulanan müdahale sürecinde ebeveyn ilişkileri, çatışmaları ve iyi oluşları üzerinde olumlu/olumsuz etkileri bulunan başka bir deneyime katılmadıkları varsayılmaktadır.

2. Araştırmaya katılan ergenlerin ebeveyn çatışmalarının benzer konularda olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırmanın en temel sınırlılığı sadece ergenler üzerinde gerçekleştirilmiş olmasıdır.
2. Araştırmanın çevrimiçi (online) yürütülmesine bağlı olarak yaşanan sorunlar (iletişim kopukluğu, etkileşimlerin daha sınırlı olması, vb.) araştırmanın sınırlılığıdır.
3. Araştırmanın salgın hastalık sürecinde yürütülmesi başka bir sınırlılığı olarak değerlendirilmektedir.

1.6. Tanımlar

Gerçeklik Terapisi : Danışanın problemlerinin tatmin edici olmayan yakın ilişkilerinden kaynaklandığını kabul eden, danışanı tatmin edici ilişkiler kuramaya yönelten, danışanın öz değerlendirme ve davranışçı seçimler yapmasına yardımcı olan, şimdiki zamana odaklanan ve temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasını temel alan bir yaklaşımdır (Corey, 2008).

Ergen-Ebeveyn Çatışması : Çocukluk dönemi ilişki kalitesinden bağımsız olarak, ergen-ebeveyn çatışması ergenlik dönemi biyolojik değişikliklerinin kaçınılmaz bir sonucu olarak görülmektedir (Smetana ve Rote, 2019).

İyi-Oluş : Olumlu duygular (positive emotions), bağlanma (engagement), olumlu ilişkiler (positive relationships), anlam (meaning) ve başarı (accomplishment) ile beş bileşenle (PERMA Modeli) insan mutluluğunu ele alan daha geniş yapı olarak tanımlanmaktadır (Seligman, 2011).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ergen-ebeveyn çatışması, ergen iyi-oluşu ve seçim teorisi ve gerçeklik terapisi aile sistemi konularında araştırmanın literatürü hakkında bilgiler aktarılmıştır. Ayrıca araştırmanın kapsamıyla ilgili müdahale çalışmaları da sunulmuştur.

2.1. Ebeveyn-Ergen Çatışması

Ergenlik döneminde ebeveyn ve çocukların her zaman aynı fikirde olmadıkları bilinmektedir (Van Lissa vd., 2015). Ergenlik dönemi genellikle çocukların ebeveynleriyle çatışmalarının arttığı bir dönem olarak görülmektedir (Galambos ve Almeida, 1992). Çocuğun gelişiminde aile kaynaklı birçok faktörün ilişkisi bulunmaktadır. Aile ortamında aile bağlılığı ve çatışmalar önemli iki yapı olarak değerlendirilmektedir (Xu vd., 2017). Ergenler ve ebeveynler arasındaki ilişkiyi ele alan gelişim psikolojisi araştırmaları sıklıkla ergen özerkliği, ebeveyn-otoritesi, aile çatışması ve bağlılığına odaklanmaktadır (Collins vd., 1997; Jensen ve Dost-Gözkan, 2015). Ergenlik dönemi ebeveyn-ergen ilişkilerinin odak noktasını ebeveyn ergen çatışmaları oluşturmaktadır (Eryılmaz ve Mammadov, 2016).

Ebeveynlerle olan anlaşmazlıklar daha çok sıradan konuları, güç mücadelesini, öfke duygulanımı ve kazan-kaybet sonuçlarını içermektedir (Adams ve Laursen, 2001). Ebeveyn-ergen anlaşmazlıkları sorumluluklar, okul ve özerklik üzerine odaklanırken, yakın akranlar anlaşmazlıklar arkadaşlık sorunları ve karşı cins davranışla ilgi olduğu görülmektedir (Laursen, 1993). Araştırmada ebeveyn ve ergenlerin odayı düzenli tutma (%18), boş zaman kullanımı (%17), okul performansı ve meslek seçimi (%14), ev işleri (%12), dışarı çıkma zamanı ve sıklığı (%9), ergenlerin harcama alışkanlıkları (%7) ve giyim tarzları (%7) hakkında tartışma yaşadıkları tespit edilmiştir (Pinquart ve Silbereisen, 2002). Ebeveyn-ergen çatışmalarında politika, cinsellik veya madde kullanımı nadiren ortaya çıkmaktadır (Montemayor, 1983). Ebeveyn-ergen çatışmasının anlamının, ergenlik öncesinden ergenlik dönemi sonuna kadar farklı olmadığı da görülmektedir (Smetana, 1989). Ebeveyn-ergen çatışmaları genellikle günlük hayatı içeren konularda ortaya çıkmaktadır. Ebeveyn-ergen çatışmalarının hangi konularda olduğu belirlemeye çalışan araştırmalar arasında benzerlikler görülmektedir.

2.1.1. Ebeveyn-Ergen Çatışması ve Ergenlik Dönemi Etkileri

Ebeveyn-çocuk ilişkileri ergenler için en önemli ilişkiler arasındadır (Branje, 2018). Bir ergenin ebeveynleriyle ilişkisinin kalitesi, sağlıklı ergen gelişimi için anahtar bir bileşen olarak değerlendirilmektedir. Ebeveyn-ergen ilişkilerinde çatışma ise ilişkide bağların zayıfladığını işaret etmektedir (Rueter ve Conger, 1995). Ebeveyn-ergen çatışmaları ile ergenin problemli davranışları anlamak için, ebeveyn-ergen ilişkisi değerlendirilmesi gerekmektedir (Branje vd., 2009). Ergen-ebeveyn çatışması sorunlu davranışları öngörmektedir veya ergenlerin problemli davranışları da ebeveynlerle sonraki çatışmalarını öngörmektedir. Bu durumda şiddetli veya sık çatışmalar ergen gelişimini olumsuz etkilemekte ve ergen davranış sorunları da aile işlevlerini etkilemektedir (Smetana, 2011).

Ebeveyn-ergen çatışmasının ebeveyn desteğinin düşük olduğu durumlarda ergen problemli davranışıyla ilişkili olduğu bulgusuna varılmıştır. Ebeveyn-ergen çatışmasını açıklamada kişilerarası ve aileye bağlı birçok faktörün etkili olduğu bilinmektedir (Barrera ve Stice, 1998). Yüksek geliri olan ailelerde ergenliğin son döneminde daha fazla çatışma algılandığı ortaya çıkmaktadır (Yu, 2019). Ayrıca ebeveynin alkol kullanımı, yüksek düzeyde ebeveyn-ergen çatışması, ergenlik dönemindeki ekonomik zorluklar yaşamının ergende suç davranışları, depresif belirtileri, ebeveyn-çocuk ilişkisinin sona erme riskini artırdığı düşünülmektedir (Kim, 2006). Ebeveyn-çocuk arasında yüksek düzeyde çatışmalar ergen bütün kullanımına yol açabileceği de tespit edilmektedir. Alan uygulayıcılarının ve ailelerin bu risk faktörlerini dikkate alması gerekmektedir (Yu, 2019).

Ebeveyn-ergen ilişkilerinde düşmanca duyguların ergenin gelişimi ve sosyal, duygusal ve akademik uyumu üzerinde olumsuz etkilerinin olduğunu görülmektedir (Weymouth vd., 2016; Kim, 2006). Çatışmanın ortaya çıkardığı öfke nedeniyle ebeveyn-ergen çatışmasından kaçmak ergenlerde uyku bozukluklarına neden olabilmektedir (Bilsky vd., 2020). Ergenlerin ebeveynlerle çatışmaları daha düşük psiko-sosyal uyuma da neden olabilmekte ve buna bağlı olarak ebeveynlerle daha fazla çatışmaya girebilmektedir (Branje, 2018). Ebeveyn-ergen çatışmasının ergen ruh sağlığı için zararlı etkilerinin olduğu görülmektedir. Bu durum ebeveyn-ergen ilişkilerine odaklanan müdahalelerin önemini daha da artırmaktadır (Alaie vd., 2020). Ebeveyn-ergen çatışmaları fiziksel, zihinsel, duygusal ve cinsel değişime uyum sağlamaya çalışan ergenin gelişimine zararlar verebilmektedir.

Ebeveyn ve ergen çalışmalarında çatışma ve yakınlığın özelliklerine dikkat edilmesi gerekmektedir. Bunlar farklı ancak ilişkide etkili terimler olarak değerlendirilmektedir.

(Laursen ve Collins, 2009). Ailenin duygusal iklimi ebeveyn-ergen çatışması düzeyini etkilediği görülmektedir. Sıcak ve destekleyici tutma sahip ailelerdeki ilişkiler, daha tatmin edici hale gelmektedir (Rueter ve Conger, 1995). Ebeveyn sıcaklığının yeterli olması ergenin çatışmalardaki stres faktörlerine tepkilerini azaltmaktadır (Silva, Ford ve Miller, 2020). Müdahaleler öncelikle aile üyeleri arasında düşmanlığı azaltmaya ve sıcaklığı artırmaya odaklanmalıdır. Problem çözme davranışını geliştirmeye yönelik programlarına sonrasında olumlu iletişim ve destekleyici tutumları öğretme çabaları eklenmelidir (Rueter ve Conger, 1995). Fakat ebeveyn-ergen çatışmalarının ergenlerin psikolojik işleyişiyle olumlu ya da olumsuz olarak ilişkili olduğu koşullar henüz tam olarak açıklanmamıştır (Branje vd., 2009).

Ergenlik dönemi başlarında değişen gelişimsel ihtiyaçlarına bağlı olarak ebeveyn-ergen etkileşim yapıları da değişmeye başlamaktadır (Silva vd., 2020). Ergenlik dönemindeki çatışmalar ilişkilerin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir. Sosyal roller için geçiş dönemi olması nedeniyle ergenliğin ilk döneminde çatışmalar daha belirgin ortaya çıkmaktadır (Collins vd., 1997; Laursen ve Collins, 1998). Ebeveyn-ergen çatışması ergenlik dönemlerinin (ilk, orta ve son) gelişimsel özelliklerine bağlı olarak devam etmektedir. Ebeveyn-ergen çatışmalarında iş birliğine dayalı stratejiler ergenliğin ilk döneminde daha az kullanılmaktayken, ergenliğin ilerleyen döneminde giderek daha fazla kullanıldığı görülmüştür (Comstock, 1994). Ergenliğin ilerleyen dönemlerinde çatışmalar azalma eğilimi göstermektedir (Laursen ve Collins, 1998). Ayrıca ebeveyn-ergen çatışma konuları (ev işleri, dış görünüm, nezaket, ekonomi ve madde kullanımı) ele alındığında, bazı alanlardaki çatışmalarda düşüşler, artışlar veya hiçbir değişim görülemediği farklı bir bulgu olarak tespit edilmiştir. Ergenlik dönemi başlarında ebeveyn-ergen çatışmasında artış olduğu genellemesinin daha fazla araştırılması da önerilmektedir (Galambos ve Almeida, 1992). Ergenlik dönemi başları ergenliğin diğer dönemlerine göre ergen-ebeveyn çatışmalarını ele almayı öğrenmede daha önemli olduğu görülmektedir.

Çatışma yoğunluğu algıları ebeveynler ve ergenler arasında farklılık göstermektedir. Bu durum ebeveynlerin başlangıçta sabit kalan, ergenliğin sonraki dönemlerde ise azalan çatışma yoğunluğu seviyeleri algıladıklarını göstermektedir (Mastrotheodoros vd., 2020). Bu farklılıklarda ele alındığında düşük empatiye sahip ergenler ve ebeveynler daha fazla çatışma bildirmektedir. Ayrıca düşük empatiye sahip olan ergen ve ebeveynler arasında çatışma sıklığı konusunda daha fazla farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıkların ebeveynlerin aksine, ergenlerin algılarındaki çarpıklıklarla ilgili olduğu öne sürülmektedir (Van Lissa vd., 2015). Ayrıca ebeveyn-ergen çatışmalarında duygular arasında esnek geçiş yapılabilmesi, ilişkinin gelişimi için katkı sağlayabilmektedir (Branje, 2018). Bu durumun ergenlik dönemi

başlarındaki çatışma etkileşimleri sırasında, daha fazla duygusal esnekliğin, annelerin ergen üzerinde daha az kontrol sahibi olması ve ilişkinin daha eşit olmasına yönelik değişkenlerle ilgili olduğu değerlendirilebilmektedir (Van der Giessen vd., 2014).

2.1.2. Ebeveyn-Ergen Çatışmasında Özerklik

Ergenlik sosyal, fiziksel ve nöro-biyolojik alanlarda gelişme ile karakterize edilmektedir ve ergenlik döneminde artan özerklik ihtiyacıyla ergenlerin davranışları hakkında yapabilecekleri seçimlerin sayısı giderek artmaktadır. Ergenin kendini düzenlemesi ve sağlık seçimler yapması için bilişsel kaynakları yeterli görülmemektedir (Thomas vd., 2019). Ergen-ebeveyn çatışmaları ergenin özerkliği ile açıklamaktadır (Smetana, 1989). Ergenliğin ilk döneminde ebeveyn-çocuk ilişkisinin değişen özellikleriyle ergenlerin özerklik ihtiyacı ortaya çıkmakta ve ebeveyn-ergen çatışmasının seviyesi artmaktadır (Ravindran vd., 2020). Özerklik ve bağlanma ile ilgili sorunlar ergenlik döneminde ortaya çıkmaktadır (Kim, 2006). Ancak sıkıntılı ilişki geçmişine sahip olan ebeveyn-ergenler, özerklikle ilgili çatışmaları yapıcı bir şekilde ele almada başarısız olma eğiliminde olabilmektedir (Branje, 2020). Bu nedenle ebeveyn-ergenin ilişkilerinde ergen özerkliği ve ebeveyn kontrolü arasında denge sağlaması gerekmektedir (Branje, 2018). Ebeveyn-ergen ilişkisinde yakınlık ve anlaşmazlık arasındaki bu denge, ergenin gelişimini büyük ölçüde etkilemektedir (Laursen ve Collins, 2009).

Ebeveyn-ergen ilişkisinde ergenlerin daha fazla özerklik talepleri müzakere edilerek ve yakın aile bağları korunarak yeniden yapılandırılmaktadır. Bazı aileler ebeveyn-ergen arasındaki anlaşmazlıkları başarılı bir şekilde çözmemekte ve anlaşmazlıklar yoğun veya kalıcı hale gelebilmektedir (Rueter ve Conger, 1995). Bazen ebeveyn-ergen ilişkisi karşılıklı olarak tatmin edici bir şekilde yeniden müzakere edilebilmektedir. Bu yolla ebeveyn kontrolleri ve çatışmalar azalabilmektedir. Ebeveyn-ergen yakınlığı yeniden kurulabilmektedir (Branje, 2018). Ayrıca ergenlerin özerkleşmesinde anneler daha fazla çatışmaya girebilmektedir. Anneler ergenliğin ilk döneminde ergenlerin artan özerkliğini gözlemlemek için daha fazla fırsata sahip olabilmektedir. Anneler ergenin özerkliğini babalara göre daha büyük bir tehdit olarak algılayabilmektedir. Bu nedenle annenin ergenin artan özerkliğine daha kontrollü bir şekilde yanıt vermesi gerekmektedir (Ravindran vd., 2020).

2.1.3. Ebeveyn-Ergen Çatışmasında Algı Farklılıkları

Ebeveyn-ergen çatışmasının ergenlik döneminde nasıl geliştiğini açıklamak önemli görülmektedir (Mastrotheodoros vd., 2020). Ergenlik döneminde ebeveyn ve ergenler birçok konuda birbirlerini anlamakta güçlük çekmektedirler (McLaren ve Sillars, 2020). Ergenler ve ebeveynler çatışmalara farklı anlamlar yüklerken, çatışmaya neden olan konulara ilişkin algıları ise önemli ölçüde farklılık göstermektedir (Smetana, 1989). Ebeveyn ve ergenlerin algılarındaki çatışma yoğunluğu ve tutarsızlıklar ilişkinin yeniden yapılanmasının gerekliliğini işaret edebilmektedir (Mastrotheodoros vd., 2020). Ergenlerin ebeveyn çatışmalarını ebeveynlerine göre daha ciddi algılamaları farklı aile süreçlerine işaret edebilmektedir. Bu durum müdahale hizmetleri için bazı çıkarımların yapılmasını sağlayabilmektedir (Rognli, Aalberg ve Czajkowski, 2020). Ayrıca ebeveyn-ergen dinamiklerinin anlaşılması ailelerin ergenlik döneminin başlarında zirveye ulaşabilecek çatışmaları başarılı bir şekilde yönetmelerine yardımcı olmak için yapılacak müdahaleleri güçlendirebilmektedir (Ravindran vd., 2020). Ebeveyn ve ergenin ilişkiye ve çatışmalara ait algı farklılıkları araştırmacıların dikkatini çekmeye başlamıştır.

Ergen ve ebeveynin ilişkiye ait bakış açıları, özellikle ergenliğin ilk döneminde farklılaşabilmektedir (Branje, Laursen ve Collins, 2012; Steinberg, 2001). Çatışma algısına ilişkin ergen ve ebeveyn değerlendirmelerindeki bu farklılıklar, ergenlik döneminin başından ortasına kadar devam edebilmektedir (Galambos ve Almeida, 1992; Laursen, Coy ve Collins, 1998; Sillars vd., 2010; Steinberg, 1988). İleri dönemde ergenlerin empati geliştirmesiyle daha yapıcı çatışma davranışlarına doğru yöneldikleri görülmektedir (Van Lissa vd., 2016). Empati yakın ilişkileri sürdürmede ve uyuma yönelik davranışlar için çatışma çözümünü teşvik etmede önemli bir rol oynamaktadır (Van Lissa vd., 2017).

Ergen ve ebeveynlerin beklentilerini ve isteklerini anlamaları aynı derecede önemli görülmektedir (Smetana, 2011). Ebeveyn-çocuk arasında karşılıklı olarak farklı beklentiler, düşünceler ve istekler ifade edildiğinde çatışmalara gerek kalmayabilmektedir (Branje, 2018). Ancak ebeveynlerin ve ergenlerin farklı hedefleri çatışmaları ve karşısındakinin iletişimini nasıl yorumladıklarına yönelik algı farklılıklarını etkileyebilmektedir (McLaren ve Sillars, 2014; Sillars, 2011). Ergen ve ebeveyn tarafından bildirilen çatışmalardaki farklılıklar, ergen sorunları için bir risk faktörü olabilmektedir. Araştırmacılar tarafından bu farklılıkları açıklamanın önemi vurgulanmaktadır (Van Lissa vd., 2015).

Çatışmalarda ebeveyn-ergen arasındaki yanlış atıflar ebeveyn-ergen ilişkilerinin paradoksal doğası nedeniyle normal görülebilmektedir. Ergenler daha fazla özerklik ararken, aynı zamanda ebeveynlerine karşı yakınlık da isteyebilmektedir. Bu gerilimler ebeveyn-ergen arasındaki mesajlara yanlış atıflarda bulunulmasına neden olabilmektedir (Sillars vd., 2010). Ebeveynlerin problem çözme girişimleri ergenler tarafından kural koyma olarak yorumlanabilmektedir (Sillars, Smith ve Koerner, 2010). Bu durum çatışmalara yönelik ebeveyn ve ergenlerin değerlendirmeleri arasında farklılıkların olduğunu göstermektedir. Ergenlerin daha fazla özerklik elde etme istekleri ile ebeveynlerin kontrol etme istekleri, ebeveyn-ergen çatışmasının sıklığına yönelik algı farklılıklarının nedenini açıklamaktadır (Mastrotheodoros vd., 2020).

Ergenlik döneminin birçok değişimin yaşandığı bir dönem olduğu bilinmektedir. Ergenlik döneminde aile sisteminde uyum için gerekli ön koşulun esnek tutum olduğu değerlendirilmektedir. Ailede duygusal esnekliğin eksikliği ergenlik dönemi değişimlerine uyum sağlamada engeller oluşturabilmektedir. Bunun bir sonucu olarak ebeveyn-ergen ilişkisinin gelişimi için olumsuz sonuçlar öngörülmektedir (Lichtwarck-Aschoff, Kunnen ve Van Geert, 2009). Ergenlik dönemin başlarında duygusal esneklikler ergenin kendini daha fazla ifade etmesiyle ilişkilendirilebilmektedir (Van der Giessen vd., 2014). Ergenler bunu paylaşımları için güvenli, açık ve destekleyici bir ortam olarak algılayabilmektedir. Bu durum annenin kontrol tutumunun azaltmasına yol açabilmektedir (Branje, 2018). Ergenlik dönemi başlarında çatışmalarla birlikte çeşitli olumlu ve olumsuz duygular arasında daha esnek bir şekilde geçiş yapabilen anneler, ergenlerin arkadaşları, faaliyetleri ve nerede oldukları hakkında verdikleri bilgileri genellikle yeterli olarak algılayabilmelerine neden olmaktadır (Van der Giessen vd., 2014).

Ebeveynlerin talepleri ergenlerde isyankârlık uyandırabilmekte ve çatışmaya neden olabilmektedir. Ergenin ebeveynini duyarlı veya aşırı talepkâr algılaması çatışmayı belirlemektedir (Yang ve Zhang, 2021). Anne ve babaya ait kişilik tipleri, ebeveyn-ergen çatışma sıklığı algısına yönelik farklılıkları ile ayrı şekilde ilişkilendirilmiştir. Anne-ergen farklılıkları anne-ergen ilişkisindeki normal gelişimsel eğilimleri yansıtırken, baba-ergen arasındaki farklılıkların diğer etkilere daha açık olduğu görünmektedir (Mastrotheodoros vd., 2020). Babanın algılarının, ergen bir çocuğun işleyişine dair annenin tutum ve fikirlerinden daha fazla etki sağlayabileceği görülmektedir. Babaların çocuklarının gelişiminde merkezi bir rol oynadıkları da değerlendirilmektedir (Barber ve Delfabbro, 2000). Farklı olarak ergen anne ilişkilerinde duygu ifadesi, destek ve çatışma ergen baba ilişkilerinde olduğundan daha büyük

ölçüde yaşanabilmektedir. Ayrıca babalarla olmayan ama annelerle olan bu yüksek düzeyde uyum zamanla artan empati ile ilişkilendirilmektedir (Van Lissa vd., 2016). Ebeveyn-ergen çatışmasında erkeklerin babadan çok anne ile çatışma algıladıkları, kızların ise babayla daha fazla çatışma algıladıkları sonucuna varılmıştır (Ahmad ve Amin, 2019). Ayrıca ergenliğin ilk döneminde anne ve kızların çatışma yönetim davranışlarının değişkenliği algılanan ilişki kalitesiyle ilişkili görünmektedir (Branje, 2008). Ebeveyn ergen çatışmalarındaki algı ve ilişkinin niteliğine yönelik baba ve anne rollerine ait özelliklerin ve ergenin cinsiyetine ait özelliklerin belirlenmesi için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

2.1.4. Ebeveyn-Ergen Çatışma Çözme Yöntemleri

Çatışmalarda ergenler fikirlerini ifade etmeyi ve başkalarının bakış açısını anlamayı öğrenmektedirler. Ebeveynler çocuklarına çatışmaları olumlu bir şekilde çözme öğrettiklerinde ergenler başkalarıyla ilişkilerindeki anlaşmazlıkları tatmin edici bir şekilde çözmek için gerekli çatışma çözme becerilerini edinebilmektedirler (Branje, 2020). Ergenlerin ebeveynleriyle olan çatışma çözme tarzları ergenlerin zaman içinde arkadaşlarıyla kullandıkları çatışma çözme tarzlarını belirlemektedir. Ergen-ebeveyn ilişkilerinde çatışma çözümü ergen arkadaşlıklarında çatışma çözümüne geçiş sağlamaktadır. Başka bir deyişle ergenler ebeveynleriyle çatışma stratejileri deneyebilmekte ve bu stratejileri arkadaşlarıyla ilişkilerine aktarabilmektedir (Van Doorn, Branje ve Meeus, 2011).

Ebeveynler arasındaki çatışma, ergen-ebeveynleri arasındaki çatışmayı arttırmakta ve bunun sonucunda ergenler daha yüksek düzeyde sıkıntı yaşayabilmektedir (Galambos ve Almeida, 1992). Ergenlerin ebeveynlerle çatışma çözme tarzları ebeveynlerin birbirleriyle olan çatışmaları çözme biçimleriyle de açıklanabilmektedir (Van Doorn, Branje ve Meeus, 2007). Ergenlerin ebeveyn ilişkisindeki çatışma yönetme tarzları, daha sonraki sosyal ilişkilerinde çatışmaları nasıl ele alacaklarını belirlemektedir (Staats vd., 2018). Bu durum Bandura'nın (1989) Sosyal Bilişsel Öğrenme Modeli ile de açıklanabilmektedir. Ergenlerin ebeveynlerinin kendi arasındaki çatışmayı çözme girişimlerini gözlemlediklerini ve kendi çatışmalarında bu davranışları taklit ettikleri varsayılmaktadır.

Ebeveyn-ergen çatışmaları kendi fikirlerini ortaya koyma, aynı zamanda diğerinin fikrini dikkate alma ve uzlaşmayı öğrenme fırsatı sağlayabilmektedir (Branje, 2009). Ergenlik döneminde ebeveyn-ergen ilişkileri karşılıklı kendini ifade etme ve kişiler arası çatışmayla karakterize edilebilmektedir (Lichtwarck-Aschoff vd., 2009). Ebeveyn ve ergen bir

anlaşmazlık sırasında birbirlerine karşı öfkelerini ve kızgınlıklarını ifade edebilmekte ve aynı zamanda birbirlerine şefkat gösterebilmektedir. Birbirlerinin fikirlerine önem verip birbirlerini dinleyen ebeveyn-ergen ilişkisinde, çatışmalar yeni çözümler bulunmasına yardımcı olabilmektedir. Birbirlerine karşı olumsuz duygular ifade eden veya ifade etmekten korkan ebeveyn-ergen ilişkisinde ilişkiyi yeniden müzakere etmede sorunlar yaşanabilmektedir (Branje, 2018). Ayrıca ebeveynler davranış sorunları olan ergenlerle daha fazla çatışma yaşama eğilimindedir ve olumsuz bir çatışma stili davranış sorunlarını yansıtabilmektedir (Branje vd., 2009).

Çatışma çözme yöntemlerinde (olumlu problem çözme, çatışmaya girme ve geri çekilme/kaçma) ergenliğin ilk dönemlerinden ortalarına doğru değiştiği ve ebeveyn-ergen ilişkilerindeki çatışma çözümünün giderek daha eşit bir ilişkiye yöneldiği sonucuna varılmaktadır (Van Doorn vd., 2011). Ebeveynlerin olumsuz çatışma çözme tarzında daha fazla çatışma yaşadıkları ve saldırganlık, depresyon, anksiyete seviyelerinin daha yüksek olduğu, olumlu problem çözme tarzında ise daha az çatışma ortaya çıkardığı tespit edilmektedir. Geri çekilmede/kaçışta suçlama ve saldırganlığın diğer çatışma tarzlarından daha yüksek olduğu görülmektedir (Branje vd., 2009). Yapıcı problem çözme ile karşılaştırıldığında çatışmaya girme ve geri çekilme/kaçış ergenlerin uyum sorunu ile ilişkili görülmektedir (Van Lissa vd., 2016). Çatışmalar olumlu bir tarzla çözüldüğünde ve uzlaşıldığında psiko-sosyal uyum sorunlarının ortaya çıkmasını engellenebilmektedir (Branje vd., 2009).

Ergenlerin olumsuz çatışma çözümü yerine ebeveynlerle çatışmaları daha olumlu ele almayı öğrenmesi gerekmektedir. Çatışmayı dışsallaştıran (suçlama, saldırganlık) ergenler için geri çekilmek yerine, çatışmalara dahil olmak daha yararlı olabilmektedir (Branje vd., 2009). Buna ek olarak yüksek düzeyde çatışma ilişkiye zarar vermektedir. Bu nedenle ilişkide suçluluk duygusu gelişmekte, okul notları düşmekte ve ilişkide geri çekilmeler artabilmektedir (Adams ve Laursen, 2007). Ebeveyn-ergen arasında düşmanca tutumda ve çatışmalarda azalma ergenlerin olumlu sosyo-duygusal işlevi ile ilişkilendirilmektedir (Eisenberg vd., 2008).

Ebeveyn-ergen çatışması kız ve erkek için farklılaşmaktadır. Erkeklerde sık çatışma ifade edilirken, kızların ise daha uyumlu olması beklentisiyle daha az çatışma ifade edilmektedir (Marmorstein ve Iacono, 2004). Ergenlik dönemi başlarında kızların erkeklerle göre ebeveynlerinin bakış açısına katılma oranlarının ise daha düşük olduğu görülmektedir (Smetana, 1989). Farklı olarak ebeveyn-ergen çatışmasını kızların erkeklerden daha fazla yaşadığı da görülmektedir (De Goede, Branje ve Meeus, 2009; Laursen, 1995; McGue vd., 2005). Ayrıca aile içi çatışmalarda ergenliğin sonraki dönemlerinde kızların erkeklerden daha

fazla etkilendiğini görülmektedir (Juang vd., 2018). Ergenler farklı çatışma çözme tarzları nedeniyle annelerden daha çok babalarıyla yaptıkları çatışmaların olumsuz etkisinde kalmakta ve anneleriyle tartıştıktan sonra daha az endişeli veya depresif hissedebilmektedir (Chung, Flook ve Fuligni, 2009). Ebeveynlerin ergenlerin çatışma çözme tarzlarının gelişimindeki algıları bazı durumlarda anne ve babalar için farklı olabilmektedir (Van Doorn vd., 2011). Ebeveynlerin ve ergenlerin çatışmanın herhangi bir cinsiyet farklılığına bağlı olup olmadığını tahmin etmek yeterli ve güçlü veri olmadığından zor olabilmektedir (Eisenberg vd., 2008). Ebeveyn-ergen çatışması cinsiyete ait (anne-erkek, anne-kız, baba-erkek, baba-kız) farklı özellikleri içermektedir.

2.1.5. Ebeveyn-Ergen Çatışmalarını Azaltmaya Yönelik Müdahale Çalışmaları

Alan yazında ebeveyn-ergen çatışmalarını azaltmaya yönelik müdahalelerin ebeveyn-ergen ilişkisi geliştirmeye ve aile işleyişinde değişiklikleri hedefleyen çalışmalarla ilişkili olduğu görülmektedir.

Koç ve Kaygusuz (2016) ergen-ebeveyn ilişki geliştirme programı ergen ve ebeveyn çiftlerine uygulamıştır. Araştırmayla programın ergenlerin ebeveynlerinden algıladıkları red ve aile işlevlerine etkisini araştırılmıştır. Araştırma elde edilen sonuçlara göre programın ergenlerin ebeveynlerinden algıladıkları red düzeylerinde azalma ve sağlıklı aile işlevlerinde azalma olduğu görülmüştür. Obsuth vd., (2006)' nin erken dönemde ruh sağlığı ve davranış problemlerini önlemek üzere ebeveyn uyumu ve empati becerilerini geliştirmeye odaklanan müdahaleler yapılmıştır. Araştırmada ebeveyn bağlılığı programına ciddi davranış sorunları gösteren ergenler ve ebeveynleri alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ebeveyn-ergen ilişkisinde uzaklaşmada azalma ile içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarında azalmalar tespit edilmiştir. Moretti vd. (2004)' nin yaptığı benzer çalışmada ciddi davranış bozukluğu olan ergenler için bağlılığa odaklı kısa psiko-eğitim programı, uyum ve empatiyi geliştirmek için uygulanmıştır. Araştırma sonuçları dışsallaştırma ve davranış sorunlarının azaldığını ve ebeveyn kabulünün arttığını göstermektedir. Başka bir araştırmada madde kötüye kullanımı ve davranış bozukluğu açısından yüksek risk altındaki ergenlere önleyici aile danışmanlığının etkileri incelenmiştir. Araştırmada 11-14 yaş arası 124 riskli ergen araştırmaya alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ergenin öz yeterliliğinin, aile uyumunun ve okul ilgisinin arttığını ve anti-sosyal davranışlarında ise azalma gösterdiği tespit edilmiştir (Hogue vd., 2002).

Kocayörük ve Hatipoğlu-Sümer (2009)'in çalışmasında baba katılım eğitiminin ergenlerin aile işlevlerine ve akran ilişkilerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya babalar alınmıştır. Araştırma sonuçları babaların aile işlevlerine yönelik algısı geliştirmiştir. Ergenlerin ise yakın ilişkiler ve duyarlılık geliştirmelerine rağmen, bu etkinin 6 ay sonra yapılan ölçümde kalıcı olmadığı tespit edilmiştir. Bal ve Bedel (2015)'in çalışmasında aile danışmanlığı eğitiminin çocuk sağlığına etkileri araştırılmıştır. Araştırma sonuçları aile danışmanlığının ebeveynlerin çocuklarıyla ilişkileri geliştirmede önemli etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Utku (1999)'nun araştırmasında ebeveyn-ergenlere aile katılım programı uygulanmıştır. Araştırma sonuçları babaların iletişim becerilerinde ile öğrencilerin sosyal ve akademik gelişiminde olumlu etkileri görülmüştür.

Alan yazında ebeveyn-ergen çatışmalarına yönelik müdahalelerin iletişim becerileri ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak da hazırlandığı görülmektedir. Openshaw vd., (1992)'nin araştırmasında ilişkilerinde çatışmalı algılayan grubundaki ebeveyn-ergen çiftinden sosyal beceri geliştirme programı uygulanmıştır. Program sonunda ergenlerde iş birliği kurma becerisi, problem çözme becerisi ve kabul etme yeteneğinin arttığı görülmektedir. Ergen sosyal beceri geliştirme programının ebeveynlere göre ergenlerin sosyal becerilerinde daha fazla değişim gösterdiği görülmektedir. Ebeveyn ergen ilişkisinde düşmanca tutum ve sıcaklıkta değişim ise sadece ebeveynlerde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Semeniuk, Brown ve Riesch (2016) çalışmasında ebeveyn-ergen problem çözme becerileri geliştirme eğitiminin etkileri incelenmiştir. Araştırmada 3 yıl boyunca veri alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ergen-ebeveyn problem çözme becerisinde gelişmeler bulunmuştur. Robin (1981) ebeveyn-ergen çatışması tespit edilen ailelere, problem çözme iletişim eğitimi ve alternatif aile terapisi uygulanmıştır. Her iki uygulamanın sonuçları ebeveyn-ergen çatışmalarında önemli azalmaların bulunduğunu göstermiştir. Ginsberg (1995) tarafından ergenlik dönemi çatışmalı baba-oğul ilişkisini geliştirmek için bir uygulanma hazırlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, baba ve oğulun birbirlerine karşı olumlu duygular geliştirdikleri ve kendilerini daha iyi hissettikleri görülmektedir. Riesch vd. (1993)'nin araştırmasında ergen ve ebeveynleri iletişim becerileri eğitime alınmıştır. Araştırmada eğitim alan ergenlerin, anne-babaların eğitim sonunda memnuniyetlerinin arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca bazı ailelerin çatışmalarının azaldığı ve baba ergenlerin olumsuz problem çözme ile anti-sosyal davranışlarında azalmalar görülmektedir.

Soltys ve Littlefield (2008)'in çalışmasında ebeveyn-ergenlerin iletişim kurmasına odaklanılan program kazan-kazan modeline dayalı çatışmayı ele alacak şekilde tasarlanmıştır.

Araştırmaya anneler ve ergenler alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre programın anne ve ergenin çatışma çözme yeteneklerini artırmada başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Wood ve Davidson (1993)'un çalışması eğitim programını tamamlayan 13 ebeveyn-ergenden oluşmaktadır. Ebeveyn-ergen arasında çatışma durumunu rol oynama tekniği kullanarak videoya kaydedilmiştir. Daha sonra yapılan ebeveyn-ergen çatışma durumu etkileşimlerinin değerlendirilmesinin hem ebeveynler hem de ergenler için çatışma çözme becerilerinde önemli ölçüde gelişme gösterdiği tespit edilmektedir. Fakat ebeveyn tutumlarında ve benlik saygısında değişiklikler tespit edilmemiştir. Davidson ve Versluys (2000), çatışma çözme modeli eğitim programının etkisi değerlendirmiştir. Araştırmada eğitime çift ve tek olarak katılan gruplar karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Eğitime katılan iki deney grubunda da kontrol grubuna göre aktif dinleme, uygun davranış, çatışmayı haritalandırma ve seçenekleri oluşturmada önemli artışlar tespit edilmiştir.

Van Slyck, Stern ve Newland (1992) tarafından ebeveyn-ergen arasında aile işleyişinde arabuluculuk modelinin etkisi incelenmiştir. Ebeveyn-çocuk arabuluculuğu programının çatışmada etkili bir müdahale yöntemi olduğu değerlendirmiştir. Robin (1979)'in ebeveyn-ergen çatışmasında kısa süreli davranış odaklı tedavi programının etkileri araştırılmıştır. Araştırmada alınan katılımcı raporları ve nesnel veriler, programın ebeveyn-ergen ilişkilerinde gelişme sağladığını göstermektedir. Bright ve Robin (1981) araştırmasında kurallar, sorumluluklar ve değerler konusunda çatışma yaşayan ebeveyn-ergen aileye 6 seanslık klinik tedavi uygulanmıştır. Tedavi problem çözme eğitiminden ve iletişim eğitiminden oluşmaktadır. Tedavi sonunda evde çatışmaların önemli ölçüde azaldığı ve ebeveyn-ergen iletişiminde gelişmeler tespit edilmiştir.

Günümüzde ebeveyn-ergen ilişkilerine ve çatışmalarına farklı teknolojik yollarla (dijital uygulama, internet vs.) müdahale çalışmalarının geliştirildiği görülmektedir. Buna yönelik olarak Choi vd., (2016)'nin araştırmasında ergenlerin ruh sağlığını korumada ebeveyn-ergen ilişkilerine dayalı internet (web) temelli müdahalelerin önemi vurgulanmaktadır. Ergen-Ebeveynlere 4 haftalık web tabanlı müdahale uygulanmıştır. Araştırma sonucunda internet (web) temelli müdahalenin uygulanabilir olduğu kabul edilmiştir. Ayrıca ebeveynlerin uygulamalara katılımını kolaylaştırmak için okul çalışanları, ruh sağlığı çalışanları ile iş birliği kurulması önerisi de vurgulanmaktadır. Wetterborg vd. (2019)'nin araştırmasında internet temelli ebeveynlik programının ergenler ebeveynlere yönelik etkinliği incelenmiştir. Araştırma sonucunda ebeveynler tarafından ergenlerin dışa vurma davranışlarında, aile çatışmalarında ve aile sıcaklığında iyileşmeler bildirilmektedir. Ayrıca bu durum ergenin duygusal

semptomlarında, akran problemlerinde, ebeveyn stresi ve depresyonundaki gelişmelerle ilişkilendirilmektedir. Araştırmada internet temelli bir müdahalenin davranış sorunları geliştirme riski bulunan ergenlerde etkili olabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ebeveyn-ergen çatışmaları müdahale çalışmalarının alan yazında sınırlı olması, bu konuda araştırmaya olan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Ergenin sağlıklı gelişiminde ebeveyn çatışmalarının önemli etkileri bağlı olarak, müdahale çalışmalarının sonuçlarının daha fazla araştırılması gerekmektedir.

2.2. Ergen İyi-Oluşu

Ergenlik döneminde ergenin gelişimine etkili birçok faktör nedeniyle, alan yazında iyi-oluşun tanımındaki çerçevenin farklılaştığı görülmektedir (Anthony ve Stone, 2010; Kern vd., 2019). İyi-oluş fiziksel, zihinsel sağlık sorunlarının ve problem davranışların yokluğu veya en aza indirilmesi olarak en iyi şekilde kavramsallaştırıla bilinmektedir (Anthony ve Stone, 2010). Ergen iyi-oluşu kişisel ve sosyal iyilik halidir. Ergenlik döneminde yaşam boyu iyi-oluşa katkıda bulunan faktörlerin birçoğunun kazanıldığı veya kazanılmadığı kritik bir dönem olarak değerlendirilmektedir (Ross vd., 2020). Ergenlerin ruh sağlığı ve iyi-oluşu giderek daha önemli bir konu haline gelmektedir. Bu nedenle ergenlerin iyi oluşunu arttırmada etkili müdahaleler yapabilmek için, iyi oluşun farklı yönleri arasındaki ilişkinin açıklaması önemli görülmektedir (Zeng, Peng ve Hu, 2019).

Pozitif psikoloji klasik yaklaşımların tersine, insanı olumlu ve güçlü kılan özelliklere odaklanmaktadır (Kararımak ve Siviş, 2008). Bu yaklaşıma dayalı olarak Seligman (2011) olumlu duygular, bağlanma, olumlu ilişkiler, anlam ve başarının (PERMA) iyi oluşun unsurları olduğunu varsaymıştır. Bu alanlar isimlerinin baş harfleriyle sembolleştirilip gösterilmiştir (Lovett ve Lovett, 2016). Bu modelden yararlanılarak ergenlik dönemine özelliklerine uygun olacak şekilde ergenlerin iyi-oluşlarını ölçmek üzere düzenlenmiştir (Kern vd., 2016 Kern vd., 2015). PERMA modeline uygun olarak, bağlanma (engagement), kararlılık (perseverance), iyimserlik (optimism), ilişkililik (connectedness) ve mutluluk (happiness) yine baş harflerinin kısaltmasıyla (EPOCH) tanımlanmıştır (Demirci ve Ekşi, 2015). Bu aynı zamanda ergenin iyi-oluşunu etkileyen temel özellikleri göstermektedir.

Ekonomik olarak gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde ergenlerin madde kullanımı, kendine zarar verme, intiharlar ve suça karışma giderek artan bir endişe kaynağı olarak değerlendirilmektedir (Sigfusdottir vd., 2017). Avrupa birliği ülkelerinde çocukların iyi

oluşunu inceleyen raporun yirmi üç alan ve elli bir göstergesi kapsayan sekiz başlıkta ele alınması iyi-oluşu etkileyen faktörlerin kapsamına dikkat çekmektedir (Bradshaw, Hoelscher ve Richardson, 2007). Bu durum ergenin iyi-oluşunun birçok özellikle etkileşim halinde olan çok geniş bir çatı kavram olduğunu ortaya koymaktadır (Kern vd., 2016; Kern vd., 2019). Buna bağlı olarak her biri ayrı boyutlar içeren sağlık/fiziksel, entelektüel/bilişsel, eğitimsel/akademik ve sosyal/duygusal olmak üzere birden fazla iyi-oluş alanı bulunmaktadır (Brown, 2008). Ergenlik döneminde iyi-oluşun kimlik oluşumu gibi gelişimsel görevi de yansıttığı varsayılmaktadır. Bu durum ergenlerin iyi-oluşunu teşvik etmenin önceliğe dikkat edilmesini vurgulamaktadır (Anthony ve Stone, 2010). Ayrıca alan yazın incelendiğinde sık karşılaşılan kavramlardan psikolojik iyi-oluş ve öznel iyi-oluşun birbirlerini tamamlayan iki kavram olarak değerlendirilmektedir (Joshi, 2015).

Bireylerin içinde yaşadığı sosyal bağlamlar, temel psikolojik ihtiyaçlara uygun gelişimsel koşulları sağlamaktadır. Doğuştan gelen üç psikolojik ihtiyaç (yeterlilik, özerklik ve ilişkili olma) tatmin edildiğinde zihinsel sağlığı ve içsel motivasyonu artırmakta veya engellendiğinde motivasyon ve iyi-oluşu azaltmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Ergenlerin özerklik ile aileye bağlılık arasında denge kurmasının, bireysel gelişimleri için önemli olduğu değerlendirilmektedir (Grotevant ve Cooper, 1986; Kagitçibasi, 2005).

Sosyal gelişim modeli ailelerin, okulların ve akranların ergenin davranışları ve iyi-oluşu üzerinde doğrudan ve dolaylı etkileri olduğunu varsaymaktadır (Traylor vd., 2016). Ebeveyn sosyal desteği akran desteğine göre ergenlerin iyi-oluşunda daha önemli etkileri bulunduğu vurgulanmaktadır (Wang vd., 2019). Ebeveyn-ergen olumlu ilişkisinin ergenin psikolojik iyi-oluşunda etkili olduğu görülmektedir (Bos, Van Gelderen ve Gartrell, 2015). Ebeveyn ergen ilişkisindeki uyum ve ilişki kalitesindeki günlük değişimlerin ergenin iyi-oluşunu etkilediği de bilinmektedir (Bai vd., 2017; Brinberg, Fosco ve Ram, 2017).

2.2.1. Ebeveyn-Ergen İlişkileri ve Ergen İyi-Oluşu

Ergenlik döneminde ebeveynlerin ergenin sağlıklı gelişimini nasıl destekleyecekleri hakkında bilgileri artmaktadır (Steinberg, 2001). Ekonomik koşullar, aile istikrarı ve ebeveynlik ergenin iyi-oluşunda etki eden aile yapısının üç potansiyel mekanizması olarak görülmektedir (Manning ve Lamb, 2003). Ayrıca ergen iyi-oluşunda çatışma, eleştirme ve kabul eksikliği, destek, ilişkinin kalitesi, bağlılığın derecesi, ebeveyn kontrolü farklı boyutlarla ele alınabilmektedir (Shucksmith, Hendry ve Glendinning, 1995). Ergenin iyi-oluşu ebeveyn-

ergen ilişkisinin olumlu etkisi, aile rutinleri, ebeveynin kontrolü ve ebeveyn desteği aracılığıyla sosyo-demografik özelliklerden etkilenmektedir (Hair vd., 2008; Shucksmith vd., 1995).

Ebeveynlik ergenin iyi-oluşunu etkilediği ve ergenin iyi-oluşunun da ebeveynliği etkilediği karşılıklı etkiler söz konusudur (Duineveld vd., 2017). İyi-oluşun ergenlik dönemiyle sınırlı kalmayan ebeveynlerle çocukları arasında süregelen bir etkiye sahip olduğu görülmüştür (Knoester, 2003). Ebeveyn-çocuk ilişkisinin yetişkinlikteki iyi-oluşu için uzun dönemli koruyucu etkileri bulunmaktadır. Ebeveyn-çocuk ilişkisinin yüksek düzeyde olduğu ergenler sonraki dönemlerde yüksek benlik saygısı ve iyi-oluş ifade etmektedirler (Roberts ve Bengtson, 1993). Ergenlik dönemindeki ebeveynlik ilerleyen dönemde iyi-oluşunu olumsuz etkileyebilmekte ve sigara, alkol ve madde kullanımını, riskli davranışları ortaya çıkarmaktadır (Aquilino ve Supple, 2001). Ayrıca ergenlerin olumsuz çocukluk deneyimi (travma, hastalık, cinsel istismar vs.) yaşamaları iyi-oluşlarını etkilemektedir (Moore ve Ramirez, 2016).

Aileler ergen için yakın ilişkiler sunar ve ergenin iyi-oluşunun teşvik edilmesi için önemli yapı olarak değerlendirilir (Dinimsen vd., 2017; Lippold ve Jensen, 2017). Aile bağlılığının ergenin iyi-oluşunda etkili olduğu tespit edilmektedir (King vd., 2018). Ebeveyn bağlılığını ergenlik dönemi boyunca ergenin üzerinde etkisini sürdürmeye devam etmektedir (Van Wel, Linssen ve Abma, 2000). Ergenlerin kabul edilme, iletişim ve güven algılarını ifade eden ebeveyn bağlılığının ergenin zihinsel sağlığında güçlü etkileri bulunmaktadır (Cotterell, 1992).

Hem bilinçli ebeveynlik hem de olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisinin özellikleri ergenin iyi-oluşuna etki etmektedir (Moreira, Gouveia ve Canavarro, 2018). Ailede yüksek düzeyde kabul ve uygun seviyede kontrol içeren ebeveynlik uygulamalarının olmasının iyi-oluşta olumlu etkileri ifade edilmektedir (Shucksmith vd., 1995). Ergen iyi-oluşu ve sağlıklı aile işleyişinde aile yapısından daha çok ebeveyn tarzı önemli görülmektedir. İlgili, empatik, aşırı müdahaleci olmayan ve sınırları olan ebeveynlik tarzının sağlıklı aile işleyişi ve ergen iyi-oluşu ile ilişkili olduğunu tespit edilmektedir (McFarlane, Bellissimo ve Norman, 1995).

Ergenin iyi-oluşunda aile yapıları ve aile ikliminin etkileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Aile yapılarından daha çok aile ikliminin ergenin iyi-oluşunda önemli etkilere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum etkili ebeveynlik ve sağlıklı, mutlu aileleri yetiştirmek için tasarlanmış programların önemini desteklemektedir (Phillips, 2012). Ebeveynlik uygulamalarının tartışıldığı bu programlar ebeveynlik becerilerini geliştirme, ebeveyn-çocuk iletişimini geliştirme, ebeveynlik stresini azaltma ve iyi-oluşu artırma

potansiyeline sahip olarak görülmektedir (Cui vd., 2019). Okul danışmanlığı müdahalelerinin ergenin iyi-oluşunun geliştirmesi için, aile ve öğrencinin değişen aile rollerini anlamasına yardımcı olabilecek çalışmaları planlaması gerekebilmektedir (Cripps ve Zyromski, 2009; Amato, 1994). Ergen-ebeveyn ilişkisinin özellikleri ergenin iyi-oluşunda yaşam boyunca devam eden etkileri bulunduğu değerlendirilmektedir.

Ergenin ebeveynleri ve akranlarıyla kurduğu ilişkinin özellikleri ergen iyi-oluşunda daha etkili belirleyiciler olarak görülmektedir (Anthony ve Stone, 2010; Burke ve Weir, 1979). Ebeveyn ve akran ilişkilerinin güven ve iletişim gibi olumlu yönleri çocukların genel yaşam memnuniyeti ile yüksek oranda ilişkili görülmektedir. Aksine ebeveynlerden ve akranlardan yabancılaşma yaşam memnuniyeti ile olumsuz ilişkiyi ortaya koymaktadır (Nickerson ve Nagle, 2004). Ebeveyne bağlılık düzeyi yüksekliği, ergenin dışsallaştırma sorunlarını ve içselleştirme sorunlarını azaltmada etkili bulunmaktadır (Lucktong, Salisbury ve Chamrathirong, 2018). Ergenin ebeveyn bağlılığı algısının düşük düzeyde olması dikkatsizlik, davranış problemleri, depresyon ve olumsuz yaşam olayı deneyimleri ile ilişkili olduğu değerlendirilmektedir (Raja, McGee ve Stanton, 1992). İyi-oluşu düşük ergenler mutluluklarını önemli ölçüde etkileyen öz değerlendirmeyi de daha az kullanmaktadır (Cripps ve Zyromski, 2009). Sosyal, duygusal, davranışsal ve ruhsal sorunlara zemin hazırlayan ergenin iyi-oluşunda ebeveyn-ergen ilişkisinin etkileri bulunmaktadır.

Ergenlikten genç yetişkinliğe geçişte gelişimsel bir dizi zorluklar ve iyi-oluşu etkileyen sıkıntılar ortaya çıkmaktadır (Aquilino ve Supple, 2001). Gelişim dönemi görevlerin bir parçasının da bir üst eğitim kurumuna geçiş (lise gibi) olduğu bilinmektedir. Bu gelişim görevinin ergenlerin psikolojik, sosyal ve zihinsel iyi-oluşlarının hassasiyetini arttırmada önemli bir etkisi bulunmaktadır. Ergenler için başarılı bir eğitim geçişi yapabilmek önemli bir endişe kaynağıdır (Duineveld vd., 2017). Buna bağlı olarak akademik stresin öznel iyi oluş üzerindeki olumsuz etkileri bilinmektedir (Choi, vd., 2019 ; Huebner vd., 2014; Gilman ve Huebner, 2006; Ng vd., 2015). Bu nedenle ailenin akademik desteği yerine ailenin sosyal-duygusal desteğinin ergen iyi-oluşunda daha etkili olabileceğini değerlendirilmektedir (Anthony ve Stone, 2010). Sosyal destek algısı ergenlerin ve çocukların iyi-oluşunda belirleyici kaynaklar olarak tespit edilmektedir. Ergenin yaşı arttıkça sosyal destek kaynağının iyi-oluş üzerindeki etkisi de artmaktadır (Chu, Saucier ve Hafner, 2010).

Ebeveynlerin özellikle de kızların psikolojik iyi-oluşu için kalıcı bir öneme sahip oldukları tespit edilmektedir (Van Wel, Linssen ve Abma, 2000). Ayrıca babalar yetişkin çocuklarının iyi oluşunda belirgin bir figür olarak görülmektedir. Babaya olan yakınlığın iyi-

oluşu etkisi kız ve erkek çocuklarda benzer etkilere sahip olduğu bulunmuştur (Amato, 1994; Flouri ve Buchanan, 2003). Ergenlik dönemi orta ve sonlarında özellikle kızların daha düşük psikolojik iyi-oluş sergileme riski gösterdikleri de tespit edilmiştir (Moreira, Gouveia ve Canavarro, 2018).

2.2.2. Ebeveyn-Ergen Çatışmasının Ergenin İyi-Oluşuna Etkileri

Ebeveyn-ergen çatışmasının ergen psikolojik iyi-oluşu üzerinde doğrudan veya dolaylı bir etkisi bulunmaktadır Ebeveyn-ergen çatışması daha az olan ergenler daha iyi bir zihinsel sağlık, okula uyum ve daha düşük düzeyde sorunlu davranış göstermektedir (Shek, 1997). Ergen iyi-oluşu için aile uyumu ve çatışmanın önemli etkileri bulunmaktadır. Aile uyumundaki günlük değişkenlikler, ergen iyi olma hali ile çatışma arasında tutarlı ve anlamlı bir bağlantıyı işaret etmektedir. Ergenler ailede daha yüksek düzeyde uyum yaşadıkları günlerde daha az depresif ve endişeli ruh hali ile daha fazla yaşam doyumu ifade etmektedirler (Fosco ve Lydon-Staley, 2020). Aile temelli müdahalelerin hem çatışma hem de uyum süreçlerini ele almaya çalışması gerekmektedir. Bu nedenle müdahalelerin çatışmayı azaltmasının yanında destekleyici ilişkileri teşvik etmesinin daha etkili olacağı değerlendirilmektedir (LoBraico vd., 2019). Ebeveyn-ergen çatışmalarının, ergenin iyi-oluşunu etkileyen önemli bir kaynak olarak ele alınması gerekmektedir.

Ebeveynler ergenlere göre daha olumlu aile içi tutumlar bildirmektedir. Bu durum ergenlerin aile ilişkilerinin olumsuz olarak değerlendirdiklerini doğrulamaktadır. Ebeveyn-ergen arasındaki bu tutarsızlıkların çatışmayı arttıracak ve psikolojik uyumu azaltacak kabul etmektedir (Stuart ve Jose, 2012). Aile ortamının destekleyici olmaması ve daha çatışmalı algılanması ergenin depresif durumunu artırmaktadır (Sheeber vd., 1997). Aile üyelerinin bu farklılıkları etkili bir şekilde çözmesi, çatışma sıklığının ergenin iyi-oluşu arasındaki olumsuz etkisini azaltabilmektedir (Tucker, McHale ve Crouter, 2003).

Ergenin uyumu, akademik performansı ve iyi-oluşunda anne-ergen arasındaki ilişkinin (etkileşim, saldırganlık, destek) etkisi tespit edilmiştir. Bu durum ergenin iyi-oluşunu etkileyen en güçlü belirleyicinin, anne-ergen çatışmaları olduğunu göstermiştir (David, Demo ve Acock, 1996; Tucker vd., 2003). Bundan farklı olarak anne-ergen çatışmasına göre baba-ergen çatışmasının ergenlerin psikolojik iyi-oluşları üzerinde daha güçlü etkileri bulunduğu sonucuna da ulaşılmıştır (Shek, 1998). Ebeveyn-ergen ilişkilerinin karmaşık yapısı, cinsiyetin etkilerine yönelik tutarlı açıklama yapılmasını zorlaştırabilmektedir.

2.2.3. Ergen İyi-Oluşunu Arttırmaya Yönelik Müdahale Çalışmaları

Ergenin iyi-oluş kavramı pozitif psikoloji yaklaşımına dayandırılmaktadır. Bu nedenle alan yazında ergen iyi-oluşunu geliştirmeye yönelik müdahale çalışmalarının çoğunluğunun pozitif psikoloji temelli olduğu görülmüştür.

Tomba vd. (2010)'nin amacı psikolojik iyi oluşun desteklenmesi ve psikolojik sıkıntının azaltılmasıdır. Çalışma ortaokul öğrencilerine uygulanmış ve psikolojik iyi-oluş, anksiyete düzeyi ve psikolojik semptomlarda değerlendirmeler yapılmıştır. Uygulanan müdahalenin sonuçları iyi oluş ve psikolojik boyutlar üzerinde etkiler oluşturmuştur. Araştırma sonunda psikolojik iyi-oluşa yönelik müdahalelerin önemi vurgulanmaktadır. Ruini, vd. (2006)'nin iyi-oluşa yönelik okul temelli bir müdahalenin etkileri değerlendirilmiştir. Çalışmada bilişsel-davranışçı terapiye dayalı ve iyi-oluşa yönelik terapi müdahaleleri uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına iki müdahalenin de iyi-oluşa ve semptomlarda gelişmeler gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca okul ortamlarının iyi-oluşu geliştirmede önemli olacağı vurgulanmaktadır. Ruini vd. (2009)'nin okul temelli psikolojik iyi-oluş geliştirme programının etkilerinin değerlendirildiği araştırmaya 9. sınıf öğrenci katılmıştır. Uygulamadan sonra yapılan değerlendirme sonuçlarına göre, okul temelli müdahalenin ergenlerde psikolojik iyi oluşu arttırma ile anksiyete ve kaygıyı azaltmada da etkili olduğu görülmüştür.

Akhtar ve Boniwell (2010) araştırmada alkol kötü kullanımı olan ergenlerin iyi-oluşunda pozitif psikoloji müdahalesinin etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın müdahalesi mutluluk, güçlü yönler, iyimserlik ve minnettarlığı içeren pozitif psikoloji kavramlarını temel almaktadır. Araştırmaya alkol ve uyuşturucu tedavisi gören ergenler katılmıştır. Araştırma sonuçları müdahalenin alkol tüketimini azalttığını ve ergen iyi-oluşunu arttırdığını göstermektedir. Özer (2019) araştırmasında sigara ve alkol gibi zararlı alışkanlıkları olan ergenlerin öznel ve psikolojik iyi oluşunu artırılmasına amaçlamıştır. Araştırmada uygulanan program sonuçlarına göre öğrencilerin psikolojik iyi oluş ve öznel iyi oluşunun arttığını bulunmuştur. Malkoç (2011) üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş ve stresle başa çıkma tarzlarında müdahale programının etkileri incelemiştir. Araştırmada öznel iyi oluş müdahale programı uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin öznel iyi oluş geliştiği ve stresle başa çıkmada ise sosyal destek algılarının arttığı tespit edilmiştir. Kuzucu (2006)'nın çalışmasında geliştirilen programın üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık, duyguları

ifade etmeleri, psikolojik ve öznel iyi-oluşlarına etkisi çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin psikolojik ve öznel iyi oluşunda programın etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ergenin iyi-oluşunda kısa süreli, farklı bireysel ve grup müdahaleleri bulunmaktadır. Bu çalışmaların genellikle pozitif psikoloji temelli olduğu görülmektedir (Koydemir, Sökmez ve Schütz, 2021). Eryılmaz (2014)'ın çalışmasında üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşu artırmaya yönelik programın etkisi araştırılmıştır. Program pozitif psikoloji temelli olarak hazırlanmıştır. Araştırma sonuçlarıyla programın olumlu duygular ve yaşam doyumunu artırmada etkili olduğu sonuçlarına varılmıştır. Shoshani ve Steinmetz (2014)'in çalışmasında okul temelli pozitif psikoloji müdahalesinin ergenin ruh sağlığını ve iyi-oluşunu geliştirmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre müdahalenin benlik saygısını, öz yeterliliği ve iyimserliği güçlendirdiği ve ruhsal semptomlarını azalttığı tespit edilmiştir. Green, Oades ve Robinson (2012) başka bir çalışmada pozitif psikoloji ve koçluk stratejilerinin bir birleşimi kullanan öğretmenler, yatılı okul erkek öğrencileriyle bireysel olarak çalışmışlardır. Bu uygulama öğrencilerin kişisel ve akademik hedeflerine ulaşmalarına ve iyi-oluş düzeylerini arttırmalarına yardımcı olduğu tespit edilmiştir. Froh, Sefick ve Emmons (2008) ortaokul öğrencilerinin öznel iyi oluşları üzerinde minnettar bakış açısının etkilerini incelemiştir. Hayatta memnuniyet duydukları beş şeyi listelenmesinin istendiği günlük egzersizlere katılan ergenlerin, müdahaleden 3 hafta sonra öznel iyi oluş düzeylerinin arttığı bulunmuştur. Ayrıca bu durumun okul memnuniyetini etkilediği de görülmüştür.

Ergenin iyi-oluşu geliştirmede aileye odaklanılan çalışmalar da bulunmaktadır. Özyürek (2020) bir proje kapsamında ailenin etkileşimine odaklanan programının ergenlerin öznel iyi oluşuna etkileri, aile yapısı (tek ebeveynli aile) eklenerek değerlendirilmeye alınmıştır. Araştırmaya tek ebeveynli olan ergenler ve her iki ebeveyni de bulanan ergenler katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarında aile içi etkileşim eğitim programının ergenlerin öznel iyi oluşunda her iki aile grubun için de etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ergenlerin öznel iyi oluşunda cinsiyetin etkisinin bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Dursun (2015) başka bir çalışmada uygulama tek ebeveynli ergenlere yönelik hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda programın yaşam doyumunu, pozitif duygudaki olumlu etkilerine bakılarak ergenlerin öznel iyi oluşunu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ergenlerde ve gençlerde iyi-oluşu geliştirmek için internet temelli müdahaleler sınırlı kalmıştır (Baños vd., 2017). İnternet temelli müdahaleler memnuniyet ve umut gibi iyi-oluşla tutarlı olan belirli olumlu duyguları hedef almaktadır (Shoshani ve Steinmetz, 2014). Bu alanda

yapılan çalışmaların daha çok pozitif psikoloji temelli olduğu görülmektedir (Bolier vd., 2013). Manicavasagar vd. (2014)'nin araştırmasında 12-18 yaş aralığındaki ergenler pozitif psikoloji temelli etkileşimli alıştırmaları içeren web sitesi ve eğlence tabanlı web sitesine alınmıştır. Araştırma sonuçları evrimii bir pozitif psikoloji programı haftada 30 dakika veya daha uzun süre kullanmanın psikopatoloji semptomlarını azaltabileceğini ve ergenlerde iyi-oluşu artırabileceğini göstermektedir. Bannink vd. (2014) ergenlerin iyi-oluşu ve sağlıklı davranışları (alkol, uyuşturucu ve sigara kullanımı, güvenli seks) teşvik etmek için 12 ortaokulda 2 müdahale programı uygulamıştır. Bu müdahaleler evrimii (web tabanlı) grup ve evrimii danışmanlık olarak düzenlenmiştir. Elde edilen sonuçlar internet ağı temelli sağlık hizmetinin, akıl sağlığı sorunları riski olan ergenlerin iyi-oluşunu arttırmada müdahalenin etkili olduğunu desteklemektedir. Seligman, Rashid ve Parks (2006) başka bir araştırmada pozitif psikoterapi kullanarak depresyon düzeyleri azaltılmaya çalışılmıştır. Araştırmada hafif, orta ve ağır depresyon seviyelerine sahip ergenler web üzerinden sunulan pozitif psikoloji egzersizlerine alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ergenlerin depresif belirtilerin özellikle de ağır depresyonda azaldığı tespit edilmiştir. Smith vd. (2018)'nin duygu teorilerine odaklanılan araştırmasında etkileşimli evrimii modüller aracılığıyla ortaokul öğrencilerine iyi-oluşlarını geliştirmek için duygularını değiştirebilecekleri stratejiler öğretilmiştir. Araştırmada sonuçlarında ergenlerin okulda daha fazla duygusal iyi-oluş bildirdiklerini bulunmuştur. Bu sonuçlarla duygu teorilerinin ergen iyi-oluşunu geliştirmede kullanılabileceği sonucuna varılmıştır. Wasil vd. (2020)'nin çalışmasında ergen ruh sağlığını ve iyi-oluşunu iyileştirmek için tek seanslık müdahalelerden yararlanılmıştır. Araştırmada ortaokullarında evrimii tek seanslık müdahalelerin hem eğitimciler hem de öğrenciler tarafından kabul edilebilir, uygulanabilir ve uygun olduğu sonucu varılmıştır.

Alan yazında ergenlerin iyi-oluşunu geliştirmeye yönelik müdahalelerin etkili olmadığını ortaya koyan sonuçlara nadiren rastlanmaktadır. Suldo, Savage ve Mercer (2014)'in çalışmasında hayatından memnun olamayan 6 sınıf öğrencilerine, pozitif psikolojiye dayalı iyi-oluşu geliştirmeye yönelik program uygulanmıştır. Müdahale sonunda öğrencilerin yaşam doyumunu arttığı görülmüştür. Ancak kontrol grubundaki öğrenciler ile karşılaştırıldığında ortaya çıkan değişimin anlamlı olmadığı görülmektedir. Huppert ve Johnson (2010)'un araştırmasında sınıf ortamında ergen erkek çocuklara uygulanan kısa bir farkındalık eğitimi programının sonuçları incelenmiştir. Uygulanan program anlamlı farklılık oluşturmasa da müdahaleden sonra psikolojik iyi oluş ve farkındalık geliştirmede arasında anlamlı bir pozitif ilişki olduğunu bulunmuştur. Ok (2016) alışmasında öznel iyi-oluşu düzeyi düşük olan lise ğrencilerinin

özel iyi-oluşu geliştirilmeye çalışılmıştır. Uygulanan program varoluşsal psikoloji temelli hazırlanmıştır. Öğrencilerin iyi-oluşunu artırsa da programa katılmayanlarla karşılaştırıldığında farklılığa rastlanmamıştır.

2.3. Seçim Teorisi ve Gerçeklik Terapisi Temel Kavramları

Gerçeklik terapisi, genel olarak bireysel ve grupla psikolojik danışma alanında, evlilik-aile ve krize müdahale gibi çeşitli çalışma alanlarında uygulanmaktadır (Corey, 2008). Seçim teorisi ve gerçeklik terapisi prensipleri okul danışmanlığında evde travmatik sorunları olan öğrencilerle travma çalışmalarında da kullanılmaktadır (Watson vd., 2014). Gerçeklik terapisi müdahale çalışmalarının okullarda etkililiğinin incelendiği araştırmada müdahale hizmetlerinin grupla psikolojik danışma ve psiko-eğitim programları olduğu görülmektedir (Türkdoğan, 2015). Gerçeklik terapisi kişilerarası ilişkilere yaptığı vurgu nedeniyle diğer terapi yaklaşımlarından ayrı olarak düşünabilmektedir. Gerçeklik terapisinin odak noktasını kişilerarası ilişkiler oluşturmaktadır (McMordie, 1981).

Wubbolding (2000) gerçeklik terapisinin temel ilkelerini tanımlamıştır.

- 1- İnsanlar genetiğinde var olan beş ihtiyaç temel ihtiyaçla doğmaktadır. İnsan doğası gereği bu ihtiyaçları karşılamaya çalışmaktadır. Bu ihtiyaçlar hayatta kalma veya fiziksel ihtiyaçlar, sevgi ve ait olma, güç (başarı, öz saygı, öz değer), eğlence ve özgürlük veya bağımsızlık olarak belirlenmiştir.
- 2- İnsanın istedikleri ve elde ettikleri arasındaki fark, davranışlarının kaynağı olarak görülmektedir. Bu nedenle insan istedikleri ve elde ettikleri arasındaki bu dengeyi sağlamak için seçimler yapmaktadır ve davranışlar sergilemektedir.
- 3- Tüm insan davranışları eyleme, düşünme, duygu ve fizyolojiden oluşmaktadır. Bu nedenle, insan davranışını açıklamada toplam davranış kavramı kullanılmaktadır.
- 4- İnsan davranışları her zaman amaçlı ve hedefe yöneliktir. İnsanlar genellikle etkisiz, zararlı ve yıkıcı davranışları seçebilmektedir.
- 5- İnsan tüm davranışlarından sorumludur. İnsan davranışı bir seçim olduğundan, davranışı değiştirmek insanın sorumluluğundadır.

6- İnsanlar dünyayı algısal bir sistem aracılığıyla görmektedir. Bu algılar bilgi ve değer algısı olarak değerlendirilmektedir. Algı, gerçeği ortaya koyan düzenleyici rolündedir.

Gerçeklik terapisinin bu temel ilkeleri daha fazla açıklanmaktadır. Hayatta kalma tüm canlıların mücadele ettiği tek fizyolojik ihtiyaç olarak bilinmektedir. Sevgi ve ait olma psikolojik bir ihtiyaçtır ve insanın en önemli ihtiyacı olarak kabul edilmektedir. Güç başarı, öz değer ve yetkinlik duygularını içeren ihtiyaç olarak görülmektedir. Özgürlük ya da bağımsızlık, özerklik ve seçim ifadesini içeren psikolojik bir ihtiyacı belirlemektedir. Son olarak, eğlence gülmeyi ve hayattan zevk almayı içeren ihtiyaç olarak değerlendirilmektedir (Duba vd., 2009).

Gerçeklik terapisinde zihinsel sağlık bireylerin hayatlarının tüm yönlerinden zevk aldığı (aile üyeleri, arkadaşlar veya iş arkadaşları gibi önemli kişilerle ilişkilerinde) bir denge durumu olarak tanımlanmaktadır (Lojk, 2016). Gerçeklik terapisinde insan denge sağlayabilmek için, temel ihtiyaçlarını tatmin derecesine ulaşıncaya kadar gidermeye çalışmaktadır. Bireyin temel ihtiyaçları karşılamak için yaptığı seçimler psikolojik dengesini doğrudan etkileyebilmektedir (Duba vd., 2009; Sheldon ve Gunz, 2009). Temel ihtiyaçlar karşılanmadığında bunu karşılamak için bilinçsizce işlevsel veya işlevsiz davranışlar seçilebilmektedir (Wubbolding, 2002). Gerçeklik terapisi ihtiyaçların dengeli karşılanmasının sorumluluğunu öğretmektedir (Chung, 1994; Skeen, 2002).

Gerçeklik terapisi seçim teorisine dayanan gelişimsel-sistemik bir psikoterapi yaklaşımıdır. Bu teorik çerçevede, insan davranışları maksatlı olan içsel olarak motive edilmiş bir kapalı döngü sistemi olarak görülmektedir. Seçim teorisi insanı hayatta kalma sürecinin tümüne dahil olan, ayrılmaz dört yönün (eylem, düşünme, duygular, fizyoloji) karmaşık bir etkileşimi olarak açıklanmaktadır (Lojk, 2016; Mickel, 1990).

Seçim teorisi ve gerçeklik terapisi danışanın probleminin danışanın tatmin edici olmayan sosyal ilişkilerinden kaynaklandığını kabul etmektedir. Ayrıca danışan yakın ilişkiler geliştirmeye çalışırken doğru davranışı bulmada zorlanabilmektedir. Buna bağlı olarak danışanların tatmin edici olmayan ilişkileri olduğu zaman danışmanlık ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Seçim teorisi ve gerçeklik terapisinde danışanlar problemin ilişkiden kaynaklandığının farkına varamamaktadır. Ayrıca danışanlar sorunlarının seçtikleri davranışlardan kaynaklandığını da fark edememektedir (Henderson vd., 2013). Gerçeklik terapisinde seçilen davranış etkisiz ve zarar verici olsa bile, danışan için o an en uygun olan davranış olduğu değerlendirmektedir (Wubbolding vd., 2004).

İnsan işleyişinin tüm yönlerini birbiriyle bağlantılı ve ayrılmaz olarak anlamak, koşullara bakılmaksızın bireylerin yaşamları üzerinde kontrol sahibi olmalarını sağlamaktadır (Lojk, 2016). İnsanın işlevsel tercihlerini yapmada ihtiyaçlarını gidermede ve ilişkilerini geliştirmede sorumluluğu vurgulanmaktadır (Fuller, 2015). İnsan bireysel olarak kontrolü öğrenmesi başarılı bir kimlik edinmesi ve danışanın kültürü bağlamında sorumluluk almayı geliştirmesi gerekmektedir (Chung, 1994).

Algılarımız çevreden alınan bilgiyi işleyerek (seçme, yorumlama ve değerlendirmek) toplam davranışı çevreleyen dış hat gibi görülebilmektedir (Lojk, 2016). İnsanın ihtiyaçlarını gidermesinde algıları etkili olabilmektedir (Wubbolding, 2012). Gerçeklik terapisinde davranışların işe yarayıp yaramadığını değerlendirmek için danışanla toplam davranış değerlendirilmektedir. Gerçeklik terapisinde toplam davranışın ve algıların yorumlanması gerçeklik terapisinin anahtarı olarak görülmektedir (Mickel, 1993). Gerçeklik terapisi aile danışmanlığında davranışların seçimine etki eden algıları ve temel ihtiyaçların karşılıklı olarak giderilmesinde denge sağlanması önemli kavramlar olarak ele alınmaktadır.

Son olarak gerçeklik terapisi müdahalelerinin öğretilmesi ve hatırlatıcı olması için harfle sembolleştirilerek formüle (İYDP) edilmiştir.

İ (İsteklerimiz) Danışanların isteklerini, umutlarını ve hayallerini keşfetmeleri sağlanmaktadır.

Y (Yaptıklarımız) Danışanlar seçimlerinin onları nereye götürdüğü açıklanmaktadır

D (Değerlendirme) Danışanlar kendini değerlendirmesidir. Bu değerlendirme gerçeklik terapisinin merkezinde yer almaktadır.

P (Planlama) Danışanlar basit, ulaşılabilir, ölçülebilir davranışçı amaçlar planlar yapılmaktadır (Wubbolding, 1988). İYDP danışmanlık tekniği problem çözme kavramlarına benzemektedir (Davis, 2011). İYDP davranışlarını, seçimlerini, ihtiyaçlarını incelemede ve psikolojik dengeyi kolaylaştırmak isteyen danışanlara yardımcı olmak için kullanılmaktadır (Duba vd., 2009). Gerçeklik terapisinde danışanların seçtikleri davranışlara ilişkin farkındalıklarını artırmalarına yardımcı olmak için WDEP sistemi güçlü ve empatik bir şekilde kullanılmaktadır (Wubbolding vd., 2004). Gerçeklik terapisinde doğru müdahaleler İYDP sistemini içermektedir (Wubbolding, 2002). İYDP formülü bir dizi adım yerine bir sistem olarak değerlendirilmemektedir. Birbirine bağlı bir becerilerden oluşmaktadır ve mutlaka sıralı veya doğrusal bir şekilde kullanılması gerekmemektedir (Christensen ve Gray, 2002).

2.3.1. Seçim Teorisi ve Gerçeklik Terapisi Aile Sistemi

Seçim teorisi ve gerçeklik terapisi okul danışmanlarının daha fazla öğrenciye ulaşmak için kullanabileceği sistemik bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (ASCA, 2005). Gerçeklik terapisi eğitim, işletme yönetimi, evlilik ve aile danışmanlığı, grup danışmanlığı ve din gibi birçok alanda uygulanmaktadır. Bu bağlamda sistemler yaygın olarak vurgulanmaktadır (Cunningham, 1995). Gerçeklik terapisi insanın seçimlerinde aile ve kültürün etkisi ile sistemik müdahaleleri yok saymamaktadır (Zalaquett ve Wubbolding, 2016). Gerçeklik terapisinin evlilik ve aile danışmanlığı alanında teorik bir çerçeve çizmede başarılı olduğu kanıtlanmıştır (Smadi, 1991). Ayrıca gerçeklik terapisinde Bronfenbrenner's (1979) yaklaşımından danışanın algılarını anlamada yararlanılmaktadır. Sonuç olarak gerçeklik terapisinin aile sistemi çalışmalarına uygun olduğu değerlendirilmektedir (Robey vd., 2011).

Seçim teorisi ve gerçeklik terapisi danışmanlık uygulamaları için tipik bireysel bir yaklaşım olarak kullanıldığı düşünülmektedir. Bu rağmen aralarında farklılıklar olsa da seçim teorisi gerçeklik terapisi ile Gottman metodu çift terapisi (Gottman ve Gottman, 2008) uygulamasıyla uyumlu olduğunu görülmektedir (Henderson vd., 2013). Ayrıca seçim teorisi ve gerçeklik terapisi ile çözüm odaklı terapide kullanılan teori ve uygulamalar karşılaştırıldığında, iki yaklaşımın uyumlu ve bütünleştirilebilir olduğu görülmektedir. Ancak her bir yaklaşım için teorik model ve açıklamalarda farklılıklar da ortaya çıkabilmektedir. Her iki yaklaşımı da benimseyen terapistler seçtikleri teorinin temel ilkelerine göre terapiyi yönlendirebilmektedir (Dermer, Robey ve Dunham, 2012). Sonuç olarak gerçeklik terapisi bireysel danışmanlık yaklaşımı olarak kabul edilmesine rağmen, aynı zamanda sistemlerle çalışmada pragmatik ve kullanışlı bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Robey vd., 2011). Gerçeklik terapisinin aile danışmanlığında uygulanmasına engel olabilecek herhangi bir neden bulunmamaktadır.

İnsan sadece kendi kendine zihinsel olarak sağlıklı olarak ele alınmayabilmektedir. İnsanın sosyal bir canlı olarak başkalarına ihtiyacı bulunmaktadır. İyi bir ilişkiye sahip olmamak çok çeşitli psikolojik belirtiler ortaya çıkarmaktadır. Ortaya çıkan bu semptomlara odaklanmak yerine ilişkileri ve zihinsel sağlığını geliştirmek için çabalamak gerekebilmektedir. Gerçeklik terapisi bunu gerçekleştirme de kullanılabilir (Onedera ve Greenwalt, 2007). Gerçeklik terapisinin danışmanlık yaklaşımı genellikle bireysel olarak dünya kontrolünü öğretmektir. Bu durum büyük ölçekte sistemik bir değişim getirme isteğini de göstermektedir. Bununla birlikte kişisel sorumluluk gerçeklik terapisinin temel ilkesi olmaya devam etmektedir (Chung, 1994). Gerçeklik terapisi kişinin hayatına sorumlu, düşünceli bir

şekilde yaklaşmasının bir yolu olarak görülebilmektedir. Gerçeklik terapisi okulun yanı sıra aile hayatı için de yararlı olabilmektedir (Witteck, 2000).

Aile sistemi bireysel kişilik farklılıklarının üstesinden gelebilecek sınırları oluşturmakta ve sürdürmektedir. Aile üyesinin ihtiyaçları aile tarafından karşılanmaktadır. Aile alt gruplarında ise özel istekler karşılanmaktadır (Mickel, 1990). Temel ihtiyaçlar aile üyelerini ilişki kurmaya yönlendirmektedir. Bu ilişkiler destekleyici bir yapısı olan ortamda geliştirmektedir. Bu daha sonra uyumu teşvik etmektedir (Mickel vd., 2005). Seçim teorisi ve gerçeklik terapisinin aileler veya çocuklardaki etkisi gözlemlenerek, ebeveynlerde de uygulanabileceği bulgusu elde edilmiştir (Watson vd., 2014).

Okulda, ailede ve arkadaşlarla temel ihtiyaçların karşılanması ergenler için çok önemli görülmektedir. Ergenlerin iyi-oluşu okula uyumu, ihtiyaçları arasında denge sağlandığında artmaktadır (Veronneau vd., 2005). Ergenlerin aile, okul ve arkadaşlarla kurdukları ilişkide ihtiyaçları arasında daha fazla denge yaşamaları ergenlerin daha mutlu olduğu, okulu bırakma olasılıklarının daha düşük olduğu ve öğretmenlerine daha iyi uyum sağladığı tespit edilmektedir (Milyavskaya vd., 2009). Gerçeklik terapisinde yakın ilişkilerde başarılı bir ilişki geliştirebilmenin önemine odaklanılmaktadır.

Seçim teorisinde, en önemli ihtiyaç sevgi ve aidiyet olarak vurgulanmaktadır. İnsanlara yakınlık ve bağlılık tüm ihtiyaçları karşılamak için bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir. Danışanın isteklerini anlamada aile ve toplum sistemleri dikkate alınmaktadır (Cunningham, 1995). Birçok cinsel suçlunun bir yetişkin ve çocuk olarak aile bağlarını kopuk olduğu görülmektedir. Bu durumun sevgi ve ait olma ihtiyacının karşılanmasında oluşan eksikliklerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir (Cisse ve Casstevens, 2014). Sevgi ve ait olma ihtiyacının arkadaş, aile ve öğretmenlerle de yakından ilgili olduğu tespit edilmektedir (Türkdoğan, 2015). Ailede sevgi ve aidiyet ihtiyacı karşılıklılık ve bağlanmayla ilişkilendirilmektedir (Duba vd., 2009).

Aile dinamik, canlı, açık ihtiyaç odaklı bir sistem olarak görülmektedir. Ailelerin ihtiyaçlarını karşılama biçiminde benzersiz özellikleri bulunmaktadır. Aile seçimlere izin vererek yaşam kalitesine yönlendirebilmektedir (Mickel, 1990). Aile yapısı ve aile üyelerinin beklentileri geçmiş nesillerdeki aile özelliklerinden farklı olabilmektedir. Diğer yandan uygun rollerin (ebeveyn ve çocuk rolleri) bozulması karışıklık veya aile kargaşasına yol açabilmektedir (Christensen ve Gray, 2002). İşlevsiz ailelerde yetişen çocuklar genellikle belirsizlik yaşamaktadır. Aile rutinlerin ve yapıların eksikliği veya sürekli kargaşa çocuğun

kalite dünyasında karışık bir resim albümü, uyumsuz istekler ve öz değerlendirme becerisinde bir eksiklik yaratmaktadır (Wubbolding vd., 2001). Ailelerin hayatı uyumlu bir şekilde yönetmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Bu da açık ve sürekli iletişim gerektirmektedir. Sağlıklı aile ilişkileri doğru seçimler yapmadaki iç motivasyonu kaybettiğimizde cesaret, destek ve yönlendirmeyi sağlamak için gerekli görülmektedir (Britzman vd., 2011).

Aile bireylerden oluşmaktadır. Aile davranışının gözlemlenmesi danışmana süreçteki ilişki sistemini anlamada yardımcı olmaktadır (Mickel, 1990). Sistem olarak aileler, "gerçek dünya" algısına aracı olabilmektedir. Aile sistemi çevreyi (gerçek dünya) nasıl algılandığı, duyguları ve davranışları etkileyebilmektedir. Aile sistemindeki tüm davranışlar seçim yapmaya odaklanmaktadır. Aileler "gerçek dünyadaki" belirli algılara göre belirli seçimler yapabilmektedir. Aile, ergenin gerçek dünyasında ihtiyaçları gidermek için algılarını kontrol etmeye çabalamaktadır. Aile sağlıklı olmaya yöneltmektedir (Mickel ve Liddie-Hamilton, 2002; Mickel, 2005). Gerçeklik terapisi danışanların ilişkilerini geliştirerek, ihtiyaçlarını dengeleyerek ve kalite dünyasındaki resimleri tatmin ederek zihinsel sağlıklarını geliştirmeye yardımcı olmaya çalışmaktadırlar. Bu görevleri yerine getirmenin önemli bir adımı danışanın içsel kontrol odağını arttırmaktır (Fulkerson, 2012).

Aile ilişkisinde istekleri karşılama için yapılan davranışlar çatışmalara neden olmaktadır. Bu çatışmalar, gerçek ve kalite dünyaları arasındaki dengesizliğe dayanabilmektedir. Hem bireyin hem de ailenin istek ve ihtiyaçları bulunmaktadır. Aile sisteminin rolü istekler ve sahip olunanlar arasında dengeyi sağlayabilmektir (Mickel, 1990). Aile danışmanlığında temel ilke, ailenin dengesini bozulduğunda, durumu dengelemesi beklenen davranışlarla karşılanmasından gelebilmektedir (Mickel ve Hamilton, 1996). Sistemsel bir rahatsızlık karşı karşıya kalan aile üyeleri rahatlatıcı buldukları hemostatik denge ve istikrarsızlık arasında boşluğu kapatmak için harekete geçebilmektedir. Ailede bir kişi bu boşluğu kapatmak için hareket geçtikçe, davranış sistemine enerji verebilmektedir (Palmatier, 1996).

Gerçeklik terapisinde insan denge sağlamak için temel ihtiyaçlar tatmin derecesine kadar karşılamaya çalışılmaktadır. İnsan temel ihtiyaçları karşılamak için yaptığı seçimler psikolojik dengesini doğrudan etkileyebilmektedir (Duba vd., 2009; Sheldon ve Gunz, 2009). Gerçeklik terapisi ihtiyaçların dengeli karşılanmasının sorumluluğunu öğretmektedir. İnsan ihtiyaçların yerine getirilmesinde sorumlu ve dengeli bir şekilde sürdürme eğiliminde olabilecektir. Bu durum hem ihtiyaçları karşılama hem de ortalama bir eğilimle denge sağlama

sorumluluğu arasında karşılıklı bir ilişki oluşturmaktadır (Skeen, 2002). Bu nedenle gerçeklik terapisinde toplam davranışın ve algıların yorumlanması gerçeklik terapisinin anahtarı olarak görülmektedir (Mickel, 1993).

Gerçeklik terapisinde aile danışmanlığında aileler iki durumu gösterebilmektedir. Aile üyesi diğer aile üyesinin kendine uymaya zorlamaya çabalamaktadır. İkincisi, aile üyesi isteğini değiştirmede isteksiz davranabilmektedir (Duba vd., 2009). Aile danışmanı değişim isteyen aile sistemi ile çalışabilmektir. Bu nedenle sosyal yapılandırmacı yaklaşımı kontrol teorisiyle uyumlu olarak uygulayan aile danışmanlığı güce odaklı bakış açısıyla müdahalelerini düzenlemektedir (Mickel ve Liddie-Hamilton, 1996). Aile ilişkisi güç (bireysel, çift, ailenin gücü) üzerine kurulmaktadır. Ailenin içinde güç inşası sürece bağlı görülmektedir. Ailenin katılım derecesi arttıkça, ilişki daha kaliteli ve etkili olabilmektedir. Katılım, aile sistemindeki dengesizliklerin üstesinden gelmeye yardımcı olabilecektir. Aile ihtiyaçlarına bakılmaksızın bireysel ihtiyaçlarını karşılamayı seçen aile üyeleri olabilecektir. Bu sorumsuzca davranışlar ve çatışmaya neden olmaktadır. Aile danışmanlığında bu çatışmaların etkili ele alması gerekebilmektedir (Mickel, 1990).

Aile çalışmalarında da gerçeklik terapisini sistem içindeki değişim için çalışmaktadır ve gerçeklik terapisini sistem teorisinin temel ilkesi iletişim olarak değerlendirilmektedir (Mickel ve Adegoke, 2000). İlişkilerde “7 yıkıcı alışkanlık” (eleştirmek, suçlamak, şikâyet etmek, dır dır etmek, tehdit etmek, cezalandırmak ve üstünü örtmek) bulunmaktadır. Eşler, anne-baba çocuk, öğretmen öğrenci, işveren çalışan arasında bunlar ilişkiye zarar veren davranışlar olarak görülmektedir. Aynı zamanda tüm insani mutsuzlukların da ana kaynağı olarak değerlendirilmektedir (Glasser, 2000; Onedera ve Greenwalt, 2007). Ayrıca sözsüz iletişimin temeli de toplam davranışa ve sistem teorisine dayanmaktadır ve aile bir sistemdir (Mickel ve Adegoke, 2000).

Gerçeklik terapisini kullanan aile danışmanlarının sistem teorisini bilmeleri ve seçim teorisi ve gerçeklik terapisinde kapsamlı bir temelleri olması gerekmektedir (Christensen ve Gray, 2002). Evlilik ve aile danışmanlığında gerçeklik terapisinin temel kavramların kısa bir gözden geçirilmesi gerekmektedir. Bu durum terapistin kim olması gerektiği, evlilik ve aile terapisine gerçeklik terapisini en iyi şekilde uygulamak için İYDP (WDEP) sistemi, temel ihtiyaç profilleri ve temel ihtiyaç genogramları, gerçeklik terapisini kavramı ile çözüm çemberini gözden geçirilmesi ile ilgili görülmektedir (Fitzgerald, 2011). Gerçeklik terapisinde amaç isteklerinin belirlemesine yardımcı olmak ve davranışlarını anlamalarını sağlamak üzere

farkındalık kazandırmaktır. İsteklerinden uzaklaştıklarında ise onları kaliteli dünyalarına yaklaştıran yeni etkili ilişki geliştiren davranış setleri seçmesine yardımcı olmaktadır (Lim, 2016). Sistem çalışmalarındaki gerçeklik terapisinde çift, aile ve gruplarda danışanın diğer üyelerle etkileşim kurma biçimlerini değiştirmelerini sağlamaya çalışılmaktadır (Robey vd., 2011). Gerçeklik terapisinde aile üyelerinin kendi özel davranışlarını değerlendirmeleri ve değişim planları yapmaları için öğretici bir rol üstlenilmesi gerekmektedir (Christensen ve Gray, 2002).

2.3.2. Gerçeklik Terapisi Temelli Ergenlere Yönelik Müdahale Çalışmaları

Gerçeklik Terapisi müdahalelerin okullarda psiko-eğitim programları, grupla psikolojik danışma, sınıf ve okul temelli uygulamalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Gerçeklik Terapisi müdahalelerinin okula karşı olumlu tutumları artırmada, problem davranışlarını azaltmada, akademik başarı düzeylerini arttırmada, içsel kontrolü sağlamada, sorumluluk almada, olumlu benlik veya kişilik gelişiminde etkili olduğu değerlendirilmektedir (Türkdoğan, 2015).

Dursun (2020)'nın çalışmasında ergenlerin problemleri internet kullanımını azaltmaya yönelik Gerçeklik Terapisi psiko-eğitim programının etkisi araştırılmıştır. Araştırmada uygulanan programın problemleri internet kullanımını azaltmada ve sevgi-ait olma ihtiyacını karşılama anlamı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca gerçeklik terapisine dayalı grupla danışmanın üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığını önleme (Kim, 2007) ve internet bağımlılığı seviyeleri azaltma ve öz güven artırmada (Kim, 2008) etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gerçeklik terapisinin akademik başarı (Kianipour ve Hoseini, 2012), problem davranışlar, okula devam (Passaro vd., 2004), okula devam ve okula ilişkin tutumlar (Garza-Burciaga, 2002; Louis, 1998), problem davranışlar ve akademik başarı (Hardaway, 1998), problem davranışlar, içsel kontrol ve disipline sevk edilme sıklığı (Edens, 1995) sınıf veya okul temelli müdahale uygulamalarına da rastlanmaktadır. Bellici (2012) araştırmasında gerçeklik terapisini eğitim programının ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma, okullarına devamlarının sağlanması ve sosyal duygusal öğrenme becerisine etkisi araştırmıştır. Araştırmanın sonunda programın öğrencilerinin okula bağlanma, okullarına devam, sosyal duygusal öğrenme becerilerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Carbo (2006)'nın çalışması grupla danışmanın çocuk davranışları kontrol listesinden yüksek puan alan öğrencilerin problem davranışları azaltmaya yönelik olarak uygulanmıştır.

Araştırmada öğrencilerin problem davranışlarında azalmalar görülmüştür. Passaro vd. (2004) duygusal ve davranışsal sorunlar yaşayan öğrencilere gerçeklik terapisine dayalı okulda temelli tedavi yaklaşımı modelinin etkileri incelenmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin problem davranışlarının azaldığı belirtilmiştir. Walter, Lambie ve Ngazimbi (2008)'nin araştırmasında ortaokul öğrencilerinin akademik başarı artırma ve disiplin sorunlarını azaltmada grupla danışma çalışmaları yapılmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin akademik başarısı arttığı ve disiplin davranışlarının azaldığı belirtilmiştir. Marandola ve Imber (1979)'in müdahale programı öğrenme güçlüğü ve davranış bozukluğu gösteren ergene uygulanmıştır. Uygulamalar problem çözme becerilerine dayalı sınıf toplantıları olarak düzenlenmiştir. Araştırmanın sonucunda ergenlerin davranış bozukluklarında azalmanın olduğu tespit edilmiştir.

Erbaş ve Kağnıcı (2017) araştırmada psiko-eğitimin ergenlerin riskli davranışları ve iyilik halindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda psiko-eğitim programının ergenlerin anti-sosyal davranışlar, alkol kullanımı, intihar eğilimi, sağlıksız beslenme alışkanlıkları ve okul terki düzeylerini azaltmada etkili olduğu bulunmuştur. Kim ve Hwang (2001) gerçeklik terapisine dayalı grupla psikolojik danışma içsel kontrol odağı ve akademik motivasyon artırmak amacıyla ortaokul öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre içsel kontrol odağı ve akademik motivasyonda artış görülmüştür. Ancak izleme ölçümde akademik motivasyon artışını devam etmediği de tespit edilmiştir. Kaner (1993) gerçeklik terapisi bir kısmı açık hava yapılan grupla danışma uygulamasının ortaokul öğrencilerinin benlik saygısı, yaşam doyumu, akademik başarı, problem davranışları üzerinde etkisinin incelendiği araştırmada önemli sonuçlar elde edilmiştir. Steven (2004)'nin araştırmasında psiko-drama ve gerçeklik terapisi gruplarına katılmış olmanın suçlu ergenlerin benlik kavramlarına ve empati düzeyine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre psiko-drama ve gerçeklik terapisi suçlu gençlerin benlik kavramlarında ve empatinin duyuşsal alt boyutunda etkili olmadığı görülmüştür. Psiko-drama grubunda empatinin bilişsel alt boyutunda etkili sonuçlar elde edilmiştir.

Ergenlerin kişisel, sosyal ve mesleki gelişimine dayalı çalışmalarda bulunmaktadır. Block (1994) grupla psikolojik danışmanın ortaokul öğrencilerinin benlik saygısını artırması amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin benlik saygısında anlamlı artış tespit edilmiştir. Yalçın (2007) gerçeklik terapisi başarı kimliği geliştirme programı temel ihtiyaçların karşılanması ve sorumluluk geliştirmek amacıyla ortaokul öğrencilerine uygulanmıştır. Öğrencilerin sorumluluk geliştirmelerinde olumlu etkiler elde edilirken, temel ihtiyaçların

karşılanmasında olumlu sonuçlar elde edilmemiştir. Ünüvar (2012) araştırmasıyla lise öğrencilerinin yılmazlık düzeyinde ve denetim odağında psiko-eğitim programının etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda uygulanan programın öğrencilerin yılmazlığını artırmada ve içsel denetim odağını geliştirmede kalıcı etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Karaçay (2021) gerçeklik terapisi grup rehberliği programını lise öğrencilerinin kariyer karar verme güçlüklerine azaltma ve temel psikolojik ihtiyaçlarını gidermelerine yönelik olarak uygulamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre programın öğrencilerinin kariyer karar verme güçlüklerini azalttığı ve temel psikolojik ihtiyaçlarında ise etkili olmadığı tespit edilmiştir. Gül (1996) ergenlerin mesleki gelecek ile ilgili problemlerini çözmede gerçeklik terapisi grup uygulamasının etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda grupta danışmanın ergenlerin mesleki gelecek ile ilgili problemlerini çözmede ve kaygılarını azaltmada etkili olduğu tespit edilmiştir.

Ergenliğin son dönemlerindeki ergenlere yönelik olarak hazırlanan çalışmalara da rastlanmaktadır. Palancı (2004)'nın araştırması üniversite öğrencilerinin sosyal kaygılarını azaltmaya yönelik olarak iki aşamalı olarak geliştirilmiştir. Birinci aşamada betimsel tarama yapılmıştır. İkinci aşamada Gerçeklik Terapisi sosyal kaygıyı azaltması uygulamalı olarak sınanmıştır. Uygulama sonuçlarına göre uygulanan programın sosyal kaygıyı azaltmada etkili olduğu bulunmuştur. Berber-Çelik (2014)'in araştırması iki bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın ilk bölümünde üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının çeşitli değişkenlerle olan ilişkileri açıklanmıştır. Araştırmanın ikinci bölümünde gerçeklik terapisi eğitim programının üniversite öğrencilerinin akademik ertelemedeki etkililiğini incelenmiştir. Araştırma sonucunda gerçeklik terapisine dayalı akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını azaltmada etkili olduğunu sonucuna varılmıştır. Özmen, (2004) gerçeklik terapisine dayalı programın ve gerçeklik terapisine dayalı etkileşim grubunun üniversite öğrencilerinin öfke ile başa çıkma becerilerindeki etkisi karşılaştırmalı olarak araştırılmıştır. Araştırmada her iki grupta da üniversite öğrencilerinin sürekli öfke düzeylerini azaldığı ve öfke kontrol düzeylerini arttığı sonucuna varılmıştır.

Ergenlik döneminde gerçeklik terapisine dayalı müdahalelerin akademik başarı, davranış sorunları, okula yönelik tutum, akran zorbalığı, internet bağımlılığı konularında ağırlıklı olarak uygulandığı görülmektedir. Gerçeklik terapisinin ergenlere yönelik müdahale çalışmalarında etkili sonuçların elde edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara dayanarak ergenlik dönemi müdahale çalışmalarının konu alanının genişletilmesi ve daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, araştırma grubunun belirlenmesi, deney ve kontrol gruplarının oluşturulması psiko-eğitim program yapısı ve içeriği, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmanın deseni deney ve kontrol gruplu, ön test, son test ve izleme testi olarak 3 tekrarlı ölçümü olan, 2×3' lük karışık desen (split plot) olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2016). Araştırmada değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerine odaklanılması ve araştırma için önceden tespit edilen özelliklere sahip örneklem grubundan veya denek havuzundan deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atama yapılması nedeniyle araştırmanın deseni deneysel desendir (Büyüköztürk, 2007). Deney grubunun Ergen-Ebeveyn Çatışma Ölçeği (EÇÖ; Eryılmaz ve Mammadov, 2016) ve Ergen İyi-Oluş Ölçeği (EİÖ; Demirci ve Ekşi, 2015)' den aldığı puanlar araştırmanın bağımlı değişkeni ve deney grubuna uygulanan program ise araştırmanın bağımsız değişkenini oluşturmaktadır. Deney ve kontrol gruplarına program sonlandıktan 2 hafta sonra son test ve 1,5 ay sonra ise izleme testi uygulanmıştır.

Tablo 1. Araştırma Deseni

Gruplar	Ön Test	İşlem	Son Test	İzleme Testi
Deney	EÇÖ EİÖ	GEİP	EÇÖ EOÖ	EÇÖ EİÖ
Kontrol	EÇÖ EİÖ	-	EÇÖ EİÖ	EÇÖ EİÖ

GEİP : Gerçeklik Terapisi Ebeveyn-Ergen İlişkisi Geliştirme Programı

EÇÖ : Ergen-Ebeveyn Çatışma Ölçeği

EİÖ : Ergen İyi-Oluş Ölçeği

Ayrıca araştırmada programının etkililiğini daha kapsamlı değerlendirilmesi amacıyla nitel verilerden yararlanılmıştır (Creswell ve Garrett, 2008). Bu yöntemle araştırmanın nicel

verileri ve nitel verileri kullanılarak programın etkililiği daha fazla açıklanmaya çalışılmaktadır. Araştırmanın nitel verileri son test ve izleme testi ölçümlerinden sonra (nicel ölçümlerle eş zamanlı) katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. GEİP'nin ergen-ebeveyn çatışması ve ergen iyi oluşuna yönelik psiko-eğitim programın etkilerini daha fazla ortaya koymak üzere araştırmanın nicel bulgularına ek olarak son test ve izleme testi ardından deney grubu katılımcıları ile görüşmeler yapılarak deneysel işlemin etkisi nitel bulgularla beraber açıklanmaya çalışılması amaçlanmaktadır.

3.2. Araştırma Grubu

Bu araştırmanın katılımcı grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Gaziantep'te bir devlet okulunda 8. sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarını oluşturmada EÇÖ ve Kişisel Bilgi Formu esas alınmıştır. Araştırmaya uygun olan katılımcıları belirlemek üzere EÇÖ ile 198 öğrenciyle taramalar yapılmıştır. Bu taramalar sonucunda EÇÖ'den ortalama ve üstünde puan alan 30 öğrenci belirlenmiştir. Ayrıca seçilen öğrencilere Kişisel Bilgi Formu uygulanarak araştırmaya uygun olup olmadıkları tekrar kontrol edilmiştir. Araştırmaya katılmaya engel oluşturabilecek bu ölçütler düşük ekonomik gelirli aile, boşanmış aile veya tek ebeveynli aile (vefat), fiziksel şiddet gören öğrenci, özel eğitim öğrencisi psikolojik tedavi gören aile üyesi olarak belirlenmiştir. Kişisel Bilgi Formu değerlendirmelerine göre 1 öğrenci (tek ebeveyn/boşanmış) araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Katılımcılara Kişisel Bilgi Formu, EÇÖ ve EİÖ uygulanarak araştırmanın katılımcıları belirlenmiştir. Araştırma için belirlenen bu katılımcılar EÇÖ puan sıralaması ve cinsiyeti (kız-erkek) katılımcının rızası göz önünde bulundurularak yansız olarak deney ve kontrol gruplarına alınmıştır. Araştırmanın deney ve kontrol grupları 12'şer katılımcı olarak (her bir grup 6 kız ve 6 erkek) olarak belirlenmiştir. Araştırmaya başladıktan sonra bir öğrencinin araştırmadan ayrılması ile deney ve kontrol grubunda 22 öğrenciyle (her bir grup 5 kız, 6 erkek) araştırmaya devam edilmiştir. Son olarak deney ve kontrol gruplarına atanan öğrencilerin araştırmaya uygunluğunu tespit etmek üzere betimsel istatistikten yararlanılmıştır. Deney ve kontrol grubuna alınan katılımcıların EÇÖ ve EİÖ' den aldıkları ön test puanlarına ilişkin betimsel istatistik ve homojenlik testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının EÇÖ, EİÖ Ön Testinden Aldıkları Puanların Dağılımı ve Homojenlik Testi Sonuçları

Ölçekler	Deney Grubu		Kontrol Grubu		F	p
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS		
EÇÖ	26.91	2.34	26.64	2.94	1.316	.812
EİÖ	70.73	16.79	75.91	15.68	.019	.463

Tablo 2 ‘ye göre deney ve kontrol grupların EÇÖ [F (1.316) = .812, $p > .05$]. ve EİÖ [F(.019) = .463, $p > .05$]. ve ön test puanları arasındaki farkların .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarının test edilen değişken açısından uygulama öncesinde birbirleriyle benzer ve homojen olduğu söylenebilmektedir.

3.3. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliğini Artırmaya Yönelik Çalışmalar

Araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliğini artırmaya yönelik deney öncesi ve sonrasında bazı yöntemler kullanılmıştır. Araştırmada deney öncesi ve sonrasında uygulanan bu yöntemlerde kanıta dayalı yaklaşım esas alınmıştır.

Sağlık alanı ve klinik çalışmalarda olduğu gibi, etik sorunları ve zarar verici sonuçları olan bilimsel olmayan araştırmaları en aza indirme amacıyla kanıta dayalı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmalarda kanıta dayalı yaklaşımının teşvik edilmesi için, uygulanmalara yönelik yöntem/prosedürlerin geliştirmesi ve test edilmesi gerekmektedir (Robinson vd., 2021). Bu durum geçerlilik ve güvenilirlik sorunları nedeniyle nitel araştırmalarda da kanıta dayalı yaklaşımı geçerli kılmaktadır (Guba ve Lincoln, 1981). Buna benzer şekilde nitel araştırma sonuçlarını doğrulama stratejilerinde ve tamamlayıcı uygulamalarda araştırmacıların sorumluluk alması gerekmektedir (Morse vd., 2002). Bu nedenle nitel verileri de doğrulamada benzer şekilde, geçerlik ve güvenilirliğe etkide bulunan belirli aşamalar ortaya çıkabilmektedir (Creswell ve Poth, 2016).

Tablo 3. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliğini Artırma Yönelik Çalışmalar

Deneyisel işlem öncesi	Deneme (Pilot) uygulaması ve değerlendirilmesi
	Program değerlendirmesi (Alan uzmanı)
Deneyisel işlem sonrası	Uygulama güvenirliği çalışması (Bağımsız gözlemci)
	Araştırma sonuçlarında yansıtıcı uygulama

Araştırmanın deneme (pilot) uygulaması ve değerlendirilmesi çevrimiçi (online) uygulanacak psiko-eğitim programının uygulama öncesi etkisini test etmek ve eksiklikleri gidermek amacıyla düzenlenmiştir. Bu uygulamaya ait açıklamalara ilgili bölümde yer verilmiştir.

Araştırmanın deneme (pilot) uygulamasından sonra iki alan uzmanının psiko-eğitim programına yönelik değerlendirilmesi alınmıştır. Psiko-eğitim programının geliştirmesinde alan uzmanlarının değerlendirmelerinin psiko-eğitim programı deneme uygulamasında elde edilen sonuçlarla uyumlu olduğu görülmektedir.

Uygulama güvenirliği çalışması (bağımsız gözlemci) ise psiko-eğitim programı uygulandıktan sonra program oturumları, uygulayıcı yönergesi ve video kayıtlarını inceleyen bağımsız iki gözlemcinin değerlendirmeleri alınmıştır. Bu değerlendirmeler için araştırmacı tarafından geliştirilen “Uygulama Güvenirliği Kontrol Formu” kullanılmıştır. Uygulama güvenirliği çalışması ilgili kısımda açıklanmıştır.

Son olarak program etkilerine ve araştırma sonuçlarına yönelik geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Araştırmada kanıta dayalı yaklaşıma dayalı araştırma sonuçları elde etmek ve tartışmayı zenginleştirmek için; araştırma sonuçlarının ilgililerle tartışmaya açılmasında yansıtıcı uygulama (reflective practice) bir yöntem olarak kullanılmıştır. Yansıtma, uygulama geliştirmenin merkezinde yer alan bir süreç olarak kabul edilmektedir (Loughran, 1996). Yansıtıcı uygulama (reflective practice) ise ne öğrenildiğinden daha çok, nasıl öğrenildiği ile bağlantılı bilişsel eylemlerle ilişkilendirilmektedir (Leitch ve Day, 2000). Kısacası yansıtıcı uygulama (reflective practice) herhangi bir durumun ne olduğu hakkında, başkalarının uygulamayı detaylı incelemesine olanak tanıyarak, öğrenmeyi geliştirmeye dayanmaktadır (Bolton, 2005). Yansıtıcı uygulama (reflective practice) eylem araştırmalarında (Leitch ve Day, 2000), sosyal çalışmalarda (Ruch, 2005) ve eğitim-öğretim çalışmalarında

(Loughran, 2002; Wellington ve Austin, 1996) kullanıldığı ve yararlı sonuçlar elde edildiği görülmektedir (Chivers, 2003). Bu yöntemle ait değerlendirmelere araştırmanın tartışma kısımlarında yer verilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmaya katılmaya engel olabilecek kişisel durumları belirlemek üzere Kişisel Bilgi Formu (EK 1), ergen-ebeveyn arasındaki çatışmaları ölçmek üzere EÇÖ (EK 2) ve ergenlerin iyi-oluşunu ölçmek üzere EİÖ (EK 3) kullanılmıştır.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu araştırmada katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formu sınıf düzeyi, cinsiyet, ekonomik durum, ebeveyn çatışma düzeyi, ebeveyn birlikteliği, çatışmalarda fiziksel müdahale ve psikolojik tedavi durumu belirlemek üzere hazırlanan 9 sorudan oluşmaktadır.

3.4.2. Ergen-Ebeveyn Çatışma Ölçeği

EÇÖ Eryılmaz ve Mammadov (2016) tarafından geliştirilmiştir. Çatışmalar ergen-ebeveyn ilişkilerinin odak noktası olarak değerlendirilmiştir. Bu ölçekle ergenin ebeveynle çatışma düzeyinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Ölçek ergenlerin sorulara verdiği ifadelerle göre değerlendirilmektedir. Ölçek 12 maddeden oluşan 4'lü derecelendirme (likert) türündedir. Öleğkten alınacak en az puan 12 en fazla puan ise 48'dir. Öleğkte, ters puanlanan madde bulunmamaktadır. EÇÖ tek faktörlü bir yapıya sahip olduğı bilinmektedir. Ayrıca öleğğin iç tutarlılık katsayısı 0.88, RMSEA değeri 0.076 ($p < 0.01$), öleğğin uyum değeri, CFI - 0.97; NFI - 0.95; NNFI- 0.96; IFI - 0.97; GFI - 0.92 ve AGFI değeri ise 0.89 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre öleğğin ergen-ebeveyn çatışmalarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğı sonucuna varılmıştır.

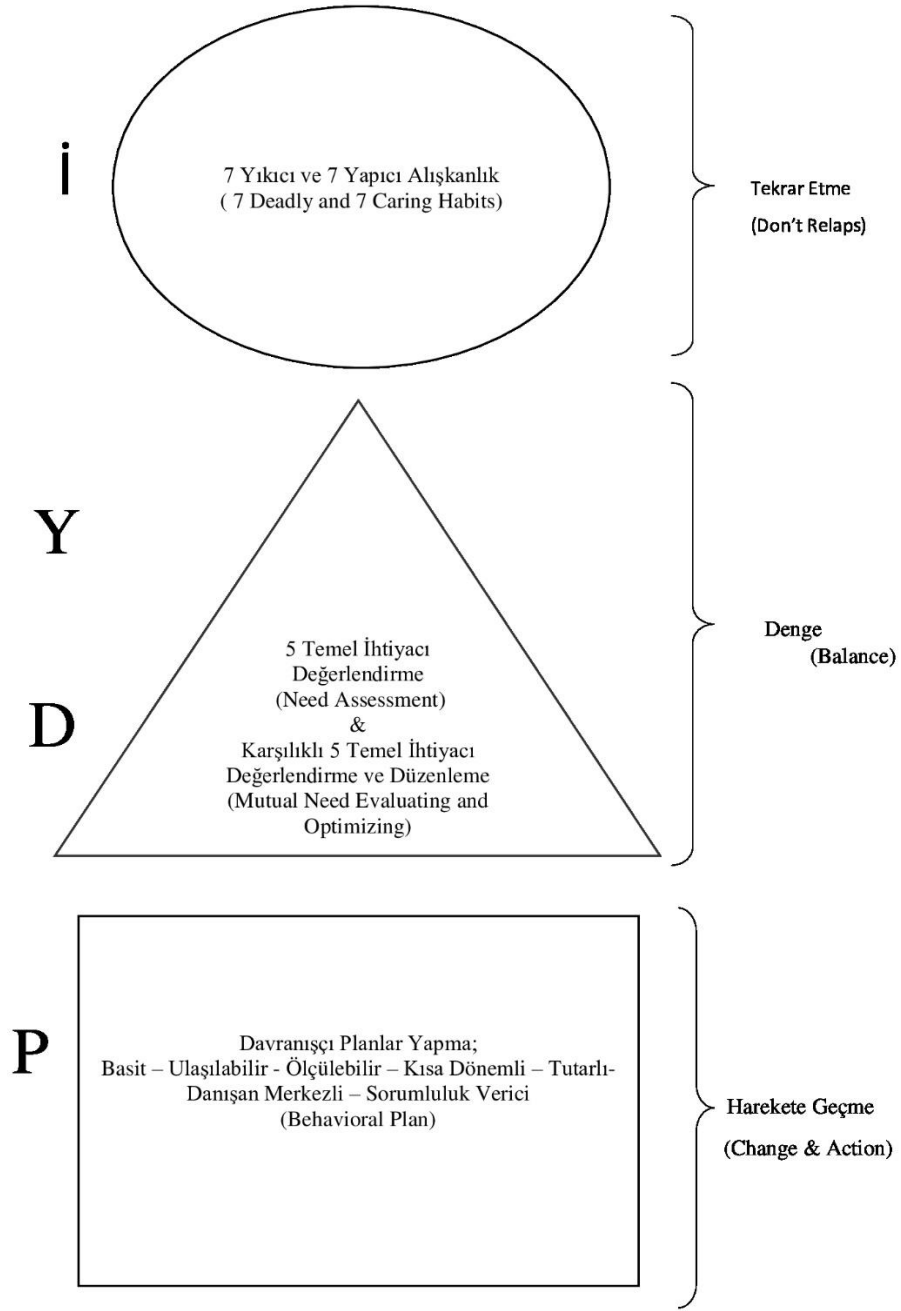
3.4.3. Epoch İyi-Oluş Ölçeği

Öleğk Kern ve ark (2016) tarafından Seligman'ın (2011) PERMA teorisine dayalı olarak ergenin iyi oluşunu ölçmek üzere geliştirilmiştir. Demirci ve Ekşi (2015) tarafından öleğğin Türkçe uyarlaması yapılmıştır. EİÖ her birinin 4 maddesi bulunan beş alt boyuttan oluşmaktadır. Öleğğin alt boyutlarına ait örnek ifadeler ise bağıllık, kendimi yaptığım işe

tamamen kaptırırım; kararlılık, bir şey için plan yaptığımda o plana uyarım; iyimserlik, belirsizlik durumlarında en iyisini umarım; ilişkililik, bir sorun yaşadığımda benimle ilgilenecek birileri vardır; mutluluk, mutlu hissederim şeklindedir. Ölçek 5'li derecelendirme (likert) tipi ve toplamda 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek alt ve üst puan aralığı ise 20-100 arasında değişmektedir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .95, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda hesaplanan uyum indeksi değerleri; $\chi^2 = 381,29$, $sd = 160$, $RMSEA = .074$, $NFI = .96$, $NNFI = .98$, $CFI = .98$, $IFI = .98$, $RFI = .96$ ve $SRMR = .052$ olarak kabul edilir düzeyde olduğu bulunmuştur. Ölçeğin ergenlerin iyi oluşlarını ölçmede geçerli ve güvenilir olduğu sonucu elde edilmiştir.

3.5. Gerçeklik Terapisine Dayalı Çevrimiçi Psiko-Eğitim Programı Oluşturulma Süreci

Gerçeklik terapisine dayalı aile ve sistem yaklaşımı hakkında alan yazının sınırlı olması, bu alanın yeni gelişmekte olduğunu göstermektedir. Bu nedenle alan yazına ek olarak “*International Journal of Reality Therapy (1981-2009)* ve *International Journal of Choice Theory ve Reality Therapy (2010-2021)*” yayınlarının taraması yapılmıştır. Gerçeklik terapisi sistem yaklaşımına dayalı gerekli taramalar yapıldıktan sonra araştırmacı tarafından sistem yaklaşımı modeli (Şekil 1) oluşturulmuştur. Araştırmada program geliştirme çalışmalarında yol gösterici olarak bu modelden yararlanılmıştır.



Şekil 1. Gerçeklik Terapisi Sistem Yaklaşımı Modeli

Şekil 1’de gösterilen daire, 7 yıkıcı alışkanlıklar yerine 7 yapıcı alışkanlıklar koyulmadığında yakın ilişkide aynı yerde kalmaya devam edileceğini (ilişkinin olumsuzluklarının devam etmesi); üçgen, temel ihtiyaçlarda karşılıklı bir denge oluşturulması gerektiği, dikdörtgen ise,

sınırları iyi belirlenmiş davranışçı planlar oluşturulmasını sembolize etmektedir. Ayrıca şeklin tamamına ait insana benzeyen sembolü (daire /baş, üçgen/gövde, dikdörtgen/ ayaklar) gerçeklik terapisinin toplam davranış (eylem, düşünce, duygu ve fizyoloji) kavramına ait insana yönelik bütüncül bakışı temsil etmektedir. Bu şekil gerçeklik terapisi aile danışmanlığı yaklaşımında hatırlatıcı ve öğretici olarak kullanılabilir.

Bu araştırmada program oluşturma sürecinde gerçeklik terapisiyle ilgili sistemik bakış ortaya koyan literatürden kuramsal bilgiler toplanarak, bu yaklaşımın sistemik bakışı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca programın içeriğini zenginleştirmek için, “*For parents and teenagers: Dissolving the barrier between you and your teen (Glasser, 2003)*” kitabından yararlanılmıştır. Araştırmanın etkinliklerinin tamamı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu çalışmalardan sonra ebeveyn-ergen çatışmasını azaltmaya ve ergenin iyi-oluşu artırmaya yönelik olarak GEİP 7 oturum olarak düzenlenmiştir. Programı geliştirmede deneme (pilot) uygulamasından ve uzman değerlendirilmesinden de yararlanılmıştır. Program geliştirmede yürütülen işlem adımları aşağıda özetlenmiştir.

- Alan yazın taraması
- Gerçeklik terapisi sistem modeli oluşturulması
- Oturum hedeflerinin belirlenmesi
- Oturum içeriklerinin oluşturulması ve zenginleştirilmesi
- Oturum içeriklerine uygun etkinlikler tasarlanması
- Deneme (pilot) uygulaması
- Uzman değerlendirmesi
- Programın yeniden düzenlenmesi

Bu bölümden sonra programın oturum hedefleri ve amaçları, deneme (pilot) uygulaması ve değerlendirme süreci, uzman değerlendirmesi, deney grubunda yapılan işlemler ve uygulama sonrası güvenilirlik çalışmalarına yer verilecektir.

3.5.1. Psiko-eğitim Programı Genel Hedefleri

Bu program ergenlerin ebeveyn çatışmalarını azaltmak ve iyi oluşunu artırmak amacıyla oluşturulmuştur. GEİP ergenlere yönelik çevrimiçi (online) olarak hazırlanmıştır. Gerçeklik terapisine uygun olarak programın uygulanma sürecinde aşağıda belirtilen psiko-eğitim oturum başlıkları oluşturulmuştur. Araştırmada psiko-eğitim programı oturum içerikleri bu başlıklara bağlı olarak geliştirilmiştir. Bu oturumlar ve hedefleri aşağıda gösterilmektedir.

1. Oturum

- 7 yıkıcı alışkanlık
- 7 yapıcı alışkanlık

2. Oturum

- Gerçeklik terapisi
- 5 temel ihtiyaç

3. Oturum

- İstek/ihtiyaç çatışması
- İlişkide denge

4. Oturum

- Öz değerlendirme

5. Oturum

- İçsel/dışsal kontrol
- Seçim teorisi

6. Oturum

- Mizah ve eğlenme
- İsteklerimiz, yaptıklarımız, değerlendirme ve planlama (İYDP sistemi)

7. Oturum

- Planlama ve davranış belirleme
- Başa dönmeyi engelleme

3.5.2. Psiko-eğitim Programı Amaçları

Gerçeklik terapisine dayalı olarak ergenin ebeveyn çatışmasını azaltmak ve iyi-oluşu artırmak programın en temel amacı olarak belirlenmiştir. Buna bağlı olarak psiko-eğitim programının genel amaçları oluşturulmuştur.

- Gerçeklik terapisinin temel kavramlarını anlamak,
- Ebeveynle ilişkisinde 7 yıkıcı alışkanlık yerine 7 yapıcı alışkanlığı kullanmak,
- Ebeveynle ilişkisinde 5 temel ihtiyacı kavramak,
- Ebeveynle çatışmalarını istek ve ihtiyaçlarla açıklayabilmek,
- Ebeveynle çatışmasında davranışlarının denge (hemostasis) arayışı içinde olduğunu fark etmek,

- Ebeveynle ilişkisinde içsel kontrol geliştirerek sorumluluk almak,
- Ebeveynle ilişkisinde öz-değerlendirme yapmak,
- Ebeveynle ilişkisini geliştirecek davranış seçimleri yapabilmek,
- Ebeveynle ilişkisinde İYDP sistemini içselleştirip uygulamak

3.6. Deneme (Pilot) Uygulaması ve Değerlendirme Süreci

Psiko-eğitim programının çevrim-içi uygulamasını test etmek ve etkililiğini değerlendirmek üzere deneme (pilot) uygulaması yapılmıştır. 7. ve 8. sınıf 401 öğrenciye duyurular yapılmıştır. Anne-babaları ile yoğun çatışma yaşadığını ifade eden 10 öğrenci gönüllük esasına göre psiko-eğitim programına alınmıştır. Deneme uygulamasında çalışmaya başlamadan 2 öğrenci, ilerleyen oturumlarda 1 öğrenci çalışmadan ayrılmıştır. Uygulama 7 öğrenciyle tamamlanmıştır. Uygulama 7 oturum haftada bir gün olacak şekilde video kaydı alınarak çevrimiçi (on-line) yapılmıştır. Psiko-eğitim programı oturumlarının içeriği ve etkililiği araştırmacı ve katılımcılar tarafından değerlendirilmiştir. Ayrıca uygulama sonunda araştırmacı tarafından katılımcıların gelişim dönemi seviyesine uygun olarak “Psiko-eğitim Programı Değerlendirme Formu” hazırlanmıştır. Bu formla ön (pilot) deneme uygulamasından sonra katılımcıların değerlendirilmeleri alınmıştır. Bu form 0 ile 5 ile puanlanabilen derecelendirmeli 12 ve açık uçlu 3 sorudan oluşmaktadır. Değerlendirme formu üç bölümden oluşmaktadır (Psiko-eğitim programının yapısal değerlendirilmesi, psiko-eğitim programının etkililiğinin değerlendirilmesi ve psiko-eğitim programının geliştirmesi). Bu değerlendirmeler sonucunda uygulama güvenirliği katsayısı elde etmede (Gözlenen Uygulamacı Davranışı/Planlanan Uygulamacı Davranışı) x 100 formülü kullanılabilmektedir (Billingsley, White ve Munson, 1980; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012). Psiko-eğitim programı değerlendirmesi sonucunda oluşan uygulama güvenirliği katsayı değerleri aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 4. Psiko-eğitim Programı Deneme Uygulaması Değerlendirme Sonuçları

Programın Yapısal Değerlendirilmesi	
Eğitimde anlatılanlar açık ve anlaşılır mıydı?	.85
Eğitimde uygulamalar öncesi ön açıklamalar yeterli miydi?	.65
Eğitimde anlatılanlar ilgi çekici miydi?	.90
Eğitimde anlatılanlar yaşına uygun muydu?	.85
Eğitimin süresi (7 Oturum, Haftada 1 gün ve 60-70 Dakika eğitim aldınız) uygulamalar için yeterli miydi?	.80
Programın Etkililiğinin Değerlendirilmesi	
Eğitimden sonra kendini daha iyi hissediyor musun?	.95
Eğitimin anne-babanla yaşadığın sorunları (çatışmaları) azaltacağını düşünüyor musun?	.93
Eğitimde öğrendiklerini gelecekte kullanacağını düşünüyor musun?	.95
İlerde benzer başka bir psiko-eğitim olursa tekrar katılmak ister misin?	.100
Programın Geliştirmesi	
Ergenlik döneminde anne-babası ile çatışmalar yaşayan öğrencilerin, katıldığın bu eğitimi almasını tavsiye eder misin?	.95
Bu eğitimin anne-babası ile sürekli çatışma yaşayan öğrencilere yardımcı olabileceğini düşünüyor musun?	.95

Psiko-eğitim program değerlendirmesinde üç açık uçlu sorudan ikisinde verilen yanıtlar genel ifadeleri temsil etmiştir veya boş bırakılmıştır.

- Bu eğitimde seni rahatsız eden herhangi bir şey varsa yazar mısın? (Boş bırakılmıştır)
- Bu eğitimi sen hazırlamış olmasaydın. Daha iyi olması için neler önerirdin (düzeltirdin, eklerdin veya çıkarırdın),yazar mısın ? (Genel ifadeler kullanılmıştır)

Program değerlendirmesinde 3. açık uçlu soruya verilen yanıtların ortak bazı ifadelerde toplandığı görülmüştür.

- Bu eğitimin sana kazandırdığı üç tane şey ne oldu yazar mısın? (Kendini daha iyi hissetme, anlayış kazanma, anne-baba ile daha iyi geçinme, çözüm üretme)

Psiko-eğitim programı değerlendirmesinde elde edilen sonuçlar uygulanan psiko-eğitim programının etkililiğini ortaya koymaktadır. Ancak katılımcıların değerlendirmesine göre

psiko-eğitim programında uygulamalar öncesi yapılan ön bilgilendirmelerin geliştirmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (**Eğitimde uygulamalar öncesi ön açıklamalar yeterli miydi? / 3,5 Ort./ .65**). Araştırmacı tarafından uygulama öncesi yapılacak ön bilgilendirmelerin etkililiğinin düşüşünün çevrimiçi uygulamaya bağlı olduğu düşünölmektedir. Bu nedenle çevrimiçi uygulamalarda etkili ön bilgilendirme yapılması üzerine yöntemler geliştirilmesine (özetleme, görsel yansıtırma, hikayeleştirme, soru ile merak uyandırma) karar verilmiştir.

Psiko-eğitim programını katılımcı değerlendirmesine ek olarak uygulama boyunca alınan kayıtlar ve notlar incelenerek, uygulayıcı (araştırmacı) öz değerlendirilmesi yapılmıştır. Uygulayıcının öz değerlendirilmesi sonucu elde ettiği tespitler aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır. Psiko-eğitim programı katılımcı değerlendirmelerine ve bu değerlendirmelerin paylaşıldığı alan uzmanlarının değerlendirmelerine göre programın ilgili kısımları yeniden düzenlenmiş veya geliştirilmiştir. Aşağıda bu değerlendirmelere yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

- **Psiko-eğitim programı katılımcı bulma ve oturumlara tam katılım sorunları**

400'e yakın öğrenciye duyurular yapılmasına rağmen sadece 7 öğrenci uygulamaya katılmıştır. Bu da psiko-eğitim programlarına katılımcı bulma güçlüklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca oturumlara düzensiz katılmalarda tespit edilmiştir. Bu katılımları artırmak için grup yapılandırması yüz yüze ve birebir yapılması katılımı artırabilir. Ayrıca sınav dönemine girmiş etüt ve dersane gibi yoğun çalışma planına sahip 8. sınıf öğrencilerini programa alımında dikkat edilecek bir özellik olarak ele alınması gerekebilir. Ailenin çalışmanın önemi hakkında daha detaylı bilgilendirilmesi katılımı artırabilir. Son olarak uygulama tarihini ve saatinin grup üyelerine göre düzenlenmesi katılım sorunlarını azaltabilecektir.

- **Psiko-eğitim programına katılımda bağlantı sorunları**

Özellikle evinde internet bağlantısı olmayan veya daha önce bağlantı problemleri yaşan öğrencilerin programa alınmasında tedbirler alınmalıdır. Bu durum önceden planlanan bir test bağlantısı yapılarak değerlendirilebilir. Ayrıca bağlantı sorunu nedeniyle katılım sorunu yaşayanlara tamamlama eğitimi verilmesi katılım sorunlarını giderebilecektir.

- **Psiko-eğitim programına katılan ortamda aile üyelerinden birisinin bulunması**

Uygulamayan katılan öğrencinin yanında veya bulunduğu odada aile üyelerinin olması özel paylaşımlarda bulunmasını engelleyebilmektedir. Bu nedenle aile ve öğrencinin bu konun önemi üzerinde durması için gerekli yönlendirmelerin yapılandırmada ele alınması gerekmektedir.

- **Psiko-eğitim programı öğretici (didaktik) kısmına katılımda güçlükler**

Uygulamada öğretici kısım olan slayt/sunu bölümü sırasında anlatılanların süresinin artması öğrencilerin odaklanmalarını azaltmakta olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin katılımını artırmada slayt/sunular içerisine öğrenci katılımlarının ve geri bildirimlerin artırılması etkili olabilecektir. Ayrıca slayt/sunu paylaşımları sırasında öğrencileri ekranda gözlemlenecek şekilde ayarlara bileneceği (ara yüz yapısı) çevrimiçi uygulamalar tercih edilmelidir. Slayt/sunu paylaşımlarının süresinin mümkünse 10 dakikayı geçmeyecek şekilde sınırlandırılması veya parçalara bölünerek kullanılması gerekebilmektedir. Ayrıca bu aralara pekiştirici etkinlikler eklenmesi gerekmektedir. Uygulamanın etkinlik temelli yürütülmesine (atölye çalışması gibi) daha çok olanak tanıyacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

- **Bazı etkinliklerin çevrimiçi uygulamaya uygunluk sorunu**

Uygulamada etkinliklerin çevrimiçi yapıya uygunluğunda bazı sorunlar yaşanmaktadır. Bu psiko-eğitim programında ise 6. Oturum Kabak Oyunu (Isınma Etkinliği) uygulamasında güçlükler yaşanmıştır. Çevrimiçi uygulamaya uygun olmayan bu etkinliğin psiko-eğitim programından çıkarılması araştırmacı tarafından uygun görülmüştür. Deneme uygulaması bu etkinliklerin uygulama sorunlarının giderilmesinde ve test edilmesinde kullanılmıştır.

- **Psiko-eğitim programında ev ödevlerine katılımda isteksizlik**

Uygulamada verilen ev ödevleri bir sonraki oturumda kontrol edildiğinde katılım oranının az olduğu gözlemlenmektedir. Bu nedenle ev ödevlerinin etkililiğini artıracak yolların ayrıca ele alınması ve alan taraması yapılarak katılımın artırılmasına yönelik çözüm önerileri geliştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca ev ödevi tanımlaması yerine, uygulama sonrası psikolojik etkinlik olarak katılımı artırmada etkili olabileceği düşünülmektedir.

Son olarak katılımcı, uygulayıcı ve alan uzmanı değerlendirme sonuçlarına göre; araştırmanın psiko-eğitim programının ergenlerin ebeveyn çatışmalarını azaltmada ve iyi-oluşlarını artırmada etkili olabileceği sonucuna varılmıştır.

3.7. Deney Grubunda Yapılan İşlemler

Araştırma kapsamında geliştirilen GEİP 7 oturum olarak deney grubunda uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Deney grubunda uygulanan program oturumlarının uygulama özetleri aşağıda verilmiştir.

1. Oturum

70 dakika süreyle uygulanmıştır. Grup üyeleri ile kısa bir tanışma yapılmıştır. Grup lideri grubun amacı, süresi, sıklığı, genel uygulama içerikleri ve grup üyelerinin uyacağı kurallar hakkında bilgi vererek (grup yapılandırma yönergesi) çalışmaya başlamıştır. Grup lideri üyelerin programa hakkında soruları ve beklentilerini almıştır. Grubun yapılandırmasına yönelik grup üyelerinin soruları yanıtlanmıştır. Gruba katılımı kolaylaştırmak ve desteklemek için ısınma etkinliği (adını sen koy etkinliği) yapılmıştır. Sonrasında ergenlik döneminde ebeveynleri ile yaşanan problemler hakkında genel bilgi (ergenlik dönemi ebeveyn-ergen problemleri açıklama formu) verilmiştir. Grup üyelerinden yaşadıkları problemleri anlatmaları için gönüllü olanlara söz hakkı verilmiştir. Ebeveyn-ergen ilişkisinde iletişimin önemi (slayt/sunu içerikleri) anlatılmıştır. Ebeveyn-ergen ilişkisinde 7 Yıkıcı alışkanlık ve 7 yapıcı alışkanlık (slayt/sunu içerikleri) anlatılmıştır. Grup üyelerinin 7 yıkıcı alışkanlık yerine 7 yapıcı alışkanlığı kullanmalarını desteklemek için etkinlik (balon patlatma etkinlik kartı/duvar kâğıdı) yapılmıştır. Grup lideri tarafından oturum özetlenmiştir. Bu oturuma yönelik grup üyelerinin genel bir değerlendirme yapmaları (ne renk etkinliği) sağlanmıştır. Grup lideri tarafından gelecek oturum hakkında (kısaca oturum içeriği, tarihi ve saati) bilgi verildikten sonra oturum sonlandırılmıştır.

2. Oturum

64 dakika süreyle uygulanmıştır. Grup lideri tarafından katılımı kolaylaştırmak ve desteklemek için ısınma etkinliği (holi bayramı etkinliği) yapılmıştır. Grup lideri tarafından geçen oturum grupta anlatılanlar ve paylaşılanlar özetlenmiştir. Grupta geçen oturum verilen ev ödevi (balon patlatma) ile ilgili grup üyelerinden geri bildirimler alınmıştır. Bu oturuma gerçeklik terapisi ve 5 temel ihtiyaç anlatılarak (slayt/sunu içerikleri) devam edilmiştir. Grup lideri grup üyelerinden ebeveyn-ergen ilişkisinde 5 temel ihtiyaca yönelik yaşantılarından davranış örnekleri (hem ebeveyn hem de kendileri için) vermeleri istemiştir. Grup lideri tarafından grup üyelerinin paylaşımları desteklenmiştir. Grup üyelerinin ebeveyn-ergen ilişkisinde 5 temel ihtiyacı daha iyi anlamaları için etkinlik (ihtiyaç bulmacası) yapılmıştır. Grup üyelerinden etkinlikle ilgili geri bildirimler alınmıştır. Daha sonra 5 temel ihtiyacın yeteri kadar giderilememesinin sonuçları hakkında bilgi (slayt/sunu içerikleri) verilmiştir. Grup üyelerinin ebeveynleri ile ilişkilerinde 5 temel ihtiyacı ne derece giderdiklerini değerlendirmeleri istenmiştir ve geri bildirimlerde bulunulmuştur. Grup üyelerinin paylaşımlarının ardından farkındalığı artırmak için etkinlik (pili bitmek üzere! etkinliği) yapılmıştır. Etkinlik sonrasında

grup üyelerinden geri bildirimler alınmıştır. Grup üyelerine etkinlik kartını duvar kâğıdı olarak evde rahat görebilecekleri bir yere (odaları, çalışma masası, buz dolabı, dış kapı iç yüzü ...) asmaları ve etkinliği tekrar etmeleri ödev olarak verilmiştir. Grup lideri tarafından oturum kısaca özetlenmiştir. Bu oturuma yönelik grup üyelerinin genel değerlendirmeleri paylaşılması istenmiştir. Grup lideri tarafından gelecek oturum hakkında (kısaca oturum içeriği, tarihi ve saati) bilgi verildikten sonra oturum sonlandırılmıştır.

3. Oturum

74 dakika süreyle uygulanmıştır. Grup lideri tarafından katılımı kolaylaştırmak ve desteklemek için ısınma etkinliği (hızlı tren etkinliği) yapılmıştır. Grup lideri tarafından geçen oturum özetlenmiştir. Grupta geçen oturum paylaşılanlar ve ev ödevi (pili bitmek üzere!) ile ilgili grup üyelerinden geri bildirimler alınmıştır. Oturuma ebeveyn-ergen ilişkisinde ihtiyaçların nasıl yer aldığı ve ihtiyaç çatışması ne olduğu anlatılarak (slayt/sunu içerikleri) devam edilmiştir. Grup lideri grup üyelerinden ebeveyn-ergen çatışmasında ihtiyaçlarının nasıl yer aldığına yönelik yaşantılarından örnekler vermeleri istenmiştir. Grup lideri tarafından grup üyelerinin ebeveynleri ile ilgi ihtiyaç çatışmalarına yönelik paylaşımlarına geri bildirimde bulunulmuştur. İhtiyaçlarının ebeveyn-ergen çatışmasındaki etkisini grup üyelerinin daha iyi anlamaları için etkinlik (boks ringi etkinliği) yapılmıştır. Grup üyelerinden etkinlikle ilgili geri bildirimler alınmıştır. Daha sonra ebeveyn-ergen ilişkisinde denge (hemostasis) hakkında bilgi (slayt/sunu içerikleri) verilmiştir. Grup üyelerinden ebeveynleri ile ilişkilerindeki dengeyi değerlendirmeleri istenmiştir ve geri bildirimlerde bulunulmuştur. Grup üyelerinin paylaşımlarının ardından farkındalığı artırmak için etkinlik (tahterevalli etkinliği) yapılmıştır. Etkinlik sonrasında grup üyelerinin değerlendirmeleri alınmıştır. Grup lideri tarafından oturum özetlenmiştir. Bu oturuma yönelik grup üyelerinin genel değerlendirmeleri paylaşması istenmiştir. Grup lideri tarafından gelecek oturum hakkında (kısaca oturum içeriği, tarihi ve saati) bilgi verildikten sonra oturum sonlandırılmıştır.

4. Oturum

66 dakika süreyle uygulanmıştır. Grup lideri tarafından katılımı kolaylaştırmak ve desteklemek için ısınma etkinliği (t-üretim) yapılmıştır. Grup lideri tarafından geçen oturum özetlenmiştir. Grupta geçen oturum paylaşılanlar ve ev ödevi (boks ringi) ile ilgili grup üyelerinden geri bildirimler alınmıştır. Oturuma ebeveyn-ergen ilişkisinde öz değerlendirmenin önemi (slayt/sunu İçeriği) anlatılmıştır. Grup lideri ebeveyn-ergen ilişkisinde öz değerlendirmeyi daha

çok yapmanın nasıl bir etkisi olacağı grup üyelerine sorulmuştur ve paylaşımları alınmıştır. Grup lideri tarafından grup üyelerinin paylaşımlarına geri bildirimde bulunulmuştur. Grup lideri tarafından grup üyelerinin öz değerlendirmeyi daha iyi anlamaları için kısa eğitim videosu ekrana (animasyon video sunu) yansıtılmıştır. grup üyelerinden sunuyla ilgili paylaşımları alınmıştır ve geri bildirimde bulunulmuştur. Grup lideri tarafından ebeveynleri ile ilişkilerinde öz değerlendirmeyi katıl grup üyelerinin nasıl yapacakları (slayt/sunu İçeriği) anlatılmıştır. Grup lideri yapılan sunumun ardından grup üyelerinin paylaşımlarına geri bildirimlerde bulunulmuştur. Grup üyelerinin ebeveyn-ergen ilişkisinde öz değerlendirmeyi nasıl yapacaklarını daha iyi kavrayabilmeleri için etkinlik (sihirli küre etkinliği) yapılmıştır. Etkinliğin sonunda grup üyelerinden etkinlikle ilgili geri bildirimler alınmıştır. Grup lideri tarafından ebeveynle ilişkilerinde grup üyelerinin daha fazla öz değerlendirme yapmaları ev ödevi olarak verilmiştir. Grup lideri tarafından oturum özetlenmiştir. Bu oturuma yönelik grup üyelerinin genel değerlendirmeleri paylaşılması sağlanmıştır. Grup lideri tarafından gelecek oturum hakkında (kısaca oturum içeriği, tarihi ve saati) bilgi verildikten sonra oturum sonlandırılmıştır.

5. Oturum

64 dakika süreyle uygulanmıştır. Grup lideri tarafından katılımı kolaylaştırmak ve desteklemek için ısınma etkinliği (sayma etkinliği) yapılmıştır. Grup lideri tarafından geçen oturum özetlenmiştir. Grupta geçen oturum paylaşılanlar ve ev ödevi (öz değerlendirme) ile ilgili grup üyelerinden geri bildirimler alınmıştır. Oturuma ebeveyn-ergen ilişkisinde kontrol odağı (slayt/sunu içerikleri) anlatılmıştır. Grup lideri grup üyelerinden ebeveyn-ergen ilişkisinde içsel ve dışsal kontrol davranışı yaşantı örneklerinde paylaşımları alınmıştır. Grup lideri tarafından grup üyelerinin paylaşımlarına geri bildirimde bulunulmuştur. Grup lideri tarafından grup üyelerinin içsel ve dışsal kontrolü anlamaları için kontrol odağı testini (kontrol odağı testi) tamamlamaları istenmiştir. Grup üyelerinden etkinlikle ilgili geri bildirimler alınmıştır. Daha sonra ebeveyn-ergen ilişkisinde davranış seçimleri hakkında (slayt/sunu içerikleri) bilgi verilmiştir. Grup üyelerinin ebeveynleri ile ilişkilerinde şu an ki davranış seçimlerinin neler olduğunu değerlendirmeleri istenmiştir ve geri bildirimlerde bulunulmuştur. Grup üyelerinin paylaşımlarının ardından farkındalığı artırmak için davranış seçimleri ile ilgili kısa eğitim videosu ekrana yansıtılmıştır (animasyon video sunu). Etkinlik sonrasında grup üyelerinden geri bildirimler alınmıştır. Grup lideri grup üyelerine ev ödevi olarak vereceği etkinliği (yönetmen etkinlik kartı) anlatmıştır. Etkinlik kartını grup üyeleri ile paylaşılmıştır. Grup lideri tarafından bu oturum özetlenmiştir. Bu oturuma yönelik grup üyelerinin genel

değerlendirmeleri paylaşılması sağlanmıştır. Grup lideri tarafından gelecek oturum hakkında (kısaca oturum içeriği, tarihi ve saati) bilgi verildikten sonra oturum sonlandırılmıştır.

6. Oturum

71 dakika süreyle uygulanmıştır. Grup lideri tarafından katılımı desteklemek için ısınma etkinliği (çizimmatik etkinliği) yapılmıştır. Grup lideri tarafından geçen oturum özetlenmiştir. Grupta geçen oturum paylaşılanlarla ve ev ödevi (yönetmen etkinlik kartı) ile ilgili grup üyelerinden geri bildirimler alınmıştır. Oturumda ebeveyn-ergen ilişkisinde eğlence ihtiyacı ve mizahın önemi (slayt/sunu İçerikleri) anlatılmıştır. Grup lideri tarafından ebeveyn-ergen ilişkisinde eğlence ve mizah ile ilgili grup üyelerinin paylaşımları alınmıştır ve paylaşımlara geri bildirimde bulunulmuştur. Grup lideri tarafından grup üyelerinin ilişkilerinde mizahın önemini daha iyi anlamaları için etkinlik (yüz nakli etkinliği) yapılmıştır. Grup üyelerinden etkinlikle ilgili geri bildirimler alınmıştır. Daha sonra ebeveyn-ergen ilişkisinde İYDP (WDEP) sistemini öğretmek için bilgi (slayt/sunu İçerikleri) verilmiştir. Grup üyelerinin ebeveynleri ile ilişkilerinde bu sistemi nasıl uygulayabileceklerini düşünmeleri istenmiştir ve geri bildirimlerde bulunulmuştur. Grup üyelerinin ebeveyn-ergen ilişkisinde İYDP (WDEP) sistemini kullanmalarını desteklemek için etkinlik (origami etkinliği) yapılmıştır. Etkinliğin sonunda grup üyelerinden etkinlikle ilgili geri bildirimler alınmıştır. Grup lideri tarafından ebeveyn-ergen ilişkisinde grup üyelerinin İYDP (WDEP) sistemini kullanmaları ev ödevi (ay yürüyüşü etkinliği) olarak verilmiştir. Grup lideri tarafından oturum özetlenmiştir. Bu oturuma yönelik grup üyelerinin genel değerlendirmeleri paylaşılması sağlanmıştır. Grup lideri tarafından gelecek oturum hakkında (kısaca oturum içeriği, tarihi ve saati) bilgi verildikten sonra oturum sonlandırılmıştır.

7. Oturum

70 dakika süreyle uygulanmıştır. Grup lideri tarafından katılımı artırmak için ısınma etkinliği (bin bir surat etkinliği) yapılmıştır. Grup lideri tarafından geçen oturum özetlenmiştir. Grupta geçen oturum paylaşılanlar ve ev ödevi ile ilgili (ay yürüyüşü) grup üyelerinden geri bildirimler alınmıştır. Bu oturumda ebeveyn-ergen ilişkisinde planlamada (İYDP) davranışların nasıl olması gerektiği (slayt/sunu içerikleri) anlatılmıştır. Grup lideri grup üyelerinden ebeveyn-ergen ilişkisinde planlamada (İYDP) davranışların nasıl belirlediklerini paylaşımlarını istemiştir. Grup üyelerinden planlamada yapılabilecek davranış örneklerini değerlendirmeleri (davranış örnekleri) istenmiştir. Grup üyelerinden etkinlikle ilgili geri bildirimler alınmıştır ve değerlendirmeler yapılmıştır. Daha sonra ebeveyn-ergen ilişkisinde başa dönmeyi engellemek

için bilgi (slayt/sunu içerikleri) verilmiştir. Grup lideri psiko-eğitim programında şimdiye kadar öğrenilenleri özetlemesi ve hatırlatıcı olması için etkinlik (eğitim hikâyemiz etkinliği) yapılmıştır. Etkinliğin sonunda gönüllü grup üyelerinden etkinlikle ilgili geri bildirimler alınmıştır. Grup lideri tarafından psiko-eğitim programında elde edilen kazanımlarının kalıcılığını desteklemek için etkinlik (geleceğe mektup etkinliği) yapılmıştır. Grup lideri etkinlikle ilgili grup üyelerinden değerlendirmeler almıştır. Son grup lideri grup üyelerine, eğitime ve eğitim ortamına ve geleceğe yönelik olumlu değerlendirmeler yaparak sonlandırma yapmada model olmuştur. Daha sonra grup üyelerinin elde ettikleri kazanımlara yönelik duygu ve düşüncelerini paylaşımları sağlanmıştır. Grup lideri ve grup üyeleri vedalaşarak psiko-eğitim programı sonlandırılmıştır.

3.7. Uygulama Sonrası Güvenirlik Çalışması

Uygulama sonrasında araştırmanın geçerliliğini ve güvenirliliğini artırmak için uygulama güvenirliliği çalışması yapılmıştır. Uygulama güvenirliliği/doğruluğu bir müdahalenin amaçlandığı gibi uygulanma derecesini belirtmek için kullanılan birkaç terimden biri olarak ortaya konulmaktadır. Araştırmalar için uygulama güvenirliliğinin eksikliği iç geçerlilik için büyük bir tehdit oluşturmaktadır (Liaupsin, Ferro ve Umbreit, 2012). Uygulama güvenildiğini değerlendirmek için doğrudan yöntem, dolaylı yöntemler veya ikisinin kombinasyonu kullanılmaktadır. (Lane ve Beebe-Frankenberger, 2004). Bu çalışmada kullanılan gözlemci değerlendirmesi uygulama sonrasında müdahalenin uygulanma değerlendirilmesi derecelendirme (likert) tipi kontrol listeleri ile yapılabilmektedir (Gresham, 2014). Uygulama güvenirliliğinde ele alınacak konular; plana bağlı kalma, uygulamanın gücü (seans sayısı, süresi ve uygulanma yoğunluğu), uygulamanın niteliği (uygulayıcının ön hazırlığı, tutumu, etkililiği), katılımcı duyarlılığı olarak gösterilmektedir (Dane ve Schneider, 1998). Ayrıca uygulama güvenirliliğinde ele alınan konuların farklı araştırmalarda da benzer olduğu (plana uyma, yeterlilik, programın özgünlüğü, program etkisi ve yoğunluğu) görülmektedir (Liaupsin vd., 2012).

Araştırmanın uygulama güvenirliliğini değerlendirebilmek için öncelikli olarak belirtilen 5 konu alanında (plana bağlı kalma, uygulamanın gücü, uygulamanın niteliği katılımcı duyarlılığı, programın özgünlüğü) derecelendirme (likert) tipi 33 sorudan oluşan uygulama güvenirliliği kontrol formu (EK 4) oluşturmuştur. Daha sonra uzman görüşü alındıktan sonra kontrol formunun bazı sorularının ifade edilmesinin daha açık ve anlaşılır olması için gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca iki sorunun benzer ifadeler içermesi nedeniyle çıkarılmasına

karar verilmiştir. Uygulama güvenilirliği elde etmek için 7 oturumundan oluşan program bağımsız iki alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Psiko-eğitim programın uygulama güvenilirliğini değerlendirilmesi için alan uzmanlarıyla her bir oturuma ait oturum planı (EK 6), uygulayıcı yönergesi (EK 7) ve oturum video kaydı paylaşılmıştır. Psiko-eğitim programının oturum planı, uygulama yönergesi ve oturum kaydı alan uzmanları tarafından incelenmesinden sonra uygulama güvenilirliği kontrol formunu doldurulmaları sağlanmıştır. Bu kontrol formdan elde edilen ham puanlardan uygulama güvenilirliği katsayısı elde edilmiştir. Uygulama güvenilirliği katsayısı (Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı) x 100 formülüyle hesaplanabilmektedir (Billingsley vd., 1980; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012). Aşağıda psiko-eğitim programının uygulama güvenilirliği değerlendirme sonuçları gösterilmektedir.



Tablo 5. Uygulama Güvenirliği Değerlendirme Sonuçları

Değerlendirilen Oturum	Gözlemci	Plana Bağlı Kalma	Uygulamanın Gücü	Uygulamanın Niteliği	Katılımcı Duyarlılığı	Programın Özgünlüğü
1. Oturum	A	.94	.91	.92	.76	.95
	B	.88	1	.97	1	.90
2. Oturum	A	.97	.94	1	.88	1
	B	1	.94	1	.92	1
3. Oturum	A	.91	.91	.92	.84	1
	B	.91	.91	.95	.84	1
4. Oturum	A	.94	.94	1	.92	1
	B	.85	.91	.97	.84	1
5. Oturum	A	.82	.97	1	.88	1
	B	.91	.91	1	.84	1
6. Oturum	A	.91	1	1	1	1
	B	.88	1	1	1	1
7. Oturum	A	.91	1	1	1	1
	B	.94	1	1	.84	1
Güvenirlik Katsayısı		.91	.95	.98	.89	.98
Genel Güvenirlik Katsayısı		.94				

Tablo 5'teki uygulama güvenirliliğini katsayılarına bakıldığında [plana bağlı kalma (.91), uygulamanın gücü (.95), uygulamanın niteliği (.98), katılımcı duyarlılığı (.89), programın özgünlüğü (.98)] genel uygulama güvenirliliğini (.94) yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca tabloda iki alan uzmanı tarafından yapılan değerlendirmelerdeki iç tutarlılığın da yüksek olduğu görülmektedir.

3.7. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programı ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olup olmadığı deneysel işlem öncesinde homojenlik testi incelenmiştir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarına normallik testi uygulanmıştır. Araştırmada uygulanan programın ergen-ebeveyn çatışması ve ergen iyi-oluşu üzerindeki etkisi, karışık ölçümler (2x3) için varyans analizi ile incelenmiştir. Bu deneysel desende AB (grup x ölçüm) ortak etkisi değerlendirilmektedir. Bu ortak etkinin manidar olduğu durumları açıklanması, ardışık ölçümler (repeated contrast) üzerinden yapılmıştır (Field, 2005; Furr ve Rosenthal, 2003). Deney ve kontrol grupları arasında manidar farkların etki büyüklükleri eta kare katsayısı (η^2) ile hesaplanmıştır. Gruplar arası farklılığın anlamlı olduğu durumlarda etki büyüklükleri için sırasıyla .01, .06 ve .14 ölçütleri esas alınmıştır (Büyüköztürk, 2016). Araştırmada manidarlık düzeyi .05 olarak değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmanın nicel verileri çevrimiçi yöntemle toplanmıştır.

Araştırmada nicel verileri daha iyi açıklamak için nitel veriler de alınmıştır. Araştırmanın nitel verileri deneysel işlem sonrası ve izleme ölçümlerinden sonra yarı yapılandırılmış görüşme soruları (EK 5) ile deney grubundaki katılımcılarla bireysel görüşmelerle elde edilmiştir. Bu görüşmeler çevrimiçi olarak 15-20 dakika süreyle Araştırmada görüşmeler kayıt altına alınarak yapılmıştır. Bu görüşmelerin kayıtları yazılı belge haline getirilmiştir. Nitel görüşmelerden elde edilen kayıtlar betimsel analizle deşifre edilmiştir. Bu analizle ana temalar ve alt temalar oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada ana temaları ve alt temaları oluşturmada bir alan uzmanının değerlendirilmesi alınmıştır. Nitel görüşmelerden elde edilen bu verilerin anlaşılır olması için katılımcılar ve cinsiyetleri K1 (E), K2 (K) kısaltmalarla verilmiştir. Psiko-eğitim programı sonrası etkileri açıklamada katılımcıların ifadeleri doğrudan verilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde ergen-ebeveyn çatışmasını ve ergenin iyi-oluşunu azaltmaya yönelik hazırlanan GEİP'in ergen-ebeveyn çatışmalarına ve ergenin iyi-oluşuna etkilerine yönelik istatistiksel analiz sonuçları ile nitel bulgular verilmeye çalışılacaktır. Deney ve kontrol grupları arasında programın etkisini açıklamaya yönelik olarak uygulama öncesi, uygulama sonrası ve 1.5 ay sonra yapılan ölçümlerden elde edilen nicel ve nitel bulgular sunulmuştur.

4.1. Deneysel İşlem Öncesi Deney ve Kontrol Grupları Puanlarına Ait Analiz Sonuçları

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel testleri seçmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının EÇÖ ve EİÖ' den elde ettikleri puanların parametrik testlerin temel varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarının EÇÖ ve EİÖ ön test puanlarına normallik testi uygulanmıştır. Araştırmanın deney ve kontrol grupları ön test puanlarının normal dağılım varsayımını gerçekleştirip gerçekleştirmediğini test eden analiz sonuçları Tablo 6' da aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının EÇÖ ve EİÖ Ön Testinden Aldıkları Puanların Dağılımı ve Normallik Testi Sonuçları

Ölçekler	Grup	$\bar{x}$	Ort.	Mod	Shapiro Wilks	Çar.	Siv.
EÇÖ	Deney	26.91	26.00	32	.014	1.273	.826
	Kontrol	26.64	26.00	31	.237	.235	-1.566
EİÖ	Deney	70.73	75.00	96	.528	-.645	.028
	Kontrol	75.91	76.23	95	.263	-.495	-1.096

Tablo 6 ' da deney ve kontrol gruplarının EÇÖ ve EİÖ ön testinden aldıkları puanlarının dağılımı ve normallik testi sonuçları incelendiğinde her iki grubun ön-test puanlarının normal dağılım gösterdiği bulgusuna ulaşılmaktadır ($p>.05$). Deney grubu EÇÖ ön testinden elde

edilen değerin ($.014 p < .05$) anlamlı olduğu tespit edilse de çarpıklık (1.273) ve basıklık (.826) değerlerinin -2 ve +2 arasında yer alması dağılımın normal dağılım eğrisine yakın bir simetri gösterdiği kabul edilmektedir. Normallik için çarpıklık ve basıklık değerlerinin 50'den küçük örnekler için ± 1.96 eşik, 51'den 100'e kadar olan örnekler için ± 2.58 eşik ve 100'den büyük örnekler için ± 3.29 eşik değerinin kullanılması gerektiğini önerilmektedir (Mayers, 2013). Bu nedenle deney ve kontrol grupları EÇÖ ve EİÖ ön testinden aldıkları puanların normal dağılım gösterdiği sonucuna varılmaktadır.

Parametrik ve parametrik olmayan testlerin seçiminde önemli kriterler bulunmaktadır (Harwell, 1988; Johnson, 2009). Küçük örneklem gruplarının olduğu araştırmalarda parametrik ve parametrik olmayan testlerin seçimi Tip 1 hataya (deneysel işlemin etkisi olmadığı halde etkili bulunması) neden olabilmektedir (Pett, 2015). Bu araştırmanın verilerinde parametrik ve parametrik olmayan testlerinin seçiminden kaynaklanan Tip 1 hataya rastlanmamıştır. Bu nedenle dağılımın normal olması da dikkate alınarak verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılması tercih edilmiştir.

4.2. Araştırmanın Nitel Bulgularına Ait Analiz Sonuçları

Araştırmada deney sonrası ve izleme ölçümünden sonra yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilen bulgulara ait yazılı belgelerin analizleri yapılmıştır. Araştırmanın son test ve izleme ölçümlerinden sonra yapılan görüşmelerinin analiziyle “Program Yapısı ve İçeriği”, “Psiko-eğitim Programı Öncesi Olumsuz Etkiler ” ve “Psiko-eğitim Programı Sonrası Etkiler” olmak üzere üç ana tema elde edilmiştir. Bu üç ana tema altında da alt temalar sıralanmıştır. Araştırmada oluşturulan tema ve alt temaların alan uzmanı tarafından değerlendirilmesi sağlanmıştır. Bu görüşmeler sonrasında oluşturulan ana temalar ve alt temalar aşağıda verilmiştir.

Tablo 7. Araştırmanın Nitel Bulgularının Analiz Sonuçları

Program Yapısı ve İçeriği	Psiko-eğitim Programı Öncesi Olumsuz Etkiler	Psiko-eğitim Programı Sonrası Etkiler
Bilgilendirici	Olumsuz bakış	İletişimi geliştirme
Eğlenceli	Öfke kontrol problemi	Empati becerisini artırma
Sosyalleşmeyi arttırıcı	Kırgınlık	Farkındalık geliştirme (Algı)
Yol gösterici	Geçişirme	İlişkide denge sağlama
Rahatlatıcı	Suçlama/suçluluk	Yakınlık ve sıcaklık oluşturma
Ebeveynle iş birliği	Eleştirme	Uzlaşma
	Geri çekilme/kaçma	Problem çözme becerisi geliş.
	Ebeveynden uzaklaşmak	Olumlu bakış (iyimserlik) geliş.
	Ebeveyn baskısı algıları	Kardeş ilişkilerini geliştirme
	Otoriter tutum	Arkadaş ilişkilerini geliştirme
		Akademik motivasyonda artma
		*Üst öğrenime geçiş dönemi
		*Salgın hastalık dönemi kısıtlamaları

* Olumsuz etkileyen değişken

Araştırmada deney sonrası ve izleme ölçümünden sonra yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilen nitel bulgularını bağımlı değişkenlere yönelik olarak “Ergen-Ebeveyn Çatışması” ve “Ergen İyi-Oluşu” ana temalarla değerlendirmeye alınabilmektedir. Ancak araştırmanın bu iki değişkenine ait yapılan görüşmelerde, katılımcıların değerlendirmelerinin her iki değişkene yönelik olarak kesin sınırlar ortaya koyulamadan yapıldığı görülmektedir. Bu nedenle araştırmada yapılan analizlerinin yanıltıcı olmasını engellemek amacıyla analizleri yapılmıştır. Araştırmanın nitel bulgularına ait analiz sonuçları ebeveyn-ergen ilişkilerindeki olumsuz etkileri anlamada ve programın ortaya koyduğu etkilere ait sonuçları görmede yararlı olabilecektir.

4.3. GEİP’nin Ergen-Ebeveyn Çatışmasındaki Etkilerine Ait Bulgular

Deney ve kontrol gruplarında yer alan ergenlerin EÇÖ puanlarının tekrarlı ölçümleri arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü varyans analizi aşağıda verilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının EÇÖ Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümü Varyans Analizi Sonuçları

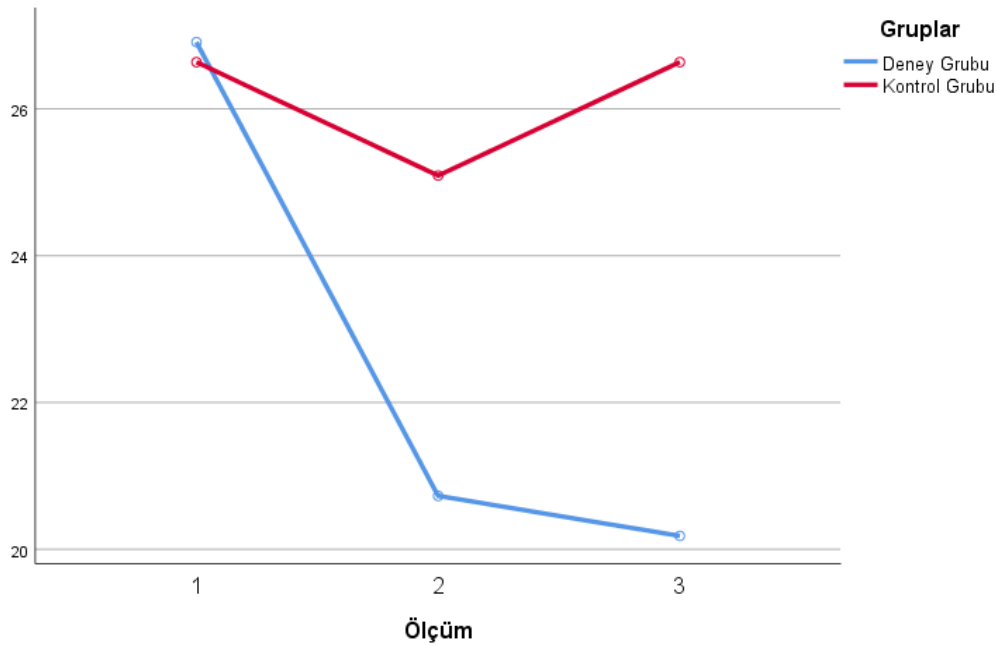
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2
Ölçüm	194.273	2	97.136	9.178	.001	.315
Grup	67.960	1	67.960	6.479	.019	.245
Ölçüm*Grup	130.394	2	65.197	6.16	.005	.235
Hata	209.798	20	10.490			
Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümü Karşılaştırma Sonuçları						
Ön test -Son test	118.22	1	118.22	4.17	.054	.173
Hata	566,364	20	28,318			
Son Test-İzleme Testi	24.04	1	24.045	2.114	.161	.096
Hata	227.455	20	11,373			

Tabloda 8’de görüldüğü gibi varyans analizi sonuçlarına göre hem ölçüm temel etkisinin ($F_{(2,20)}=9.178$, $p<.05$, $\eta^2=.315$) hem de grup temel etkisinin ($F_{(1,20)}=6.479$, $p<.05$, $\eta^2=.245$) istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Ölçüm ve grup ortak etkisinin de ($F_{(2,20)}= 6.16$, $p<.05$, $\eta^2=.235$) aynı şekilde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ölçüm*Grup ortak etkisinin anlamlı çıkması psiko-eğitim programının ergenlerin ebeveynleri ile çatışmalarını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Ölçüm*Grup ortak etkisinin etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla varyansın açıklanma düzeyini ifade etmede eta kare katsayısı (η^2) hesaplanmıştır. Gruplar arası farklılığın anlamlı olduğu durumlarda etki büyüklükleri için sırasıyla .01, .06 ve .14 ölçütleri esas alınmıştır (Büyüköztürk, 2016). Buna göre ergenlerin ebeveynleri ile çatışmalarını azaltmada hem etkili hem de güçlü etkilere sahip olduğu söylenebilmektedir.

Ortak etkinin ölçümlere göre açıklanması için yapılan karşılaştırma sonuçlarına göre, grupların ön test ve son test puanları arasında manidar bir farkın olmadığı görülmektedir ($F_{(1,20)}= 4.17$, $p>.05$). Deney grubu ortalama puanlarına bakıldığında ön test (26.91) puanlarına göre son test (20.73) puanlarının azaldığı görülmektedir. Kontrol grubunun ise ön test (26.64) puanlarına göre son test (25.09) ortalama puanlarının biraz azaldığı görülmektedir. Bu farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Son test ve izleme testi ölçümü karşılaştırma sonucuna göre manidar bir farkın olmadığı görülmektedir ($F_{(1,20)}= 2.11$, $p>.05$).

Ergenin ebeveyn çatışmalarına ait deney grubunun son test (20.73) puanlarına göre, izleme ölçümü (20.18) ortalama puanları bu azalışın devam ettiğini göstermektedir. Kontrol grubunun ise son test (25.09) puanlarına göre, izleme ölçümü (26.64) ortalama puanlarının biraz arttığı görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan ergenlerin ebeveyn çatışması ortalama puanlarının ön test, son test ve izleme testindeki değişimlerini daha iyi anlayabilmek için aşağıda grafik olarak gösterilmiştir.



Şekil 2. Deney ve Kontrol Gruplarının EÇÖ Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanları Değişim Grafiği

Buraya kadar yapılan istatistiksel analiz ve incelemeler sonunda ‘*GEİP*’*nin ergenlerin ebeveyn çatışmalarını azaltmada etkili olduğu*’ sonucuna ulaşılmıştır.

4.3.1. Ergen-Ebeveyn Çatışmasına Ait Nitel Bulgular (Uygulama Sonrası)

Araştırmanın nicel bulgularını desteklemek amacıyla ergen-ebeveyn çatışmalarına ait araştırmanın nitel bulguları da elde edilmeye çalışılmıştır. Aşağıda deney grubundaki katılımcılarla uygulama sonrasında yapılan (nicel veriler toplandıktan sonra) yarı

yapılandırılmış görüşmeden elde edilen bulgular sunulmaktadır. Bu bulgular deneysel çalışmanın sonuçlarının nitel verilerle ortaya koyabilmek için, nitel verilerin analizinden elde edilen psiko-eğitim programı sonrası etkiler ana temasının alt temalarıyla sunulacaktır.

Uyulama sonrasında katılımcılar ebeveyn çatışmalarının azaldığını ifade etmektedir. Bu değerlendirmelerde ebeveynle iletişimlerini geliştirdikleri, empati becerisi geliştirdikleri, ilişkide denge sağladıkları, uzlaşma gösterdikleri, ilişkilerinde yakınlık ve sıcaklık kurdukları, farkındalık geliştirdikleri, kardeş ilişkilerinde gelişme gösterdikleri görülmektedir. Aşağıda katılımcıların bu bulgulara ait ifadeleri alt temalarda altında doğrudan verilmiştir.

Katılımcıların ebeveyn çatışmalarını azaltmada ebeveynleriyle iletişimlerinin geliştiğine yönelik nitel bulgular tespit edilmiştir.

K1 (E) *“Eleştirmeyi ben bıraktım bir tane yıkıcı alışkanlığı bıraktım. Çatışmalarımı azalttı. ...Çünkü Tahterevalli dengesi (psiko-eğitimde kullanılan etkinlik)... Annem beni eleştiriyordu ben de onu.”*

K4 (K) *“ Etkileri oldu aslında dediğin gibi sosyalleşme, ya annemle babamla iletişimim biraz daha iyi oldu. Kendimi böyle sakinleştirebilirim. Daha çok böyle bağırımtansa sakin konuşuyorum. Çok fazla içme de atmıyorum, daha sonra patlamamak için...”*

K5 (E) *“Onların (7 yıkıcı alışkanlık) yerine, 7 yapıcı alışkanlığı getirdim.”*

K7 (K) *“Yıkıcı alışkanlık yerine yapıcı olanlarını koyuyorum. Böyle böyle en azından kendimi mutlu ediyordum.”*

K8 (K) *“Sorumluluk almayı öğrendim. Yani artık doğru iletişim kurmayı öğrendiğimi düşünüyorum. Artık şey bitirdim bunu. yani geçiştirmeyi...Ben aslında iletişim kurmayı tam bilmiyormuşum ve burada öğrendim sayenizde.”*

K9 (E) *“Ailemle en çok da iletişim kurmaya başladım. Hayatımı daha iyi yönlendirdim. Mesela 7 yıkıcı alışkanlık mesela tahterevalli de vardı. O da çok katkı sağladı. En çok tahterevalli...”*

K11 (E) *“... Aile içi mesela sıkıntılarım azaldı. Yani sürekli annemgille tartışıyordum, ödevders yüzünden. Onlar biraz azaldı. Daha az tartışıyorum.”*

Ebeveyn çatışmalarını azaltmada empati becerilerinin geliştiğine yönelik nitel bulgular da bulunmaktadır.

K1 (E) “...Birbirimize eleştiri empatiye büyük engel olacağı için... Ders çalışacağım dedim. Onu eleştirmeden bu sefer. Bence hepimiz artık daha iyi empati kurabiliyoruz.”

K5 (E) “Daha çok empati kurdum. Geçştirmeden, hem de onu anlayarak ben de bunu yapmak istiyorum diyebileceğimi öğrendim. Onların güç ihtiyacı özgürlük özelliklerini hızlıca anlamayı öğrendim. Hem onlarınkine hem kendim için 5 temel ihtiyacımıza dikkat ettim. Hem onların kini (5 Temel ihtiyaç) hem kendiminkini gidermeye çalıştım.”

Katılımcıların ebeveyn çatışmalarını azaltmada ilişkilerinde denge sağlamaya çabaları tespit edilmiştir.

K4 (K) “...Ama yine de böyle konuşmuyorum dengelemeye çalışıyorum. Sihirli küre (psiko-eğitimde kullanılan etkinlik), özellikle tahterevalli (psiko-eğitimde kullanılan denge etkinliği) çok geliyor. Kendi davranışlarımı sadece kendim düzenleyebilirim.”

K7 (K) “...Biraz daha yapma tahterevalliye yapmayı onun sayesinde de dengeyi biraz daha düzeltmeye çalışıyorum. Bu programdan önce annemle de pek anlaşılamazdım.”

Katılımcıların ebeveyn çatışmalarını azaltmada ilişkilerinde yakınlık ve sıcaklık geliştirdikleri görülmektedir.

K1 (E) “...Yani birbirimizi daha iyi anladık. Kırgınlığımız ortadan kalktı daha yakınlaştık.”

K3 (E) “Eskiden ben anneme bir şey yaptığım zaman çok komik. Beni bozuyordu. Ama şimdi bunu yapmıyor. Eskiden şaka yaparak babamı güldüre mi yordum. Şimdi gülmeye başladım. Daha eğlenceli.”

K5 (E) “... Daha çok güven geliştirdim. Onların daha çok yanına gidiyordum.”

K6 (K) “... Önce evde atmosfer biraz daha parçalı bulut, şimşekler (gülümsüyor)...”

K7 (K) “...Yani ikimizde birbirimize ılımlı yaklaşmaya başladık. Çünkü annemi, benim arkadaşım olarak hissediyorum.”

K10 (K) “Kendi içimi döktüm, anlattım. Bu yüzden çok rahatladım. İnsanlar beni sevmemeye başladı. Eğitim görmezden önce serttim, biraz yumuşadım. Kendi hizalarından (anne-babamın) gittim. Daha çok sevmeye başladılar beni...”

Ebeveyn çatışmalarını azaltmada katılımcıların uzlaşma çabalarının attığına yönelik nitel bulgular ile karşılaşılmıştır.

K2 (E) “...Hiç yan yana oturamazdık. Devamlı kavga ederdik. Böyle de daha iyi oldu. Daha çok böyle ortaklaşa yol bulmaya karar verdik.”

K8 (K) “...Artık kaçmayıp annemle doğru düzgün konuşuyorum. Şöyle ki hani ailemle oturup böyle hani onlardan kaçmayıp da oturup sohbet etmeyi alışkanlık haline getirdim. Şimdi kaçmıyorum.”

K10 (K) “...Yani suyuna giderek (anne-babamın) bazen de kendi istediğimi yaparak.”

Ebeveyn çatışmalarını azaltmada ebeveyne ve ilişkiye yönelik algılarında farkındalık geliştirdikleri görülmektedir.

K6 (K) “... Oradan işte neden öyle davrandıklarını daha net anladım. Onları daha da anlamaya başladım. Öyle zaten anlayınca neyi ne için yaptıklarını anlıyoruz. Benim geleceğimi düşünüyorlar. Bunu anladım.”

Ebeveyn çatışmalarını azaltmadaki etkinin katılımcıların kardeş ilişkilerini de geliştirdiğine yönelik nitel bulgular da tespit edilmiştir.

K3 (E) “Babam bana bağırılmaya başladı. Ben kardeşimi dövmedim. Derslerimi önem vermeye başladım. Yani babamın bana bağırmasında tahterevalli (psiko-eğitimde kullanılan etkinlik), ihtiyaçlar...”

K10 (K) “...Kardeşimle anlaşamıyorduk. Yanına gidiyorum tartışmalarımız olmadan anlaşıyoruz.”

Sonuç olarak; GEİP’nin ergen-ebeveyn çatışmasını azaltmaya yönelik etkilerinde deney sonrasında katılımcılardan elde edilen nitel bulguların, nicel bulguları desteklediği görülmektedir. Bu nitel bulguların iletişim geliştirme, empati becerisi geliştirme, ilişkide denge sağlama, yakınlık ve sıcaklık geliştirme, uzlaşma çabasında artma, algılarına yönelik farkındalık geliştirme ve kardeş ilişkilerinde gelişme olarak ortaya çıktığı tespit edilmiştir.

4.3.2 Ergen-Ebeveyn Çatışmasına Ait Nitel Bulgular (İzleme Görüşmesi)

Araştırmada ergen-ebeveyn çatışmalarına ait deney grubundaki katılımcılarla izleme ölçümlerinden sonra yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeyle programın kalıcı etkisi

açıklanmaya çalışılmıştır. İzleme görüşmesinde katılımcılar ebeveyn çatışmalarındaki azalmanın devam ettiğini ve bazı katılımcıların ise, uygulama sonrası görüşmeye göre çatışmalarının daha da azaldığını ifade etmişleridir. Bu değerlendirmelere göre ebeveyn çatışmalara yönelik izleme görüşmesinde katılımcıların iletişimlerinin geliştiği, ilişkilerinde yakınlık ve sıcaklık geliştirdikleri, ilişkide denge sağladıkları, problem çözme becerileri geliştirdikleri, farkındalık geliştirdikleri, kardeş ve arkadaş ilişkilerinde gelişme ve akademik motivasyonda artışlar gösterdikleri görülmektedir. Aşağıda katılımcıların bu bulgulara ait ifadeleri doğrudan verilmiştir.

Katılımcılardan izleme görüşmesinde ebeveyn çatışmalarını azaltmada ebeveynleriyle iletişimlerinin geliştiğine yönelik nitel bulgular tespit edilmiştir.

K1 (E) *“Yani tamamen aslında çatışmayı önlemiş olduk. İkimiz birbirimizi dinlediğimiz için şey oldu artık, birbirimizle daha çok ilgilenmeye başladık. Daha mutlu olmaya başladık, birbirimize daha çok ilgileniyoruz.”*

K11 (E) *“Düzeldi biraz. Çok tartışıyorduk tartışmalarımız azaldı. Yani ders konusunda, telefon konusunda.”*

Katılımcılardan izleme görüşmesinde ebeveynleriyle ilişkilerinde yakınlık ve sıcaklık kurdukları görülmektedir.

K2 (E) *“... Yani aile içi sorunlarımız düzeldi. Yani annemle günde 20 defa kavga ediyorsak artık daha az 6 defa falan kavga etmeye başladık. Daha bir arada oturuyoruz, daha kavga etmeden. Önceden odama gidiyordum...”*

K3 (E) *“Ben babamla genelde şaka falan yapmazdım. Çok gıcık gıcık espriler yapmaya başladım (gülüyor)...”*

K5 (E) *“... Güven duygusu bayağı arttı. Anne babama karşı. Artık şey yapmıyorum. Yani hep de evde kalmıyorum. Onlarla arada dışarı çıkıyorum.”*

K6 (K) *“... Sevgimi daha çok göstermeye çalışıyorum, böyle etkiliyor. Şimdi kavgayı daha da azalttığımız için, yani böyle daha çok. Nasıl desem kanım kaynadı. Bu yüzden daha samimi davranıyorum. Önceden kaçıyordum, odama kaçıyordum. Şimdi böyle çok olmuyor. Konuşuyorum. Zaten dedim LGS’ den (üst eğitime geçiş sınavı) dolayı zaten odamdan pek çıkmıyorum. Ama çıktığında da kavga etmiyoruz.”*

İzleme görüşmesinde katılımcıların ebeveynleriyle ilişkilerinde ihtiyaçlarında denge kurmaya çalıştıkları görülmektedir.

K7 (K) *“Bu programın etkisi bir öncekine göre daha iyi... Bu öğrendiklerimi daha kendimde 2 ay boyunca daha da pekiştirdim, geliştirdim gibi bir şey öyle bir şey yani... Mesela artık ihtiyaçlarımı nasıl karşılayabileceği biliyorum. En çok da dengeyi biliyorum. Mesela şey böyle bir çizgi ile anlatırsam. Eskiden bayağı yükseğine inip çıkıyordu. Bu şimdi daha düşük gidiyor (çatışmalar).”*

K9 (E) *“Kavga yok, gürültü yok anlaşıyoruz. Anne baba ile çatışma dediğim gibi en önemlisi dengeydi, tahterevalliydi (psiko-eğitimde kullanılan etkinlik). Tam denge kesinlikle sağlanmaz...”*

Deney sonrası görüşmeden farklı olarak izleme görüşmesinde katılımcıların problem çözüme davranışları geliştirdiklerine ait nitel bulgular ortaya çıkmıştır.

K5 (E) *“Hala etkinlikleri çok iyi devam ediyor. Şimdi o kadar azaldı ki (çatışmalar) nerdeyse yok derecede. Dinleyip dinleyip, artık yapıyoruz daha hızlı çözümler buluyoruz. Şimdi çok iyi ilerliyor (ailemle).”*

K8 (K) *“Çözüm bulmaya çalışıyorum. Etkili oldu. Eskiden çok çatışıyorum. Hani daha çok geçiştirmemeye başladım. Hani eskisinden daha az (çatışmalar). İlişkim çok gelişti. Ama kaçıp gitmiyorum. Ama ben çözüyorum. Yani hallediyorum.”*

İzleme görüşmesinde katılımcıların ebeveynleriyle ilişkilerine yönelik algılarında farkındalıklarının arttığı ortaya çıkmıştır.

K3 (E) *“Şu an... Programdan önce ben annem babam ne yalan söyleyeyim bağıırıyordum. Ben bağıırınca onlar daha beter sinirleniyorlardı. Yine bağıırıyorum ama sanki bir tık böyle kendimi tutmaya çalışıyorum gibi. Şimdi anladım, onların neden sinirlendiğini falan anladım. Eskisinden biraz daha üstü gibi (program etkisi artıyor).”*

K9 (E) *“Yani akşam mesela şey olurdu annemler oturuyor bende odamdayım. Yanlarına gitmek istemezdim. Çünkü annem diyecek git dersine çalış, dersini çalış derdi. Gitmek istemezdim. Şimdi bitiriyorum gidiyorum. Bana dırdır ediyor gibi geliyordu. Şimdi etmiyor.”*

Katılımcıların ebeveyn çatışmalarının azalmasıyla kardeş ilişkilerinde de gelişmeler gösterdikleri görülmektedir.

K10 (K) “*Kardeşıme kızıyordum. Niye böyle yapıyorsun diye. Ona kızmaktan vazgeçtim. Daha sonra kendisini sakinleştirmeye çalışıyorum. Yani sinirleniyordum sinirlenmem azaldı. Mesela bana söylediklerinde (kızdıklarında) yatıştırıyorum (kendimi). Önceden bir köşeye çekiliyordum.*”

İzleme görüşmesinde ebeveyn çatışmalarının azalmasıyla katılımcılar arkadaş ilişkilerinde de gelişmeleri ifade etmektedir. Bu bulgu son test görüşmesinden farklı olarak izleme görüşmesinde ortaya çıkmıştır.

K4 (K) “*Mesela daha kaba konuşuyorsam daha nazik konuşmaya çalışmaya başladım. Ailemle ve arkadaşlarımla... Arkadaşlarım oldu benim eskiden çok fazla arkadaşım yoktu. Birkaç tane yani. Sosyalleştim ailemle daha iyi iletişim kuruyorum. Arkadaşlarımla daha iyi iletişim kuruyorum.*”

K5 (E) “*Sadece ailem değil arkadaşlarına da tartışmaları azaltmaya başladım, bazı bazı konular da.*”

Katılımcıların deney sonrası görüşmeden farklı olarak izleme görüşmesinde akademik motivasyonun artmasına ait nitel bulgular da ortaya çıkmıştır.

K1 (E) “*Yeni bir şey oluyor deneme netlerim (ders başarısı) daha iyi geliyor. Artık eleştirmeyi bırakıyorum, kendim çalışmaya başlıyorum. Etkiler kalıcı. Ama artık neredeyse hiç eleştirmiyor.*”

K2 (E) “*Bu programın daha çok aile ilişkilerinde benim çok işime yaradı. Böyle daha derslerim odaklanabiliyorum.*”

K9 (E) “*Yani akşam mesela şey olurdu annemler oturuyor bende odamdayım. Yanlarına gitmek istemezdim. Çünkü annem diyecek git dersine çalış, dersini çalış derdi. Gitmek istemezdim. Şimdi bitiriyorum gidiyorum.*”

Sonuç olarak; GEİP’ nin ergen-ebeveyn çatışmasını azaltmaya yönelik etkilerinde izleme ölçümünden sonra katılımcılardan elde edilen araştırmanın nitel bulgularının, nicel bulguları desteklendiği gözükmektedir. Bu nitel bulgulara göre ebeveyn çatışmalarını azaltmada kalıcı etkilerin olduğu ve bu etkilerin arttığı bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca deney

sonrası görüşmeden farklı olarak izleme görüşmesinde problem çözme becerilerinde gelişme, arkadaş ilişkilerinde gelişme ve akademik motivasyonun artışına ait bulgular tespit edilmiştir.

4.4. GEİP'nın Ergen-Ebeveyn Çatışmasını Azaltmasında Cinsiyetin Etkilerine Ait Bulgular

Deney ve kontrol gruplarında yer alan ergenlerin EÇÖ puanlarının tekrarlı ölçümleri arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonucunda uygulanan programın etkili olduğu sonucuna varılmıştır ($p < .05$). Araştırmanın bir başka denencesi açıklamak için deney grubundaki programın etkili olmasında cinsiyet değişkeninin etkisi olup olmadığını ortaya koymak için Mann-Whitney U Testi uygulanmış ve analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 9. Deney Grubu EÇÖ Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarında Cinsiyetin Etkisine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçümler	Kız		Erkek		U	p
	Sıra Ort.	Sıra Top.	Sıra Ort.	Sıra Top.		
Ön Test	5.90	29.50	6.08	36.50	14.500	.925
Son Test	4.60	23.00	7.17	43.00	8.000	.196
İzleme Testi	5.80	29.00	6.17	37.00	14.000	.853

Tablo 9 incelendiğinde cinsiyetin ergen ebeveyn çatışmasını azaltmada ön test ($U=14.500$, $p>.925$), son test ($U=8.000$, $p>.196$) ve izleme testi ($U=14.000$, $p>.853$) puan ortalamaları arasında farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Bu sonuçlara göre '*GEİP'nın ergenlerin ebeveyn çatışmalarını azaltmasında cinsiyetin etkisinin olmadığı*' sonucuna ulaşılmıştır.

4.5. GEİP'nın Ergenin İyi-Oluşuna Etkilerine Ait Bulgular

Deney ve kontrol gruplarında yer alan ergenlerin EİÖ puanlarının tekrarlı ölçümleri arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü varyans analizi aşağıda verilmiştir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının EİÖ Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümü Varyans Analizi Sonuçları

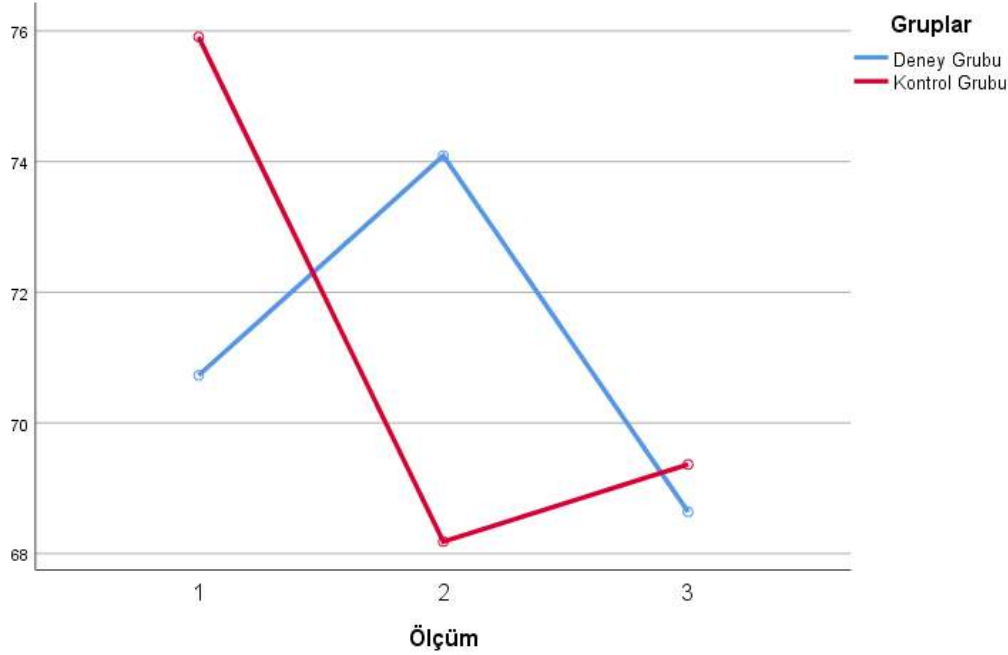
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η_k^2
Ölçüm	205.121	2	102.561	2.369	.107	.106
Grup	.000	1	.000	.000	1.000	.000
Ölçüm*Grup	342.636	2	171.318	3.958	.027	.165
Hata	5380.384	20	269.019			
Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümü Karşılaştırma Sonuçları						
Ön test -Son test	676.545	1	676.545	8.003	.010	.286
Hata	1690.727	20	84.536			
Son Test-İzleme Testi	242.227	1	242.227	2.709	.115	.119
Hata	1788.364	20	89.418			

Tabloda 10’da görüldüğü gibi varyans analizi sonuçlarına göre hem ölçüm temel etkisinin ($F_{(2,20)} = 2.369$, $p > .05$, $\eta_k^2 = .106$) hem de grup temel etkisinin ($F_{(1,20)} = .00$, $p > .05$, $\eta_k^2 = .00$) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Ölçüm ve grup ortak etkisinin de ($F_{(2,20)} = 3.958$, $p < .05$, $\eta_k^2 = .165$) anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ölçüm*Grup ortak etkisinin anlamlı çıkması fakat ölçümlerin ve grupların temel etkisinin anlamlı çıkamaması araştırmanın bu verilerinin daha çok açıklanması gerektiğini göstermektedir. Ölçüm*Grup ortak etkisinin etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla varyansın açıklanma düzeyini ifade etmede kısmi etakare katsayısı (η_k^2) hesaplanmıştır.

Ortak etkinin ölçümlere göre açıklanması için yapılan karşılaştırma sonuçlarına göre, grupların ön test ve son test puanları arasında manidar bir farkın olduğu ve bu farkın geniş bir etki büyüklüğünün söz konusu olduğu görülmektedir ($F_{(1,20)} = 8.003$, $p < .05$, $\eta_k^2 = .286$). Deney grubu ortalama puanlarına bakıldığında ön test (70.73) puanlarına göre son test (74.09) ortalama puanlarında artış olduğu görülmektedir. Kontrol grubun da ise, ön test (75.91) puanlarına göre son test (68.18) ortalama puanlarının azaldığı görülmektedir. Bu manidar farklılığın kontrol grubu lehine olduğu görülmektedir. Son test ve izleme testi ölçümü karşılaştırma sonucuna göre ise manidar bir farkın olmadığı görülmektedir ($F_{(1,20)} = 2.709$, $p > .05$). Ergenin iyi-oluşuna ait deney grubunun son test (74.09) ortalama puanlarına göre izleme ölçümü (68.64) puanlarının

azaldığı tespit edilmiştir. Kontrol grubunun ise, son test (68.18) puan ortalamalarına göre izleme ölçümü (69.36) puanlarında biraz artış görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan ergenlerin iyi-oluş puanlarının ön test, son test ve izleme testindeki değişimleri daha iyi anlayabilmek için aşağıda grafik olarak gösterilmiştir.



Şekil 3. Deney ve Kontrol Gruplarının EİÖ Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanları Değişim Grafiği

Buraya kadar yapılan istatistiksel analiz ve incelemeler sonunda ‘*GEİP’nin ergenlerin iyi-oluşlarını arttırmada etkili olmadığı*’ sonucuna ulaşılmıştır.

4.5.1. Ergen İyi-Oluşuna Ait Nitel Bulgular (Uygulama Sonrası)

Araştırmanın ergen iyi-oluşuna ait araştırmanın nitel bulgularıyla nicel bulguları açıklanmaya çalışılmaktadır. Aşağıda deney grubundaki katılımcılarla uygulama sonrasında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilen bulgular sunulmaktadır. Uygulama sonrasında katılımcılar iyi-oluşlarının arttığını ifade etmektedir. Bu nitel bulgular araştırmanın nicel bulgularını desteklemektedir. Bu değerlendirmelerde ebeveyn iletişimlerinin geliştirdikleri, algılarında farkındalık geliştirdikleri, olumlu bakış geliştirdikleri (iyimserlik) görülmektedir. Aşağıda katılımcıların bu bulgulara ait ifadeleri doğrudan verilmiştir.

Katılımcıların deney sonrası görüşmelerinden ebeveynleriyle iletişimlerinin gelişmesinin ve çatışmalarının azalmasının iyi-oluşlarını artırdığına yönelik nitel bulguları bulunmaktadır.

K3 (E) “ *Daha huzurlu hissediyorum. Çünkü 7 yıkıcı 7 yapıcı alışkanlık sayesinde ben azar yemiyorum. Ben de huzurlu olunca mutlu oldum. Programdan önce stresliydim sinirliydim programdan sonra bir tık bile olsa huzurlu oldum. On üzerinde 4-5 oldu. Biraz daha rahatladım...*”

K6 (K) “ *... İnsanda böyle bir rahatlama duygusu, bir aile içinde daha çok bir yaklaştığımızı düşündürüyordu. Sanki böyle birbirimize daha da yaklaşmışım gibi. Kavga etmememizden, mutlu oluyorum.*”

K8 (K) – “ *Kendimi daha iyi hissediyorum. Bir kuş gibi olma geliyordu. Bu ağırlığı atma gibi bir şey oluyordu. Sıkıntılarınızı paylaşıyorduk ya, o seni rahatlatıyor... Hayatım sıkıcı gibiydi eskiden. Sonra da mutlu. Eskiden hayata bağlı olduğumu düşünmüyorum. Hani tek yaşamak istiyordum. Şimdi tek olamıyorum, yani tek olmak istemiyorum. Daha önce ben bencil bir insandım. Şimdi yani aileme de katkımda olduğumu düşünüyorum.*”

Katılımcıların deney sonrası görüşmelerinde ebeveynlerine ve ilişkilerine ait algılarında farkındalık geliştirmenin iyi-oluşlarını artırdığına yönelik nitel bulgulara ulaşılmıştır.

K4 (K) “ *Şöyle eskiden a böyle diyor, işte beni kısıtlıyor falan diye... Şimdi öyle diyor işte iyiliğimi düşünüyor benim için...*”

K5 (E) “ *Kendimi daha iyi hissediyorum. Daha çok rahatlamış ve çok bir sorun olmadığını aslında kendi kafanda kurduğumu fark ettim.*”

K7 (K) “ *Hem ihtiyaçları gidermem, aslında gidermekten çok bunları görmek beni daha çok mutlu ediyor. Çünkü en azından neden sorun yaşadım biliyorum. Neden böyle olduğunu bilmezdim. Bu beni daha çok üzerdi... Benim şimdiki halim daha yeni oldu.*”

K9 (E) “ *Ondan sonra (oturumlardan sonra) böyle kuş gibi rahatlıyordum. Aile ilişkisi daha iyi olunca, zaten ya herkes rahatlar... Önceden kötüydüm. Önceden ailem sürekli 24 saat ders çalış diyor bana gibi geliyordu. Ama şu anda öyle değil.*”

K10 (K) “Öncesinde yani utangaçtım. Mesela eğitim aldıktan sonra daha iyi anlıyorum (annem-babamı). Kendi kendimi düzenlemeye başladım yani. Sorumluluk almaya başladım.”

Ayrıca olumlu bakış geliştirmenin (iyimserlik) katılımcıların iyi-oluşlarını arttırdığına yönelik nitel bulgulara da ulaşılmıştır.

K1 (E) “Daha iyi hissediyorum. İnsanları eleştirmiyorum hoşgörülü olmaya da başladım. Aslında birbirini eleştiren insanlar genellikle kötümser insanlar oluyor. Bardağın boş tarafına bakıyor. Bende böyleydim eskiden. Şimdi değil tabi. Ama artık bardağın dolu tarafına bakıyorum daha iyimserim hayatını nasıl yaşıyorum diyeyim; daha mutlu.”

K2 (E) “...Normalde böyle devamlı odamdan çıkmaya erinirdim. Sanki annemle babamla daha böyle iletişimimiz arttı. Daha çok konuşmaya başladık. Daha mutlu hissediyorum hayata daha olumlu bakmamı sağladı. Eskiden böyle beraber oturursak bile hiç kimse birbirinin suratına bakmazdı...”

K4 (K) “Daha iyi hissediyorum programdan önceye göre. Her şeyi olumlu düşünüyorum.”

K5 (E) “...Mesela ben hep en kötüsünü düşünürüm ben kötümserim. Bir şey olur hemen en kötüsünü düşünürüm ve kendimi sterse sokarım. Şimdi en iyisi düşünüp kendi mutlu ederim. Boş tarafına bakıyorum ben bardağın, dolu tarafına bakmayı öğrendim.”

Sonuç olarak; araştırmada deney sonrası katılımcılardan elde edilen nicel bulgulardaki artış nitel bulgularla desteklenmektedir. Elde edilen nitel bulgular kontrol grubundaki ergenlerin iyi oluşundaki azalmalara rağmen, deney grubundaki ergenin iyi-oluşundaki artışı açıklamaktadır. Araştırmanın nitel bulguları ergenin iyi oluşunda ebeveyn ilişkilerinin gelişmesinin, çatışmaların azalmasının, algı farkındalıklarının gelişmesinin ve olumlu bakış geliştirmenin (iyimserlik) etkili olduğunu göstermektedir.

4.5.2. Ergen İyi-Oluşuna Ait Nitel Bulgular (İzleme Görüşmesi)

Araştırmada ergen iyi-oluşuna ait deney grubundaki katılımcılarla izleme ölçümlerinden sonra yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilen bulgular sunulmaktadır. İzleme görüşmesinde katılımcılar ebeveyn ilişkisinin gelişmesi ve çatışmaların azalmasının iyi-oluşları üzerindeki olumlu etkilerinin devam ettiğini ifade etmektedir. Farklı olarak katılımcılardan programın iyi-oluşları üzerinde etkilerinin kalmadığı yönünde ifadeleri de bulunmaktadır. Ayrıca salgın hastalık dönemi kısıtlamaları ve üst eğitim kurumuna geçiş

sınavının katılımcıların iyi-oluşlarını olumsuz etkidiğine yönelik bulgular ortaya çıkmıştır. Bu değerlendirmelere göre izleme görüşmesinde salgın hastalık dönemi kısıtlamaları ve üst eğitim kurumuna geçiş sınavının olumsuz etkileri nedeniyle katılımcıların iyi-oluşlarının azalma gösterdiği görülmektedir. Aşağıda katılımcıların bu bulgulara ait ifadeleri doğrudan verilmiştir.

İzleme görüşmelerinde katılımcılardan elde edilen nitel bulgular ebeveyn ilişkisinin gelişmesinin ve çatışmaların azalmasının ergenin iyi-oluşu üzerindeki olumlu etkilerinin devam ettiğini göstermektedir.

K4 (K) *“Şu an da yakın ilişkilerim daha iyi olduğu için daha mutlu hissediyorum daha iyi hissediyorum. Yani o şekilde... Ama zaman ilerledikçe daha iyi anlıyorum. Yakın ilişkilerim daha kolaylaştı daha gelişti, öyle... Aslında tahterevallı bana bana çok yardım etmişti. Yani temel ihtiyaçlarımıza falan dengelemeye çalışıyorum.”*

K5 (E) *“7 yapıcı alışkanlıkları daha çok kullanmaya başladım. İletişim ve çatışma azaldığında bunlar daha çok daha çok arttı. Çatışmaları azaltmak için yaptım.”*

K7 (K) *“Nasıl neden daha mutluyum. Yani annem ve babam her ailede olduğu gibi kavga ediyordu. Diyorlardı ki yüzde yirmisi senin yüzünden kavga ediyoruz falan diyorlardı. Evet öyle diyorlardı ben kendimi çok şey hissediyordum bu konularda (suçlanmış). Şimdi bunu öğrendikten sonra artık bana bunu söylemiyorlar. Çünkü ilişkilerim gelişti ve artık beni suçlamıyorlar.”*

K8 (K) *“Daha çok mutlu ve böyle hani rahat hissediyorum. Geçıştirmeyip çözüm yolu bulursam, daha yani hem çatışmalar azılıyor hem de daha da iyi ilerliyor. Her zaman çatışmaların az olacağını düşünüyorum. Ben de rahatlatıcı bir etkisi var.”*

K10 (K) *“Daha iyi ve daha mutlu hissediyorum. Mesela eskiden (ailemle) dışarıya falan çıkamıyorduk...”*

Ayrıca izleme görüşmesinde programın ergenin iyi-oluşları üzerindeki olumlu etkilerinin azaldığı veya kalıcı olmadığı da ifade edilmektedir.

K11 (E) *“Sadece programı alırken (etkileri kalmadı). Mesela oyunlar oynadık, arkadaşlarımızla sohbet ettik onlar iyi oldu. Bu kadar.”*

İzleme görüşmesinde salgın hastalık dönemi kısıtlamaları nedeniyle katılımcıların iyi-oluşlarının olumsuz etkilendiği görülmektedir.

K9 (E) “Önceden arkadaşlarla işte şuraya gidelim birazcık kafa dağıtırız falan. Bir çikalım gezelim yok. Şimdi bir de pandemi var. Arada sırada sokağa çıkma yasağı olmasaydı dışarıya çıkacaktım ben annem izin veriyor yani. Kalabalık ortama bir çıksak dilediğimiz gibi (özleyerek söylüyor)...”

Üst eğitime geçiş sınavının katılımcıların iyi-oluşlarını olumsuz etkilendiğine ait bulgulara da rastlanmıştır.

K3 (E) “Programdan sonra bir ayda rahattım, mutluydum, iyiydi. Ama şimdi şu sınav yaklaşıncı (üst eğitim kurumuna geçiş sınavı) ya daha böyle tartışmaya falan başladık. Yani sınav olmasaydı daha iyi olurdu. Etkileri (programın) devam ediyor. Ama sınavın olması bu etkileri biraz azaltıyor.”

K6 (K) “Malum LGS (üst eğitime geçiş sınavı) diye bir şey var gerginim. Ama ailevi olarak iyiyim. Yani onlardan destek alması iyi bir şey. Önceleri annem tutturmuşta bir doktorlukta doktorluk zaten LGS’yi (üst eğitime geçiş sınavı) ona göre kazanmamı istiyordu. Dedim ya birbirimizi anlamaya başladık diye. Özellikle doktorluk doktorluk diye tutturmadığında müthiş derecede sevimli geliyor. Böyle bir programı aldığım için mutluyum.”

K9 (E) “Şimdi LGS (üst eğitim kurumuna geçiş sınavı) gireceğiz. Ama iyi olacak gibi geliyor (sınav sonucu). Bir yandan da kötü olacak gibi geliyor. Tam emin değilim bu konu hakkında. Artık bıktım ben de. LGS (üst eğitim kurumuna geçiş sınavı) var strese giriyoruz. Hepsi üst üste, üst üste geldi. En büyük de sınav. Ondan sonra pandemi (kısıtlamalar) olurdu herhalde (stres kaynağı).

Sonuç olarak araştırmada ergenin iyi-oluşuna azalmaların nitel bulgularla açıklandığı görülmektedir. Araştırmada izleme ölçümlerinden sonra katılımcılarla yapılan görüşmeden elde edilen nitel bulgularda, ergenin iyi-oluşunda salgın hastalık dönemi kısıtlamalarının ve üst eğitime geçiş sınavının olumsuz etkilerinin bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca deney sonrası ergenin iyi-oluşlarında artışlar olduğuna yönelik nitel bulgulara tespit edilmesine rağmen, bazı katılımcılardan elde edilen nitel bulgular bu etkilerin azaldığını göstermektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu bölümde GEİP' nın ergen-ebeveyn çatışmaları ve ergenlerin iyi-oluşuna etkilerine yönelik araştırma bulguları açıklanmaya çalışılmaktadır. Bu araştırmanın bulgularına dayanılarak yapılan tartışmaların ardından araştırmacı tarafından önerilerde bulunulacaktır.

5.1. Tartışma

GEİP'nın ergen-ebeveyn çatışmaları ve ergenlerin iyi-oluşuna etkilerine yönelik araştırma bulguları önceki bölümde sunulmuştur. Bu bölümde araştırmanın bulgularına ait tartışmalar yapılacaktır. Ayrıca araştırmanın sonuçlarına ait yansıtıcı uygulamaya ait değerlendirmelere de bu bölümde yer verilecektir. Bu kapsamda nicel ve nitel bulgulara dayalı araştırmanın sonuçlarına uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Araştırmanın yansıtıcı uygulamaya bağlı değerlendirme soruları ile (EK 8) iki alan uzmanı, üç ebeveyn ve üç ergen ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak yapılan bu görüşmeler (ortalama 45-50 dakika) kayıt altına alınarak, yazılı belge oluşturulmuştur. Katılımcıların ifadelerinin daha tanınır/ anlaşılır olması için harf ve rakamlar (U1,U2;E1,E2,E3;Ö1,Ö2,Ö3) kullanılmıştır. Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel bulgularına dayalı araştırma sonuçlarının değerlendirilmesine yönelik, yansıtıcı uygulamaya bağlı görüşmelerinden elde edilen tespitler de sunulmaktadır.

5.1.1. GEİP'nın Ergen-Ebeveyn Çatışmasını Azaltmada Etkileri

Araştırmanın nicel ve nitel bulgularından elde edinilen sonuçlara göre GEİP' nın ergenin ebeveyn çatışmasını azaltmada etkili olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu tespit edilmiştir. Programa katılan ergenlerin ebeveyn çatışmaları anlamlı derecede azalma göstermiştir. Bu sonuçlar araştırmada kullanılan programın belirlenen amacı gerçekleştirdiğini göstermektedir. Araştırmanın bu sonuçlarında gerçeklik terapisi yaklaşımının ergenlere yönelik müdahale çalışmalarının internet bağımlılığını önleme (Dursun, 2020; Kim, 2007; Kim, 2008), okula devam ve okula ilişkin tutumları geliştirme (Garza-Burciaga, 2002; Louis, 1998), okula bağlanma, okullarına devam, sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirme (Bellici, 2012), problem davranışları azaltma ve akademik başarıyı artırma (Carbo, 2006; Hardaway, 1998;

Kianipour ve Hoseini, 2012; Passaro, vd., 2004; Walter vd., 2008), akademik erteleme davranışlarını azaltma (Berber-Çelik, 2014), problem davranışları azaltma, içsel kontrol artırma ve disipline sevk edilme sıklığını azaltma (Edens, 1995), içsel kontrol ve akademik motivasyon artırma (Kim ve Hwang, 2001), yılmazlık ve içsel denetim odağını geliştirme (Ünüvar, 2012), zorba davranışları önleme (Kim, 2006; Salvatore, 2006; Sari, Thahir ve Utami, 2020), temel ihtiyaçların karşılanması ve sorumluluk geliştirme (Yalçın, 2007), mesleki gelecek problemleri (Gül, 1996), kariyer karar verme güçlükleri ve temel psikolojik ihtiyaçları giderme (Karaçay, 2021), benlik saygısı geliştirme (Block, 1994), sosyal kaygıyı azaltma (Palancı, 2004) konularında olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına benzer olarak, gerçeklik terapisine dayalı problem çözme becerileri programının ergenin davranış sorunlarını azalttığı tespit edilmiştir (Marandola ve Imber, 1979).

Araştırmanın ebeveyn-ergen çatışmalarını azaltmaya yönelik bulgularını açıklamada ebeveyn-ergen ilişkisini geliştirmeye yönelik farklı çalışmalar da bulunmaktadır. Ergen-ebeveyn ilişki geliştirme programının ebeveyn-ergen çiftlerine uygulandığı programlarda, ergenin olumsuz algılarını giderme, sağlıksız aile işlevlerinde azalma, saldırgan davranışlar ile dışsallaştırma sorunlarında azalmalar ile ergen-ebeveyn uyumunda artışlarla ebeveyn ilişkisinin geliştiği görülmektedir (Bal ve Bedel, 2015; Harper vd., 2007; Hogue vd., 2002; Koç ve Kaygusuz, 2016; Moretti, vd., 2004; Obsuth, vd., 2006; Özeke-Kocabaş, 2005; Utku, 1999). Ayrıca vaka çalışması olarak ailenin ele alındığı araştırmalarda etkili iletişim kurma ve problem çözme becerisinde artma (Accordino, Keat ve Guerney, 2003; Doll ve Kratochwill, 1992) ile iletişim becerileri ve çatışma çözmede etkili sonuçlar (Robin, 1979) elde edilmiştir. Klinik temelli müdahalede ise ebeveyn-ergen çatışmalarında azalma ve ebeveyn-ergen iletişimde gelişmeler (Bright ve Robin, 1981) olduğu ortaya çıkmıştır. Aile terapisi ve psiko-eğitim grubu (Robin, 1981) ile etkileşimli ve etkileşimli eğitim gruplarının karşılaştırılmalı olarak değerlendirildiği (Davidson ve Versluys, 2000) çalışmalarda iletişim becerileri geliştirmede ve çatışmayı ele almada etkili sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmalarla ebeveyn-ergen olumsuz problem çözme becerisinde azalma (Riesch vd., 1993) ve çatışma çözme becerilerinde gelişme (Wood ve Davidson, 1993), çatışmalı baba-ergen ilişkisini geliştirme (Ginsberg, 1995) veya daha dar kapsamlı sonuç olarak sadece anne-ergen çatışma çözme becerisinde artma (Soltys ve Littlefield, 2008) ile arabuluculuk programının çatışmaları olumlu ele almada (Van Slyck vd., 1992) etkili sonuçları bu araştırmada elde edilen bulguları desteklemektedir. Bu araştırmaların çatışmaları ele alma ve azaltmada, problem çözme becerileri geliştirmede, ebeveyn ilişkilerini geliştirmede, davranış sorunlarını azaltmada, aile işlevi ve uyumunu

geliştirmede elde edilen sonuçları, ebeveyn-ergen ilişkisi geliştirmede farklı müdahale uygulamalarının önemli ve etkili olduğunu göstermektedir. Alan yazındaki ebeveyn ilişkilerini geliştirme ve çatışmaları azaltmadaki bu sonuçlar araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca araştırmada katılımcıların ergen ebeveyn çatışmalarının azalmasında ebeveyn iletişimlerinin gelişmesine yönelik değerlendirmeleri programın etkililiğini açıklamaktadır.

K1 (E) *“Eleştirmeyi ben bıraktım bir tane yıkıcı alışkanlığı bıraktım. Çatışmalarımı azalttı ... Annem beni eleştiriyordu ben de onu.”*

K4 (K) *“ Etkileri oldu aslında dediğin gibi sosyalleşme, ya annemle babamla iletişimim biraz daha iyi oldu. Kendimi böyle sakinleştirebilirim. Daha çok böyle bağırımtansa sakin konuşuyorum. Çok fazla içme de atmıyorum, daha sonra patlamamak için...”*

K5 (E) *“Onların (7 yıkıcı alışkanlık) yerine, 7 yapıcı alışkanlığı getirdim.”*

K7 (K) *“Yıkıcı alışkanlık yerine yapıcı olanlarını koyuyorum. Böyle böyle en azından kendimi mutlu ediyordum.”*

K8 (K) *“Sorumluluk almayı öğrendim. Yani artık doğru iletişim kurmayı öğrendiğimi düşünüyorum. Artık şey bitirdim bunu. yani geçiştirmeyi...Ben aslında iletişim kurmayı tam bilmiyormuşum ve burada öğrendim sayenizde.”*

K9 (E) *“Ailemle en çok da iletişim kurmaya başladım. Hayatımı daha iyi yönlendirdim. Mesela 7 yıkıcı alışkanlık mesela tahterevalli de vardı. O da çok katkı sağladı. En çok tahterevalli...”*

K11 (E) *“... Aile içi mesela sıkıntıları azaldı. Yani sürekli annemgille tartışıyordum, ödevders yüzünden. Onlar biraz azaldı. Daha az tartışıyorum.”*

Ebeveyn-ergen ilişkisini geliştirmede ve çatışmaları azaltmada programların ergenler üzerindeki etkilerinin tartışılması gerekmektedir. Ebeveyn-ergen ilişkisi geliştirmede ve çatışmaları azaltmada özellikle ergenlerin algı, tutum ve davranışlarında etkili sonuçlar elde etmede güçlükler yaşandığını görülmektedir (Kocayörük ve Hatipoğlu-Sümer, 2009; Openshaw vd., 1992; Semeniuk vd., 2016). Araştırmalarda ebeveyn-ergen arasındaki çatışmaya ve ilişkiye yönelik algı farklılıklarının dikkate alınmasının yararlı sonuçlar ortaya koyabileceği bilinmektedir (De Los Reyes vd., 2016). Ergen algılarının ergenlik dönemi gelişiminin önemli etki kaynaklarından biri olduğu vurgulanmaktadır (Bolkan vd., 2010; Spera, 2006). Ebeveyn

ergen arasındaki algı farklılıklarının farklı ihtiyaçlardan kaynaklandığına yönelik değerlendirmesi (Mastrotheodoros vd., 2020) ile gerçeklik terapisinin kalite dünyasındaki algı ve istekleri ile ihtiyaçlar arasındaki uyumsuzluklar değerlendirmesi (Wubbolding, 2002), karşılıklı olarak uyumlu gözükmetedir. Bu nedenle ebeveyn-ergen çatışmalarında iletişim içeriğine ve ilişkiye yönelik yanlış anlamlar yüklenebilmektedir (Sillars vd., 2010) ve ebeveyn-ergenlerin birbirlerini anlamada yaşadıkları bu sıkıntılar çatışmalarını açıklayabilmektedir (McLaren ve Sillars, 2020). Bu araştırmada ergenlerin ebeveynlerine, ilişkiye ve çatışmalarına yönelik algılarında olumlu değişikliklerin çatışmaların azalmasında etkili olduğu görülmektedir. Araştırmada katılımcıların ebeveyn algılarına yönelik değerlendirmeleri bu durumu açıklamaktadır.

K3 (E) *“Şu an... Programdan önce ben annem babam ne yalan söyleyeyim bağıırıyordum. Ben bağıırınca onlar daha beter sinirleniyorlardı. Yine bağıırıyorum ama sanki bir tık böyle kendimi tutmaya çalışıyorum gibi. Şimdi anladım, onların neden sinirlendiğini falan anladım.”*

K4 (K) *“Şöyle eskiden a böyle diyor, işte beni kısıtlıyor falan diye... Şimdi öyle diyor işte iyiliğimi düşünüyor benim için...”*

K5 (E) *“Kendimi daha iyi hissediyorum. Daha çok rahatlamış ve çok bir sorun olmadığını aslında kendi kafanda kurduğumu fark ettim.”*

K6 (K) – *“...Oradan işte neden öyle davrandıklarını daha net anladım. Onları daha da anlamaya başladım. Öyle zaten anlayınca neyi ne için yaptıklarını anlıyoruz. O yüzden birazcık daha kavga azalıyor...”*

K7 (K) *“Hem ihtiyaçları gidermem, aslında gidermekten çok bunları görmek beni daha çok mutlu ediyor. Çünkü en azından neden sorun yaşadım biliyorum. Neden böyle olduğunu bilmezdim. Bu beni daha çok üzerdi... Benim şimdiki halim daha yeni oldu.”*

K9 (E) *“Ondan sonra (oturumlardan sonra) böyle kuş gibi rahatlıyordum. Aile ilişkisi daha iyi olunca, zaten ya herkes rahatlar... Önceden kötüydüm. Önceden ailem sürekli 24 saat ders çalış diyor bana gibi geliyordu. Ama şu anda öyle değil.”*

K10 (K) *“Öncesinde yani utangaçtım. Mesela eğitim aldıktan sonra daha iyi anlıyorum (annem-babamı). Kendi kendimi düzenlemeye başladım yani. Sorumluluk almaya başladım.”*

Bu algılara ek olarak ebeveyn-ergen arasında yeterli ve doğru empati kurmanın aile işleyişinde ve çatışmaları azaltmadaki faydaları bilinmektedir (Branje, 2020; McLaren ve Sillars, 2020; Van Lissa vd.,2015; Van Lissa, vd., 2016; Van Lissa, vd., 2017). Bu araştırmada ergenlerin ebeveynlerine yönelik empati becerilerinde gelişme gösterdikleri tespit edilmiştir. Ergenlerin ebeveynlerine yönelik empati geliştirmesinin ebeveyn çatışmalarını azaltmada etkili rolü olduğu görülmüştür. Ebeveyn-ergen çatışmalarını azaltmada ebeveyn ergen arasındaki olumsuz algıları düzeltmenin ve empati becerisi geliştirmenin öncelikli ele alınması gereken konular olduğu görülmektedir.

K1 (E) “...Birbirimize eleştiri empatiye büyük engel olacağı için... Ders çalışacağım dedim. Onu eleştirmeden bu sefer. Bence hepimiz artık daha iyi empati kurabiliyoruz.”

K5 (E) “Daha çok empati kurdum. Geçişirmeden, hem de onu anlayarak ben de bunu yapmak istiyorum diyebileceğimi öğrendim. Onların güç ihtiyacı özgürlük özelliklerini hızlıca anlamayı öğrendim. Hem onlarınkine hem kendim için 5 temel ihtiyacımıza dikkat ettim. Hem onların kini (5 Temel ihtiyaç) hem kendiminkini gidermeye çalıştım.”

Ebeveyn-ergen arasındaki ihtiyaçlara yönelik algı farkları ve çatışmalar, özerklik ihtiyacı ile kontrol ihtiyacı arasındaki denge arayışı ile açıklayabilmektedir (Collins vd., 1997 Jensen ve Dost-Gözkan, 2015; Van der Giessen vd., 2014). Gerçeklik terapisi aile danışmanlığında temel ihtiyaçların aile üyeleri arasında karşılıklı olarak giderilmesinde denge merkezi bir kavram olarak ele alınmaktadır (Duba vd., 2009; Fulkerson, 2012; Holmes, vd., 2011; Lojk, 2016; Mickel, 1990 ; Mickel, 2005; Sheldon ve Gunz, 2009; Skeen, 2002). Ebeveyn ergen ilişkisinde çatışma ve yakınlık arasındaki dengenin düzenleyici özellikleri bilinmektedir (Laursen ve Collins, 2009). Ebeveyn ergen ilişkisinde ergenlerin gelişim dönemi özellikleriyle ortaya çıkan ve ebeveyn ve ergenin farklı ihtiyaçlarını karşılamasından kaynaklanan ebeveyn-ergen çatışmalarını ele almada denge (hemostasis) kavramının önemi bu araştırmanın sonuçlarına da yansımaktadır (Grotevant ve Cooper, 1986; Kagitçibasi, 2005). Bu araştırmada da denge ebeveyn ergen ilişkisinde ve çatışmalarında kapsamlı ve etkili bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonuçları ebeveyn-ergen ilişki kalitesinin artırılması ve çatışmaların azaltılmasında dengenin anahtar rolü olduğunu desteklemektedir. Bunlara bağlı olarak ebeveyn ergen çatışmalarını azaltmada dengenin önemli etkilere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada katılımcılar ebeveyn-ergen çatışmasını azaltmada denge kavramının önemini vurgulamaktadır.

K4 (K) “...Ama yine de böyle konuşmuyorum dengelemeye çalışıyorum. Sihirli küre (psiko-eğitimde kullanılan etkinlik), özellikle tahterevallı (psiko-eğitimde kullanılan denge etkinliği) çok geliyor. Kendi davranışlarımı sadece kendim düzenleyebilirim.”

K7 (K) “Bu programın etkisi bir öncekine göre daha iyi... Bu öğrendiklerimi daha kendimde 2 ay boyunca daha da pekiştirdim, geliştirdim gibi bir şey öyle bir şey yani... Mesela artık ihtiyaçlarımı nasıl karşılayabileceği biliyorum. En çok da dengeyi biliyorum. Mesela şey böyle bir çizgi ile anlatırsam. Eskiden bayağı yükseğine inip çıkıyordu. Bu şimdi daha düşük gidiyor (çatışmalar).”

K9 (E) “Kavga yok, gürültü yok anlaşıyoruz. Anne baba ile çatışma dediğim gibi en önemlisi dengeydi, tahterevalliydi (psiko-eğitimde kullanılan etkinlik). Tam denge kesinlikle sağlanmaz...”

Ergenin olumlu algılar geliştirmesi, empati becerisi geliştirmesi ile ihtiyaçlarda denge sağlamayabilmesine ek olarak, ergen-ebeveyn ilişki kalitesi ile problem çözme davranışlarında olumlu gelişmeler olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmektedir. Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen sonuçlar ergenlerin ebeveynleri ile sıcak ve yakın ilişki geliştirdiklerini (Branje vd., 2012; Branje, 2018; Laursen ve Collins, 2009; Silva vd., 2020) ve ailede olumlu duygusal iklim (Rueter ve Conger, 1995) oluşturdıklarını göstermektedir.

K1 (E) “...Yani birbirimizi daha iyi anladık. Kırgınlığımız ortadan kalktı daha yakınlaştık.”

K2 (E) “... Yani aile içi sorunlarımız düzeldi. Yani annemle günde 20 defa kavga ediyorsak artık daha az 6 defa falan kavga etmeye başladık. Daha bir arada oturuyoruz, daha kavga etmeden. Önceden odama gidiyordum...”

K3 (E) “Eskiden ben anneme bir şey yaptığım zaman çok komik. Beni bozuyordu. Ama şimdi bunu yapmıyor. Eskiden şaka yaparak babamı güldüremiyordum. Şimdi gülmeye başladı. Daha eğlenceli.”

K5 (E) “... Daha çok güven geliştirdim. Onların daha çok yanına gidiyordum.”

K6 (K) “... Sevgimi daha çok göstermeye çalışıyorum, böyle etkiliyor. Önceden kaçıyordum, odama kaçıyordum. Şimdi böyle çok olmuyor. Konuşuyorum ... Önce evde atmosfer biraz daha parçalı bulut, şimşekler (gülümsüyor)...”

K7 (K) “...Yani ikimizde birbirimize ılımlı yaklaşmaya başladık. Çünkü annemi, benim arkadaşım olarak hissediyorum.”

K10 (K) “Kendi içimi döktüm, anlattım. Bu yüzden çok rahatladım. İnsanlar beni sevmemeye başladı. Eğitim görmezden önce serttim, biraz yumuşadım... Daha çok sevmeye başladılar beni...”

Ayrıca ebeveyn çatışmalarını azaltmada uzlaşma çabası (Laursen vd., 2016; Moed vd., 2015), ergenin kendini daha fazla ifade etmesi (Van der Giessen vd., 2014) ve kaçış/geri çekilmede azalma ile olumlu problem çözme becerisi (Adams ve Laursen, 2007; Branje vd., 2009) elde ettikleri de belirlenmiştir.

K2 (E) “...Hiç yan yana oturamazdık. Devamlı kavga ederdik. Böyle de daha iyi oldu. Daha çok böyle ortaklaşa yol bulmaya karar verdik.”

K5 (E) “Hala etkinlikleri çok iyi devam ediyor. şimdi o kadar azaldı ki (çatışmalar) nerdeyse yok derecede. Dinleyip dinleyip, artık yapıyoruz daha hızlı çözümler buluyoruz. şimdi çok iyi ilerliyor (ailemle).”

K8 (K) “Çözüm bulmaya çalışıyorum. Etkili oldu. Eskiden çok çatışıyorum. Hani daha çok geçiştirmemeye başladım. Hani eskisinden daha az (çatışmalar). İlişkim çok gelişti. Ama kaçıp gitmiyorum. Ama ben çözüyorum. Yani hallediyorum.”

K10 (K) “...Yani suyuna giderek (anne-babamın) bazen de kendi istediğimi yaparak.”

Ergenlik dönemi çatışmaları ergen ve aileleri için belirgin sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle bu dönemde ergen-ebeveyn çatışmalarının yapısının ve ilişkilerine etkilerinin daha fazla açıklanması gerekmektedir (Mastrotheodoros vd., 2020). Bu araştırmanın sonuçları ergenlik dönemi temel sorunlarından ebeveyn-ergen çatışmalarını azaltmada ortaya koyduğu sonuçların aydınlatıcı olacağı düşünölmektedir. Bu araştırmada ebeveyn-ergen çatışmaların azaltılmasında yakın ve sıcak ilişki kurmanın, geri çekilmede azalmanın, uzlaşama ve problem çözme becerisi geliştirmenin etkili temel yapılar olduğu değerlendirilmektedir.

Araştırmayla ebeveyn-ergen ilişkisi geliştirmede ve çatışmaları azalmadaki bu temel yapıların ergenlik dönemi başlarında elde edilmesi de önemli görölmektedir. Ergenlik dönemi başlarında ebeveyn-ergen çatışmalarının (Deković vd., 1997; McKinney ve Renk, 2011; Paikoff ve Brooks-Gunn, 1991) ergenliğin sonraki dönemlerine göre (Laursen ve Collins, 1994) daha yoğun yaşandığı değerlendirilmektedir. Ergenlik dönemi başlarında yoğun çatışmaların

önlenmesi ebeveyn-ergen ilişkisini geliştirmektedir. Bu nedenle araştırmada ergenlik dönemi başlarında ergenlerin ebeveyn çatışmalarının kalıcı olarak azalmasıyla ebeveyn-ergen ilişkileri geliştirilmiştir. Araştırmayla elde edilen bu etkiler ergenlik dönemi başlarında yapılan önleyici müdahale ihtiyacına (Wang, vd., 2011) hizmet etmektedir. Araştırmayla ebeveyn-ergen ilişkisi ve çatışmalarına bağlı olarak ergenliğin ileriki dönemlerinde ortaya çıkabilecek ruhsal ve davranışsal problemleri (Boudreault-Bouchard, 2013; Papini vd., 1991; Pardini vd., 2007) engellemede yararlı olabilecek koruyucu etkileri sağladığı da söylenebilmektedir. Bunlara ek olarak ergenlerin çatışma çözme davranışları gelecekteki davranış düzenlemelerinde (Van Lissa vd., 2016) ve sosyal ilişkilerinde (Staats vd., 2018) belirleyici olmaktadır. Özellikle ergenlik döneminin başlarında hızla meydana gelen değişimler ve ebeveyn ergen ilişkisinde çatışmaların uyum sağlama sorunları (Branje, 2018; Van Lissa vd., 2017), arkadaş ilişkilerine (Adams ve Laursen, 2007) ve kardeş ilişkilerine (Reese-Weber, 2000) etkileri ele alındığında ergenlik dönemi başlarında ebeveyn ergen ilişkilerinin geliştirilmesi ve çatışmaların azaltılmasının kritik etkilere sahip olduğu değerlendirilmiştir. Ergenlik döneminde müdahalelerin öncelikle ergenlik dönemi başlarında yapılmasının olumlu sonuçları ergenliğin diğer dönemleriyle karşılaştırıldığında daha önemli ve değerli görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın sonuçlarında ebeveyn ergen ilişkilerinin gelişmesi ve çatışmaların azalmasının ergenin arkadaş ve kardeş ilişkilerini geliştirdiği görülmektedir. Bu durum ergenlik dönemi başlarında ebeveyn çatışmaların ergenin gelecek dönem oluşabilecek olası sorunlarını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Ergenlik dönemi başlarında ebeveyn çatışmalarının azalmasının faydalarının, sadece ebeveyn-ergen ilişkileriyle sınırlandırılmayacağını sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveyn çatışmalarını azaltmadaki etkinin ergenin kardeş ve arkadaş ilişkilerini de geliştirdiğine yönelik araştırmanın sonuçları bu durumu ortaya koymaktadır.

K3 (E) *“Babam bana bağırmanınmaya başladı. Ben kardeşimi dövmedim.”*

K10 (K) *“Kardeşime kızıyordum. Niye böyle yapıyorsun diye. Ona kızmaktan vazgeçtim. Daha sonra kendisini sakinleştirmeye çalışıyorum. Yani sinirleniyordum sinirlenmem azaldı.”*

K4 (K) *“Mesela daha kaba konuşuyorsam daha nazik konuşmaya çalışmaya başladım. Ailemle ve arkadaşlarımla... Arkadaşlarım oldu benim eskiden çok fazla arkadaşım yoktu. Birkaç tane yani. Sosyalleştim. Ailemle daha iyi iletişim kuruyorum. Arkadaşlarımla daha iyi iletişim kuruyorum.”*

K5 (E) *“Sadece ailem değil arkadaşlarına da tartışmaları azaltmaya başladım, bazı konular da.”*

Araştırmanın sonucunda elde edilen ergen-ebeveyn çatışmalarını azaltmadaki kalıcı etkilerin, ileriki dönemlerde ergenin karşılaşacağı problemleri önlemede yarar sağlayabileceğini göstermektedir. Bu nedenle ergenlik dönemi başlarında ebeveyn-ergen ilişkilerinin geliştirilmesi ve çatışmalarını azaltılmasının, ileri dönemde oluşabilecek ruhsal ve davranışsal problemi önlemedeki etkilerinin belirlenmesinde boylamsal çalışmaya olan ihtiyacı da ortaya çıkarmaktadır. Ergenlik dönemi başlarındaki ebeveyn ilişkileri ve çatışmaları . Önleyici müdahalelerin yapısı gereği önemli bir çalışma alanı haline gelmektedir.

Ayrıca araştırmada farklı bazı sonuçlara da ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ebeveyn ergen ilişkisinin ve çatışmalarının öğrencinin akademik motivasyonda ve ruhsal yapısında etkileri olduğuna yönelik araştırma sonuçlarını (Baskin vd., 2010; Nelson, 2006; Smokowski vd., 2015) desteklemektedir. Bu durum ebeveyn-ergen ilişkilerinde akademik başarının önemli yere sahip olduğunu göstermektedir. Böylece aile danışmanlığında ergenin okul başarısının ve akademik motivasyonun ele alınması gerektiği fikrini geçerli kılmaktadır. Araştırmacıların ebeveyn ilişkisinin ergenin akademik motivasyonundaki etkilerini açıklanmaya yönelik çabaları da bunu desteklemektedir (Alfaro ve Taylor, 2015; Gottfried, Fleming ve Gottfried, 1994; Henry, Plunkett ve Sands, 2011; Kapikiran ve Özgüngör, 2009; Peker ve Kağızmanlı, 2018). Araştırmada katılımcılardan elde edilen değerlendirmeler ergen-ebeveyn çatışmalarının azalmasının akademik motivasyonu artırdığını göstermektedir.

K1 (E) *“Yeni bir şey oluyor deneme netlerim (ders başarısı) daha iyi geliyor. Artık eleştirmeyi bırakıyorum, kendim çalışmaya başlıyorum. Etkiler kalıcı. Ama artık neredeyse hiç eleştirmiyor.”*

K2 (E) *“Bu program daha çok aile ilişkilerinde benim çok işime yaradı. Böyle daha derslerime odaklanabiliyorum.”*

K4 (K) *“Sosyalleştim. Ailemle daha iyi iletişim kuruyorum. Arkadaşlarımla daha iyi iletişim kuruyorum. Derslerime düzenli olarak çalışıyorum...”*

K9 (E) *“...Yani akşam mesela şey olurdu annemler oturuyor, bende odamdayım. Yanlarına gitmek istemezdim. Çünkü annem diyecek git dersine çalış, dersini çalış derdi, gitmek istemezdim. Şimdi bitiriyorum gidiyorum ...”*

Ebeveyn çatışmalarının azalmasının akademik motivasyona etkileri başka araştırmalarda da ortaya koyulmuştur (Duchesne ve Larose, 2007). Araştırmanın bu sonucunun özellikle salgın hastalık döneminde (Covit-19) ergenin akademik motivasyonunda ebeveyn ilişkilerinin etkilerini açıklamaktadır. Ebeveyn ergen ilişkileri ve çatışmalarının ergenlik dönemi başlarında ve salgın hastalık döneminde öğrencinin akademik motivasyonunda ve ruhsal yapısında belirgin etkileri bulunmaktadır (Klootwijk vd., 2021).

Son dönemde ebeveyn-ergen ilişkilerine ve çatışmalarına yönelik internet temmelli müdahale çalışmalarının geliştirildiği ve ebeveyn-ergen ilişkisi ile ergenin davranış sorunlarında olumlu sonuçlar alındığı da görülmektedir (Choi vd., 2016; Wetterborg vd., 2019). Bu araştırmada elde edilen benzer sonuçlarla ebeveyn-ergen ilişkisini geliştirmede ve çatışmaları azaltmada çevrim-içi (on-line) müdahalenin katılım sorunlarını giderici, ekonomik, pratik ve etkili bir yöntem olduğu değerlendirilebilmektedir. Özellikle katılım sorunlarının yaşandığı (salgın hastalık vs.), bazı kişisel özelliklerin (çekingen, saldırgan vs.) veya bazı ruhsal sorunların yüzü yüze eğitime uygun olmadığı durumlarda, müdahalelerin etkili sonuçlar ortaya koymasında önemli görülmektedir (Ebert vd., 2015). Bu araştırmada ergen-ebeveyn çatışmalarını azaltmada çevrim-içi uygulamaların etkili olabileceği sonucuna ulaşılmaktadır (De Siqueira Rotenberg vd., 2020; Yektaş, 2020). Araştırmada ergenlik döneminde, ebeveyn-ergen ilişkilerinin geliştirilmesi ve çatışmaların azaltılmasında salgın hastalık dönemi müdahale hizmetlerinde yeni yöntemler geliştirilmesine (Savi-Çakar ve Uzun, 2021) yönelik çabaları da desteklemektedir. Araştırmayla daha sonra yapılacak çevrimiçi müdahale çalışmalar için yararlı sonuçlar ortaya konulmuştur. Araştırma öncelikli müdahale ihtiyacı olduğu değerlendirilen gruplara yönelik planlama ve uygulamalarda yöntemsel katkılar sunabilecektir. Ayrıca araştırmada katılımcılar genel olarak çevrimiçi müdahale çalışmaların olumlu katkılarını vurgulamaktadır.

K6 (K) *“Artık çevrimiçine çok alıştık... Mesela karşımda insanlar olunca biraz geriliyorum... Çekinirim gibi geliyor.”*

K8 (K) *“Ekran da iyi oldu, dijital olarak... Bir araya gelip, pandemi de var, virüs falan bulaşabilir.”*

K10 (K) *“Yüz yüze olsaydı açamazdım (kendimi), anlatamazdım...Biraz utangacı. Online (çevrimiçi) bana daha iyi geldi.”*

Araştırmanın bu sonuçları çevrimiçi yeni müdahale yöntemlerinin geliştirilmesi ve etkinliğinin artırılmasının önemli olduğunu göstermektedir. Özellikle teknolojik gelişmeler paralel olarak, değişen yaşam koşullarında zaman, ulaşım ve erişim sorunlarının artmasının çevrimiçi müdahalelere olan ihtiyacı da arttırdığı değerlendirilmektedir. Bu ihtiyaca yönelik internet temelli psikolojik yardım ve müdahale hizmetlerinin yaygınlaştırılması gerekmektedir.

5.1.2. Ergen-Ebeveyn Çatışmasına Ait Araştırma Sonuçlarının Değerlendirilmesi

Araştırmada yansıtıcı uygulamayla yapılan görüşmelere göre GEİP'nın ebeveyn-ergen çatışmasına yönelik araştırma sonuçlarının karşılık bulduğu görülmektedir. Alan uzmanı, ebeveyn ve öğrenci değerlendirmelerine göre ebeveyn-ergen ilişki geliştirme programının ergenin ebeveyn çatışmalarını azaltacağı ifade etmektedir. Fakat iki alan uzmanı yüz yüze eğitimde daha etkili sonuçlar alınacağına yönelik değerlendirmelerine bağlı kalarak, zorunlu haller dışında çevrimiçi eğitim uygulanmasının tercih edilmemesi gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca alan uzmanları tarafından ebeveynlerinde programa dahil edilmesinin, daha etkili sonuçlar elde edilmesinde yararlı olacağı da vurgulanmıştır.

U1 "...Çevrim-içi eğitimin yüz yüze kadar etkili ve verimli olmayacağını düşünüyorum. Ancak hiç olmamasından... Daha somut çalışmalarla etkili olabilir. Belki bir uzmandan eğitim alarak ergen çatışmalarını azaltmayı öğrenebilir. Ancak bunu ailede yaparsa bütün hayatına yayılabilir, daha etkili olur."

U2 "...Ergen böyle bir eğitim alarak olumsuz davranışlarını azaltır veya hiç gerçekleştirmez. Dolayısı ile aileden alacağı tepkiler düşer. Böylelikle çatışma azalır. Etkiye tepki olur. Aile de ona sert, olumsuz, iletişimden yoksun tepki göstermez."

Araştırmanın ergenin ebeveyn çatışmalarını azaltmayla ilgili sonuçlarının değerlendirilmesinde ebeveynler ebeveyn-ergen ilişkilerini geliştirme programına ihtiyaç duyduklarını ve bu eğitimin etkili sonuçlar ortaya çıkarabileceğini vurgulamışlardır.

E2 "Benim anlatamadığım veya çocuğun beni anlamak istemediğinde dışardan başka birini anlatması, onun fark etmesini sağlıyor. Anne veya babama yanlış davranıyorum veya okulda bu yanlış yaptım veya sınavda şöyle çalışırsam bu benim için daha yararlıdır düşüncesi oluşuyor. Benimle, babası ile, arkadaş ilişkileriyle, internetle baya bi etkisi oluyor. Ben

söylediğimde yapmıyor, anlamıyor. Ama dışardan başka birinin söylemesi daha faydalı... çatışmaları azaltır.”

Araştırmanın ergenin ebeveyn çatışmalarını azaltmayla ilgili sonuçlarının değerlendirilmesinde, öğrenciler böyle bir programa katılmanın çatışmalarını azaltacağını ifade etmişleridir.

Ö1 *“Öfkemi kontrol edemiyorum. Öfkemi kontrol edeceğim eğitimler verilse, çatışmalarım azalır. Annem de empati yapsa çok güzel olur.”*

Ö2 *“Empati... Annemi daha çok anlayacağımı düşünüyorum. Çünkü annemin açısından pek bakmıyorum.”*

Sonuç olarak alan uzmanı, ebeveyn ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlarla, ebeveyn-ergen çatışmasını azaltmadaki araştırma sonuçlarının yüksek düzeyde uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bunlara ek olarak uygulanan yaş grubuna ve zamana bağlı kalarak, araştırmanın ergen-ebeveyn çatışmasına ait sonuçlarının bilimsel olarak geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilmektedir.

5.1.3. GEİP’nin Ergen-Ebeveyn Çatışmasını Azaltmasında Cinsiyetin Rolü

Araştırmanın elde edinilen sonuçlara göre GEİP’nin ergenin ebeveyn çatışmasını azaltmasında etkili olduğu ve bu etkinin cinsiyetten bağımsız olarak geliştiği tespit edilmiştir. Programa katılan ergenlerin ebeveyn çatışmaları anlamlı bir seviyede azalma göstermiştir. Araştırmada uygulanan programının ergen-ebeveyn çatışmasını azaltmasında cinsiyetin etkisi bulunmamaktadır.

Ebeveyn-ergen çatışması kızların daha fazla uyum sağlamasına yönelik beklentiye dayanılarak, erkekler için daha fazla çatışma durumu ifade edilebilmektedir (Ahmad ve Amin, 2019; Marmorstein ve Iacono, 2004). Ebeveyn-ergen çatışmalarını kızların daha fazla yaşadığını tespit eden araştırmalara da rastlanmaktadır (De Goede vd., 2009; Laursen, 1995; McGue vd. 2005). Ayrıca ebeveynlerle çatışma çözme tarzları değerlendirildiğinde ise; cinsiyete yönelik farklılığın olmadığı görülmektedir (Van Doorn vd., 2011). Alan yazında ebeveyn-ergen çatışmasında cinsiyetin etkilerine yönelik üç farklı değerlendirmeye de (kızlar, erkekler veya cinsiyete bağlı farkın olmadığı) rastlanmaktadır. Bu nedenle ebeveyn-ergen çatışmasında

cinsiyetin rolüne ait çalışmaların sınırlı olması nedeniyle, cinsiyet değişkenini yeterli bir şekilde açıklamakta zorlanılmaktadır (Eisenberg vd., 2008).

Ebeveyn-ergen çatışmasında ilişkilerinin kalitesi, aile yapısı, ekonomik durum, ebeveyn eğitim durumu ve daha birçok faktörün cinsiyetin etkisini belirlemede etkili olabileceği değerlendirilmektedir. Ebeveyn-ergen çatışmasında cinsiyetin rolünü aydınlatmada bu değişkenlerle ilişkileri açıklayan daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bunlara ek olarak çatışmalarda ergenin cinsiyeti ile anne ve baba ilişkilerinin farklılıklarına (Chung vd., 2009; Gonzales vd., 1996; Van Doorn vd., 2011) bağlı etkileri de ele alındığında, bu daha karmaşık bir durumu ortaya çıkarabilmektedir. Alan yazın incelendiğinde ebeveyn çatışmalarında cinsiyetinin etkilerini açıkça ortaya koyulamadığı görülecektir.

Ebeveyn-ergen çatışmalarında ergenin cinsiyetinin etkilerini belirlemede karmaşık ilişki örüntüleri ile karşılaşmaktadır. Ebeveyn-ergen çatışmalarını açıklamada birçok faktörün (Barber, 1994) ele alınması gerekmektedir. Ebeveyn-ergen çatışmasında çatışma konuları, ergenin cinsiyeti, yaşı ile ergen ve ebeveyn değerlendirmeleri arasında önemli ölçüde farklılıklarla karşılaşmaktadır (Renk vd., 2005). Bu nedenle ebeveyn-ergen çatışmalarında cinsiyete bağlı farklılıkları açıklayan çalışmalar arasında tutarsızlıklarla karşılaşılabilir. Ebeveyn ergen çatışmasında cinsiyete bağlı etkileri reddetmenden, anne-kız, anne-erkek, baba-kız ve baba-erkek ilişkileri ele alınarak değerlendirilmesi daha geçerli gözükmektedir. Sonuç olarak ebeveyn-ergen çatışmasında cinsiyetin birçok değişkenden etkilenen “kristalize” edilemeyen bir yapısı olduğu söylenebilmektedir.

5.1.4. Ergen-Ebeveyn Çatışmasının Azaltılmasında Cinsiyetin Rolüne Ait Araştırma Sonuçlarının Değerlendirilmesi

Araştırmada yansıtıcı uygulamayla yapılan görüşmelere göre ebeveyn-ergen çatışmalarını azaltmada cinsiyetin belirleyici olup olmadığının değerlendirilmesinde alan yazına da uygun olarak alan uzmanı, ebeveyn ve öğrencilerin görüşlerinde tutarsızlıklarla karşılaşmaktadır. Ebeveyn-ergen çatışmasında cinsiyetin etkisine yönelik araştırma sonuçlarının yansıtıcı uygulamayla yapılan görüşmelerle uyumunun yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

5.1.5. GEİP'nin Ergen İyi-Oluşunu Artırmada Etkileri

Araştırmanın nicel ve nitel bulgularından elde edilen sonuçlara göre GEİP' nin ergenin iyi-oluşunu arttırmada etkili olmadığı ve bu etkinin izleme ölçümünde de aynı kaldığı tespit edilmiştir. Programa katılan ergenlerin iyi-oluşlarında anlamlı bir artış gözlemlenmemiştir. Ancak uygulama sonrasında karşılaştırma grubuna göre ergenlerin iyi-oluşlarındaki artışlar programın koruyucu etkilerde bulunduğunu gösterebilmektedir. Uygulama sonrasında elde edilen bu sonuçların kalıcı olmadığı değerlendirildiğinde araştırmada kullanılan programının belirlenen amacı gerçekleştirmede etkili sonuçlar vermediğini göstermektedir. Araştırmanın bu sonuçlarını destekleyen araştırmalar incelendiğinde bazı çalışmaların ergenin iyi-oluşunu artırmada araştırmanın sonuçları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir (Huppert ve Johnson, 2010; Ok 2016; Suldo vd., 2014). Ancak ergenin iyi-oluşunu artırmada etkili sonuçlar elde edilemeyen araştırma sayısının sınırlı olduğu tespit edilmektedir.

Araştırmanın ergenin iyi-oluşunu artırmadaki sonuçlarının alan yazında bulunan çalışmaların sonuçlarından farklı olduğuna varılmıştır. Alan yazında ergenin iyi-oluşunu arttırmaya yönelik çalışmalarda çoğunlukla etkili sonuçlar elde edildiği görülmektedir (Akhtar ve Boniwell, 2010; Eryılmaz, 2014; Froh vd., 2008; Green vd., 2012; Huppert ve Johnson, 2010; Kuzucu, 2006; Özer, 2019; Shoshani ve Steinmetz, 2014; Smith vd., 2018; Ruini vd., 2006; Ruini vd., 2009; Tomba vd., 2010; Wasil vd., 2020). İnternet temelli müdahaleler de dahil olmak üzere (Bannink vd., 2014; Manicavasagar vd., 2014; Seligman vd., 2006;) ergenin iyi-oluşunu arttırmaya yönelik çalışmalarda pozitif psikolojiye dayalı müdahalelerle ise sıklıkla karşılaşmaktadır (Bolier vd., 2013; Koydemir vd., 2021). Ayrıca Gerçeklik terapisine dayalı programın ergenin riskli davranışları azaltmada ve iyilik halinde olumlu sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir (Erbaş ve Kağnıcı, 2017). Bu araştırmada belirlenen amaca benzer olarak aile ilişkilerini geliştirmeye yönelik müdahalelerin ergenin iyi-oluşunu artırdığı sonuçlarına da ulaşılmıştır (Dursun, 2015; Özyürek, 2020). Buna bağlı olarak farklı program ve özelliklere sahip çalışmaların ergenin iyi-oluşunu artırmadaki sonuçları, bu araştırmanın müdahaleye bağlı etkilerin yetersiz kaldığını göstermektedir. Bu alanda alan yazında etkili sonuçlar elde edilen müdahalelerin ortak noktasının, sadece ergenin iyi-oluşuna yönelik olarak hazırlanmaları olduğu görülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın diğer araştırmalardan farklı olarak salgın hastalık (Covit-19) döneminde yürütülmesinin ve üst eğitime geçiş dönemindeki ergenlere yönelik olmasının programın etkilerinin azalmasına neden olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada uygulanan programın ergenin iyi-oluşundaki etkilerine yönelik araştırma sonuçları açıklanmaya çalışılmaktadır.

Ebeveyn-ergen ilişkisinin ergen iyi-oluşundaki etkileri çok sayıda araştırmada vurgulanmaktadır (Burke ve Weir, 1979; Cripps ve Zyromski, 2009; Duineveld vd., 2017; Hair, vd., 2008; Lippold ve Jensen, 2017; Lucktong vd., 2018; Shenaar-Golan ve Goldberg, 2019; Shucksmith vd., 1995; Videon, 2005). Buna bağlı olarak ebeveyn-ergen çatışmalarının ergenin iyi oluşunda önemli etkileri olduğu da bilinmektedir (Fosco ve Lydon-Staley, 2020; LoBraico vd., 2019; Sheeber vd., 1997; Shek, 1997; Shek, 1998; Silva vd., 2020; Tucker vd., 2003). Bu araştırmada ebeveyn-ergen ilişkilerinin gelişmesine bağlı olarak ebeveyn-ergen çatışmalarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada uygulanan müdahalenin ebeveyn-ergen ilişkilerini geliştirdiği ve ebeveyn-ergen çatışmalarını azalttığı sonucuna dayalı olarak, ergen iyi-oluşunda beklenen artış görülmemiştir. Ancak araştırmada uygulama sonrasında programa katılmayan ergenlerin (kontrol grubu) iyi-oluşunda belirgin azalmalar bulunmuştur. Programa katılan ergenlerin iyi-oluşu programa katılmayanlarla kıyaslandığında, ergenin iyi-oluşunda programın koruyucu etkilerinin olduğu söylenebilmektedir. Araştırmada uygulanan program ergenlerin iyi-oluşunu belirgin olarak arttırmasa da azalmasını önleyici etkilere sahip olduğu söylenebilmektedir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bu durum, salgın hastalık döneminde psikolojik müdahaleler için ergenlerin öncelikli risk grubunda olduğunu fikrini de desteklemektedir (Fitzpatrick vd., 2020; Savi-Çakar ve Uzun, 2021). Araştırmada uygulama sonrasında ebeveynle ilişkilerinin gelişmesi ve çatışmalarının azalmasına bağlı olarak, ergenlerin iyi-oluşlarındaki artışı açıklamaya yönelik katılımcı değerlendirmeleri bu sonuçları açıklamaktadır.

K3 (E) “ *Daha huzurlu hissediyorum. Çünkü 7 yıkıcı 7 yapıcı alışkanlık sayesinde ben azar yemiyorum. Ben de huzurlu olunca mutlu oldum. Programdan önce stresliydim sinirliydim programdan sonra bir tık bile olsa huzurlu oldum. On üzerinde 4-5 oldu. Biraz daha rahatladım...*”

K4 (K) “*Şu an da yakın ilişkilerim daha iyi olduğu için daha mutlu hissediyorum daha iyi hissediyorum. Yani o şekilde... Ama zaman ilerledikçe daha iyi anlıyorum. Yakın ilişkilerim daha kolaylaştı daha gelişti, öyle... Bunlar da mutlu ediyor.*”

K5 (E) “*7 yapıcı alışkanlıkları daha çok kullanmaya başladım. İletişim ve çatışma azaldığında bunlar daha çok daha çok arttı.*”

K6 (K) “... İnsanda böyle bir rahatlama duygusu, bir aile içinde daha çok bir yaklaştığımızı düşündürüyordu. Sanki böyle birbirimize daha da yaklaşmışım gibi. Kavga etmememizden, mutlu oluyorum.”

K7 (K) “Nasıl neden daha mutluyum. Yani annem ve babam her ailede olduğu gibi kavga ediyordu. Diyorlardı ki yüzde yirmisi senin yüzünden kavga ediyoruz falan diyorlardı. Evet öyle diyorlardı ben kendimi çok şey hissediyordum bu konularda (suçlanmış). Şimdi bunu öğrendikten sonra artık bana bunu söylemiyorlar. Çünkü ilişkilerim gelişti ve artık beni suçlamıyorlar.”

K8 (K) “Kendimi daha iyi hissediyorum. Bir kuş gibi olma geliyordu. Bu ağırlığı atma gibi bir şey oluyordu. Sıkıntılarınızı paylaşıyorduk ya, o seni rahatlatıyor... Hayatım sıkıcı gibiydi eskiden. Sonra da mutlu. Eskiden hayata bağlı olduğumu düşünmüyorum... Daha önce ben bencil bir insandım. Şimdi yani aileme de katkım olduğunu düşünüyorum... Geçıştirmeyip çözüm yolu bulursam, daha yani hem çatışmalar azılıyor hem de daha da iyi ilerliyor... Ben de rahatlatıcı bir etkisi var.”

K10 (K) “Daha iyi ve daha mutlu hissediyorum. Mesela eskiden (ailemle) dışarıya falan çıkamıyorduk...”

Araştırmanın nitel sonuçları uygulama sonrasında ergenlerin iyi-oluşunda iyimserliğin etkili olduğunu da göstermektedir. Bu araştırma sonuçlarıyla benzer şekilde, başka bir araştırmada da uygulanan müdahale ile ergenlik dönemi başlarındaki ergenlerin iyimserliğinin geliştiği görülmüştür (Shoshani ve Steinmetz, 2014). Ayrıca bu araştırmanın ebeveyn-ergen çatışmalarındaki problem çözme becerisi geliştirme ile ilgili sonuçları, başka bir araştırmanın iyimserlerin daha yapıcı başa çıkma stratejileri kullanabildiği sonucuyla da desteklenmektedir (Scheier ve Carver, 1993). Ergenlerin ruh sağlığında iyimserliğin önemli etkileri bulunmaktadır. Ergenlerin iyimserliği ruhsal sıkıntılar ile stresin etkisini azaltmada ve riskli davranışları önlemede koruyucu olarak işlev göstermektedir (Rincon Uribe, Neira Espejo ve Pedroso, 2021). Araştırmada ergenlerin iyimserlik geliştirmeleri ile ilgili değerlendirmeleri bu durumu açıklamaktadır.

K1 (E) “Daha iyi hissediyorum. İnsanları eleştirmiyorum hoşgörülü olmaya da başladım. Aslında birbirini eleştiren insanlar genellikle kötümser insanlar oluyor. Bardağın boş tarafına bakıyor. Bende böyleydim eskiden. Şimdi değil tabi. Ama artık bardağın dolu tarafına bakıyorum daha iyimserim hayatını nasıl yaşıyorum diyeyim; daha mutlu.”

K2 (E) “...Normalde böyle devamlı odamdan çıkmaya erinirdim. Sanki annemle babamla daha böyle iletişimimiz arttı. Daha çok konuşmaya başladık. Daha mutlu hissediyorum hayata daha olumlu bakmamı sağladı...”

K4 (K) “Daha iyi hissediyorum programdan önceye göre. Her şeyi olumlu düşünüyorum.”

K5 (E) “... Kendimi daha iyi hissediyorum. Daha çok rahatlamış ve çok bir sorun olmadığını aslında kendi kafanda kurduğumu fark ettim...Mesela ben hep en kötüsünü düşünürüm ben kötümserim. Bir şey olur hemen en kötüsünü düşünürüm ve kendimi sterse sokarım. Şimdi en iyisi düşünüp kendi mutlu ederim. Boş tarafına bakıyorum ben bardağın, dolu tarafına bakmayı öğrendim...”

Ebeveyn-ergen ilişkilerinin gelişmesine ve çatışmalarının azalmasına rağmen ergenin iyi-oluşunda artış görülememesi, ergenin iyi-oluşunda etkili farklı faktörlerin olduğunu düşündürmektedir. Ergenin iyi-oluşunda ailenin dışında okul, arkadaş, ders notları gibi birçok faktörün etkili olduğu bilinmektedir (Anthony ve Stone, 2010; Bradshaw vd., 2007; Moore ve Ramirez, 2016). Bu nedenle gelişimsel geçiş dönemlerinde ergenlerin iyi-oluşunda daha fazla etkilere sahip olan faktörlerin açıklanması bir ihtiyaç olarak değerlendirilmektedir (Anthony ve Stone, 2010; Aquilino ve Supple, 2001). Bu araştırma ergenlik döneminde ergenin iyi-oluşunda belirgin etkilere sahip özelliklerin ortaya çıkarmasına yönelik ihtiyacı karşılamaya da hizmet etmektedir (Casas vd., 2007; Navarro vd., 2017). Araştırmada izleme ölçümünde elde edilen nitel bulgularına dayalı sonuçları ergenin iyi-oluşunu olumsuz etkileyen başka bir faktörün salgın hastalık (Covit-19) dönemi kısıtlamaları olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırma salgın hastalık (Covit-19) nedeniyle kısmi kapanma (14.04.2021 tarih ve 6638 sayılı İçişleri Bakanlığı Genelgesi) ve tam kapanma kısıtlamalarının (27.04.2021 tarih ve 7576 sayılı İçişleri Bakanlığı Genelgesi) yaşandığı ve kısıtlama önlemlerinin artırıldığı dönemi içene almaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, salgın hastalık (Covit-19) dönemi kısıtlamalarının olumsuz etkileri ergenlerin iyi oluşlarında azalmalara neden olmuştur. Araştırmada salgın hastalık (Covit-19) dönemi kısıtlamalarına yönelik katılımcı değerlendirmesi bu durumu açıklamaktadır.

K9 (E) “Önceden arkadaşlarla işte şuraya gidelim, birazcık kafa dağıtırız falan. Bir çıkalım gezelim yok. Şimdi bir de pandemi var. Arada sırada sokağa çıkma yasağı olmasaydı dışarıya çıkacaktım ben. Annem izin veriyor yani. Kalabalık ortama bir çıksak dilediğimiz gibi (özleyerek)...”

Salgın hastalık dönemi kısıtlamalarının uzun sürmesi bir takım ruhsal sorunları ve kriz durumlarını beraberinde getirmiştir (Çaykuş ve Çaykuş, 2020; Lee, 2020). Salgın hastalık döneminin ergenlerin psikolojik sağlığında olumsuz etkilerinin daha fazla olduğu değerlendirilmiştir (Zhou vd., 2020). Salgın hastalık sırasında uygulanan kısıtlamalar ailelerin yaşamlarındaki değişikliklerle gelişen ergen ruh sağlığı sorunlarını (yalnızlık ve depresyon) açıklamaktadır (Liu vd., 2021). Bu dönemde ergenlerin ruhsal bozukluk belirtileri gösterdikleri ve davranışsal sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir (Aşkın vd., 2020; Orgilés vd., 2020; Rosen vd., 2020). Salgın hastalık (Covid-19) dönemi kısıtlamalarının ergenlerin iyi oluşunu olumsuz etkilediği bilinmektedir.

Araştırmanın nitel bulgularından elde edilen sonuçlarına göre salgın hastalık dönemi kısıtlamalarına ek olarak, ergenin iyi-oluşunda olumsuz etkilerde bulunan ikinci bir faktörün bulunduğu sonucuna da varılmıştır. Ergenin iyi-oluşunda üst eğitim kurumuna geçişin veya akademik başarı elde etme kaygısının belirgin olumsuz etkilerinin bulunduğu değerlendirmiştir. Ergenlik döneminde üst eğitim kurumuna (lise gibi) başarılı geçiş yapılması gelişim görevlerinden biri olarak ele alınmaktadır. Bu gelişim görevinin ergenlerin zihinsel, sosyal ve psikolojik iyi-oluşlarını artırmayla önemli bir bağı bulunmaktadır. Ergenler için üst eğitime başarılı geçiş yapabilmek önemli bir endişe kaynağı (Duineveld vd., 2017) veya ergen için ortaöğretime geçiş en stresli olay olarak değerlendirilmektedir (Zeedyk vd., 2003). Ergenler üst eğitime geçişte belirgin ruhsal sorunları (kaygı bozukluğu) ortaya çıkabilmektedir (Kessler vd., 2005). Ortaöğretime geçişin önemli gelişimleri içeren ergenlik dönemi başlarında denk gelmesi (Anderson vd., 2000) iyi-oluşu olumsuz etkileyen stres ve kaygıya neden olmaktadır (Evans, Borriello ve Field, 2018). Bu araştırmadaki ergenlerin üst eğitim kurumuna geçiş döneminde olması ve özellikle üst eğitim kurumuna geçişte yerleştirmenin sınava dayalı yapılmasının (üst eğitime kurumuna geçiş sınavı) ergenin iyi-oluşunda olumsuz etkilerinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ergenlik dönemi başlarında üst eğitim kurumuna geçişte başarılı geçiş yapma görevi ergenin akademik başarısında, kaygı düzeyinde ve iyi-oluşunda olumsuz etkiler ortaya çıkarmaktadır. Araştırmada üst eğitim kurumuna geçişin etkileriyle ilgili katılımcıların değerlendirmeleri programın ergenin iyi-oluşunu arttırmada etkili olamamasının nedenlerini açıklamaktadır.

K3 (E) *“Programdan sonra bir ayda rahattım, mutluydum, iyiydi. Ama şimdi şu sınav yaklaşıncı (üst eğitim kurumuna geçiş sınavı) ya daha böyle tartışmaya falan başladık. Yani sınav olmasaydı daha iyi olurdu. Etkileri (programın ergen iyi-oluşundaki etkileri) devam ediyor. Ama sınavın olması bu etkileri biraz azaltıyor.”*

K6 (K) “*Malum LGS (üst eğitime geçiş sınavı) diye bir şey var gerginim. Ama ailevi olarak iyiyim. Yani onlardan destek alması iyi bir şey. Önceleri annem tutturmuşta bir doktorlukta doktorluk zaten LGS’yi (üst eğitime geçiş sınavı) ona göre kazanmamı istiyordu. Dedim ya birbirimizi anlamaya başladık diye. Özellikle doktorluk doktorluk diye tutturmadığında müthiş derecede sevimli geliyor.*”

K9 (E) “*Şimdi LGS (üst eğitim kurumuna geçiş sınavı) gireceğiz. Ama iyi olacak gibi geliyor (sınav sonucu). Bir yandan da kötü olacak gibi geliyor. Tam emin değilim bu konu hakkında. Artık bıktım ben de. LGS (üst eğitim kurumuna geçiş sınavı) var strese giriyoruz. Hepsi üst üste, üst üste geldi. En büyük de sınav. Ondan sonra pandemi (kısıtlamalar) olurdu herhalde (stres kaynağı).*

Akademik stresin ergenin iyi-oluşundaki olumsuz etkisi bilinmektedir (Choi vd., 2019; Huebner vd., 2014; Gilman ve Huebner, 2006; Ng vd., 2015). Bu araştırmada da ergenlik döneminde okul başarısı, sınav kaygısı ve üst eğitim kurumuna geçişin iyi-oluşa etkisi daha fazla açıklanması gerekmekte olduğu fikrinin önemli olduğu görülmektedir (Anthony ve Stone, 2010). Ergenlerin depresyon ve ruhsal sorunları akademik başarıyla ilişkilendirilmektedir (Chong vd., 2009). Ergenin iyi-oluşunda akademik başarı önemli bir kaynak olarak değerlendirilmektedir (Adelman ve Taylor, 2006) Akademik başarı ve sınav kaygısının ergen iyi-oluşunda karşılıklı etkileri bulunmaktadır (Steinmayr vd., 2016). Akademik başarı seviyeleri ve iyi-oluş düzeyleri arasında tutarlı bir ilişki olmasa da (Bücker vd., 2018) öznel iyi oluş ve akademik başarı psikolojik işleyişin önemli belirleyicileri olarak ele alınmaktadır (Suldo, Riley ve Shaffer, 2006). Ayrıca ergenlik döneminde ebeveynlerin çocuklarının geleceğine ait kaygısı, ergenin kontrol edildiğine ait algısını artırmaktadır (Demir; 2007). Bu araştırmada ergenlik dönemi başlarında üst eğitim kurumuna başarılı geçiş yapmanın, akademik başarı beklentisinin, sınav kaygısının ergenin iyi oluşunu olumsuz etkileyen faktörlerden oldukları söylenebilmektedir. Özellikle ergenlik dönemi başlarında ergenin iyi-oluşunda belirgin etkileri bulunan bu faktörlerin daha fazla açıklanması da gerekmektedir.

5.1.6. Ergen İyi-Oluşuna Ait Araştırma Sonuçlarının Değerlendirilmesi

Araştırmada yansıtıcı uygulamayla yapılan görüşmelerine göre GEİP’nin ergen iyi-oluşunu artırmasına yönelik araştırma sonuçlarının karşılık bulduğu görülmektedir. Araştırmanın ebeveyn iyi-oluşuna ait sonuçlarıyla alan uzmanı, ebeveyn ve öğrenci değerlendirmeleri arasında yüksek düzeyde uyum olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca ergenin iyi-oluşunda olumsuz etkileri bulunan araştırma sonuçlarında da (salgın hastalık kısıtlamaları

ve üst eğitime başarılı geçiş yapma) alan uzmanı, öğrenci ve ebeveyn değerlendirmelerinin benzer nitelikte olduğu tespit edilmektedir. Araştırmanın ergen iyi-oluşuna ait sonuçlarında alan uzmanı değerlendirmelerinde ebeveyn ilişkilerinin geliştirilmesi ve çatışmaların azalmasının önemli olduğu işaret edilmektedir.

U1 *“Ebeveyn ergen ilişkisini geliştirmeye yönelik programın ergenin farkındalığına etkisi olacaktır. Hem ebeveyn hem de ebeveynin iyi-oluşunda etkileri olacaktır. Aslında burada iki yönlü bir kazanç oluşuyor.”*

U2 *“Ergenin çatışmalarının azalması iyi-oluşunda etkili olacaktır. Ama şunu da düşünelim ergenin bütün hayatı ev mi? Dışarda da hayatı var, başka bir dünya var. Belki bir grup üyesi, belki başka çatışmalar yaşıyor. Ebeveyn ergen ilişkisinin iyi olması, çatışmaların azalması dışardaki çatışmalarını da azaltabilir.”*

Araştırmada yansıtıcı uygulamayla yapılan görüşmelerine göre ergen iyi-oluşunu arttırılmasına yönelik ebeveynlerle ve ergenlerle yapılan görüşmede ergen ilişkisinin önemini ve eğitim almanın gerekliliği vurgulanmaktadır. Ayrıca ebeveyn değerlendirmelerinin araştırmanın sonuçlarına uygun olduğu görülmektedir.

E1 *” Yatıyoruz kalkıyoruz eğitim. Ben çocuğuma sarılmayı özliyorum. Sadece bir sınav için bir senesini heba ediyorum. Onun bütün eğlencesini elinden alıyorum. Benimle de ilişkisi bozuluyor. Anne-babayla iletişim güzelse hayata bakışı da güzelleşiyor. Güveni de artıyor. Çocuk aileden koptuğu zaman kötü arkadaşlıklar ediniyor.”*

E2 *“ Çocuğumuzun en güzel yıllarını kaçırıyoruz. Bir de dersler dışarı çok güzel parklar... Biz çocukları sürekli dershaneye... Hadi okula, hadi dershaneye, hadi çalış. Çocukların sokakta oynayacağı en güzel yılları eğitimle mahvediyoruz. Okul bünyesinde çocuğumun eğitimi alması iyi-oluşunda etkili olacaktır.”*

Ö1 *“ Çocukta anne de baba da daha bilinçli olurlar... Birbirlerini anlamada. Daha mutlu olurlar. Sürekli her gün anlatmak yerine. Onlar seni zaten anlar. Bu da seni mutlu eder.”*

Ö2 *“ Hem karşı tarafı hem de kendimizi daha iyi anlamamız iyi-oluşu artırır. Çatışmalar azalır. Birbirimizi anlarız. Öfkeyi kontrol ederiz. Tartışma büyümmez, hemen kapanır. Bu da daha mutlu hissettirir.”*

Ergenin iyi-oluşunda olumsuz etkileri bulunan üst öğrenim kurumuna geçiş sınavı (merkezi sınav) ve salgın hastalık kısıtlamalarına yönelik alan uzmanı, öğrenci ve ebeveyn değerlendirmelerinin araştırmanın sonuçlarıyla yüksek düzeyde uyumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Aşağıda açıklayıcı olması bakımından bu üç grupta yapıldığı görüşmeden elde edilen sonuçlar sunulmaktadır.

U1 “ *Ergenlik dönemi başlarında ergenin zaten kendi iç karmaşası var. Çözmesi gereken aile ilişkileri var. Bir de akademik kaygı bunun üzerine yüklendiğinde (üst eğitime geçiş sınavı) bütün dünyayı kötü görebiliyor. Her şey üstüne geldi. Kesinlikle iyi-oluşa olumsuz etkileri olduğunu düşünüyorum. Bana göre covit-19 kısıtlamaları da var olan problemler daha çok gün yüzüne çıktı. Aile ile ilişkisi daha çok bir arada olmalarıyla değişti. Kaygı problemleri artırdı. Kesinlikle iyi-oluşu olumsuz etkilediğini düşünüyorum.* ”

U2 “ *Lgs (üst eğitime geçiş sınavı)ergenin arkadaş edinip, kendilerini keşfedecekleri sorgulayacakları bir dönemde eve kapanıp, kurslara... Ders çalışmaları gerektiğini onlara gösteren, çok kötü bir hatırlatıcı. Kesinlikle iyi-oluşlarını olumsuz etkiliyor. Kısıtlamalarla birlikte kaygı düzeyi arttı. Arkadaşlarında ayrıldı eve tıkıldı. Teknolojiye bağımlılık gelişti. Aile ile olan ilişkilerde aslında bir noktada birbirlerini daha çok keşfetmeye de başladılar. Ama diğer taraftan aile ile iletişimde büyük kopukluklar başladı. Ergenlerin iyi-oluşlarını küçük yaş grubundan daha fazla olumsuz etkilendi.* ”

Ergenin iyi-oluşunda olumsuz etkileri bulunan üst öğrenim kurumuna geçiş sınavı ve salgın hastalık kısıtlamalarına yönelik ebeveyn değerlendirmeleri aşağıdaki şekildedir.

E1 “ *Lgs’ nin hiçbir olumlu etkisi yok. Sınav stresini o kadar yüklüyoruz ki. Sabah sekiz akşam sekiz bu ne demek ya. Biz büyükler böyle çalışmaya dayanmayız. Ben dayanamam. Ruhen ve fiziksel olarak buna dayanamam. Kısıtlamaların hiçbir olumlu etkisi yok.* ”

E2 “*Çocuk 6. sınıftan başlıyor. Biz anne baba olarak Lgs’ nin (üst eğitime geçiş sınavı) çok kötü bir şey olduğunu anlatmaya başlıyoruz. Önünde çok zor bir sınav olduğunu anlatıyoruz. Bu sınav da onun iyi-oluşunu olumsuz etkiliyor. Kısıtlamalarda bir an önce çıkalım diyorduk. Yatıyor kalkıyorlar. Tabletle oynuyorlar. Bir nevi hapisanede kalıyor gibi. Kendi odalarında hücreleri vardı. Bitmeyecek ya bitmezse... Aileyi ilişkilerimizi biraz geliştirse de çok olumsuz hissettiler.* ”

E3 “Sınav nedeniyle psikolojik olarak hadi yap dediğimiz sürece çöküyor. Kısıtlamalarda ailelimizle iyi vakit geçirdik. Babamızla vakit geçirdik. Ama evde sürekli uyuduk. Hiçbir yere çıkmadık. Çocuk nasılsın demeyi unuttu. Uyuyalım, hayatı boş ver, umutsuz. Derslerinden koptu. Hala toparlayamadık.”

Ergenin iyi-oluşunda olumsuz etkileri bulunan üst öğrenim kurumuna geçiş sınavı (merkezi sınav) ve salgın hastalık kısıtlamalarına yönelik öğrenci değerlendirmeleri aşağıda sunulmuştur.

Ö1 “ Bu kadar ağır sınav olmamalı bence. Biraz mutlu oluyorsun. Sonra sınavın olduğu aklına geliyor sıkıntı oluyor. Sen bu kadar çalışıyorsun, emek harcıyorsun. Başın ağrıdı stres yaptın kötü geçiyor. Senin bir seneni üç saatte bitiriyor. Kötü alınca her şey başına yıkılıyor. Kısıtlamalar ders koşunda çok kötü oldu. Ama sabah kalkıp okula gitmek zorunda değilsin. ”

Ö2 “ Bir yıl hayatımızı tamamen değiştiriyor. Dört yılımızı bir yıla değiştirmeye çalışıyorlar. Bu çok kötü. Sabah erken kalkmak zorunda kalmadık. Online derste bir şey anlamadım. Buda ders başarıımı etkiledi. Kısıtlamalarda derse odaklanamadığım için...Arkadaşlarımda yok, pişmanlık duyuyorsun. Bu da kötü etkiliyor. ”

Ö3 “ Sınavın stresini yaşamak çok kötü. Az bir zaman kaldı. Çalışamayınca olumsuz etkiliyor. Kısıtlamalarda dersler... Kendimi kötü hissediyordum. ”

Sonuç olarak alan uzmanı, ebeveyn ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlarla, ergen iyi-oluşuna yönelik araştırma sonuçlarının yüksek düzeyde uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bunlara ek olarak uygulanan yaş grubuna ve zamana bağlı kalarak, ergenin iyi-oluşuna dayalı araştırma sonuçlarının bilimsel olarak geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilmektedir.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucuna ve araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak araştırmacılara, uygulayıcılara ve ilgililere yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

Bu araştırma kapsamında, ergenlerin ebeveyn çatışmalarını azaltmada ve iyi-oluşlarını arttırmada Gerçeklik Terapisi Ebeveyn-Ergen İlişki Geliştirme Programı'nın (GEİP) etkisi incelenmiştir. Araştırmada GEİP'nin ergenlerin ebeveyn çatışmalarını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada kontrol grubundaki ergenlerin iyi-oluş düzeyleri son test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azaldığı tespit edilmiştir. GEİP'nin ergenlerin iyi-oluşunu arttırmada etkili olmasa da koruyucu etkilerinin olduğu söylenebilmektedir. Ergenlerin iyi-oluşunu arttırmadaki kalıcı etkiler değerlendirildiğinde ise, GEİP'nin ergenlerin iyi-oluşlarını arttırmada etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın uygulama ve değerlendirmeleri sonucunda ilgili alanda çalışma yapacak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmaktadır. Bu önerilerin daha sonra yapılacak araştırma ve çalışmalara katkılar sunması beklenmektedir. Bu nedenle uygulama ile araştırma sonuçlarına dayalı öneriler ve gelecek araştırmalara yönelik öneriler sunulacaktır.

6.2.1. Uygulamaya ve Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1- Bu araştırmada ebeveyn-ergen ilişkisi geliştirmede çevrimiçi uygulama yapısına bağlı olarak sadece ergene yönelik müdahale yapılması bir sınırlılık olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle psikolojik destek hizmetlerinde ve klinik çalışmalarda çevrimiçi uygulamalarda daha küçük grup ve katılımcı çiftleri (ebeveyn-ergen, anne-erkek, baba-kız vb.) ile etkileşimli grup çalışmalarına olanak tanıyacak yapıda düzenlenmesi etkili sonuçlar alınmasında yararlı olabilecektir.

2- Ergenlik dönemindeki çatışmalarda ebeveyn ve ergenin cinsiyetine ait özelliklerin belirlenmesi önemli görülmektedir. Ergenlik döneminde ebeveyn-ergen ilişkisi ve çatışmaları cinsiyet dayalı farklı özellikleri barındırabilmektedir. Ebeveyn-ergen çatışmalarında cinsiyetin etkisini belirlemeye yönelik çalışmalar, müdahale hizmetlerinin etkililiğini artırabilecektir. Bu nedenle anne-kız, anne-erkek, baba-kız, baba-erkek olarak ele alınarak ilişkiler ve bu ilişkilerin kendine ait özelliklerinin belirlenmesi gerekmektedir.

3- Psikolojik destek hizmeti olarak sunulan çevrimiçi grup çalışmalarının, katılımcıların paylaşımlarına daha fazla yer veren ve etkinlik temelli olarak düzenlenmesi (atölye çalışmalarında olduğu gibi) uygulamanın etkisini artırabilecektir. Ayrıca etkinliklerin çevrimiçi yapıya uygun olarak zenginleştirilmesi de gerekmektedir. Bu nedenle çevrimiçi uygulama çalışmasında ön deneme (pilot) çalışması yapılması; etkinliklerin çevrimiçi çalışmaya uygunluğunu test edilmesinde, programın etkililik düzeyinin değerlendirilmesinde ve ses, video, kayıt gibi ortaya çıkabilecek olası sorunların engellenmesinde yararlı olabilecektir. Ayrıca etkili ön deneme (pilot) çalışmasında farklı değerlendirme yollarının geliştirilmesi gerekmektedir.

4- Psikolojik destek hizmeti olarak sunulan çevrimiçi grup çalışmalarda katılımcı sayısı uygulama içeriği ve özelliklerine göre değişebilmektedir. Ancak bu araştırmanın deneme (pilot) uygulaması ve deneysel işlem çalışmasına göre, katılımcı sayısının çevrimiçi çalışmalarda yüzü yüze çalışmalardan daha az sayıda olması gerekmektedir. Bu nedenle uygulamanın özelliğinden bağımsız olarak, çevrimiçi grup çalışmalarda katılımcı sayısının sınırlandırılmasının programın daha etkili yürütülmesinde yararlar sağlaması beklenmektedir. Ayrıca psikolojik destek hizmeti olarak sunulan çevrimiçi grup çalışmalarda uygulama süresi de grubun özellikleri ve programın yapısına bağlı olarak değişmektedir. Katılımcı sayısında olduğu gibi çevrimiçi uygulamalarda bu sürenin yüzü yüze uygulama çalışmalarına göre daha fazla sınırlandırılması gerekmektedir.

5- Ebeveyn-ergenlerin çevrimiçi çalışmalarda bulundukları ortama dikkat edilmesi gerekmektedir. Psikolojik destek hizmetlerinde sunulan çevrimiçi çalışmalarda bu ortam genellikle katılımcının evi olabilmektedir. Bu nedenle müdahale hizmetinde “kulak misafiri olma” durumu ile karşılaşılabilir. Bu durumun olumlu ve olumsuz iki yönlü etkileri bulunabilmektedir. Araştırmada “kulak misafiri olma”nın ebeveyn ve ergen arasında etkileşimi ve iş birliğini artırdığı görülmektedir. Psikolojik destek hizmetlerinde sunulan çevrimiçi

Çalışmalarda katılımcının bulunduğu yerin eğitime engel olup olmadığının değeriendirilmesi önemli gözükmeğdir.

6- Araştırma sonucunda elde edilen bazı kavramlar, ebeveyn-ergen çatışmalarını azaltmaya yönelik çalışmalarda bu kavramlara dikkat edilmesinin gerektiğini göstermektedir. Bu kavramlar iletişim alışkanlıkları, empati becerisi, ilişki veya ihtiyaçlarda denge ve ebeveyn ergenin algı farklılıkları olarak ortaya çıkmaktadır. Ebeveyn-ergen çatışmalarını azaltmaya yönelik müdahalelerin etkili olabilmesi için, özellikle ebeveyn ergenin algı farklılıklarını ele alacak şekilde düzenlenmesi önerilebilmektedir.

7- Araştırmada üst eğitime başarılı geçiş yapma görevinin ergenin iyi-oluşunda belirgin olumsuz etkileri bulunduğu görülmüştür. Araştırmaların ergenlik döneminde akademik başarı, üst öğrenime geçiş konularının ebeveyn çatışmalarına ve ergenin iyi-oluşuna etkilerinin incelemesinin, araştırmalar için yararlı sonuçlar ortaya koyulmasına yardımcı olabilecektir.

8- Ergenlik dönemi çok sayıda farklı sosyal ilişkileri barındırması nedeniyle (ebeveyn, akran, karşı cins, okul vs.) ergenin gelişimine etki eden karmaşık yapıları içerisine almaktadır. Bu nedenle ergenlik döneminde uygulanan müdahale hizmetlerinin iyi yapılandırılması gereken çalışmalar olarak dikkatle ele alınması gerekmektedir. Bu durum ergenlik döneminde müdahale hizmetlerinin sadece ilgili değışkene özel olarak planlamasını gerektirebilmektedir. Araştırmanın sonuçlarına dayanılarak ergenlik döneminde iyi-oluşu ele alan müdahalelerin, sadece ergenin iyi-oluşunu geliştirmeye yönelik hazırlanması daha etkili sonuçlar elde edilmesinde yararlı görülmektedir.

6.2.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1- Ergenlik dönemi başlarında hızla meydana gelen gelişimsel değışimlere uyum sağlama ergenler bazı güçlükler yaşayabilmektedir. Ergenlik dönemi başlarında ebeveyn-ergen ilişkilerindeki olası etkilerin, sonraki dönem sosyal ilişkilerde, ergenin ruhsal ve davranışsal problemlerinde daha belirleyici olduğu bilinmektedir. Ergenlik dönemi başları ebeveyn-ergen ilişkileri ve çatışmaları için kritik bileşenler içermektedir. Bu araştırmayla ergenlik dönemi başlarındaki ebeveyn-ergen ilişkilerinin sonraki dönemdeki önemli etkilerine dayanılarak, ergenlik dönemi başlarında müdahale hizmetlerinin artırılması önerilmektedir.

2- Ergenlik dönemi farklı gelişim özelliklerini taşıması nedeniyle ergenlik dönemi başı, ergenlik dönemi ortası ve ergenlik dönemi sonu olarak üç bölümde ele alınması kabul

görmektedir. Araştırmalarda bu dönemlere ait gelişimsel özelliklerin ve ihtiyaçların daha fazla aydınlatılması gerekmektedir. Ayrıca bu dönemler arası geçişlerde ergenin gelişimini izleyip değerlendirecek boylamsal çalışmalara daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Bu boylamsal çalışmaların farklı ergenlik döneminde ergenin gelişim sürecini bütüncül bir bakış açısıyla daha fazla aydınlatması beklenilmektedir.

3-Psikolojik destek hizmetlerinde ve klinik çalışmalarda kişisel özellikler, salgın hastalık, zaman ve ulaşım sorunları gibi birçok nedenle çevrimiçi uygulamalara olan ihtiyaç giderek artmaktadır. Çevrimiçi uygulamalara ait çalışmalar ise sınırlı kalmaktadır. Bu nedenle çevrimiçi araştırma sayısının arttırılması ve etkililiklerinin daha fazla tartışılması gerekmektedir.

4- Araştırmalarda müdahale programlarının etkililiğinin değerlendirmesinde nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanması önerilmektedir. Bu amaçla genellikle uygulama sonunda (son test ölçümleri) odak grup görüşmesi ile nitel verilerin alındığı görülmektedir. Araştırmalarda sadece uygulamadan sonra nitel bulgular elde edildiği görülmektedir. Bu nedenle uygulama sonrasında yapılan nitel bulgulara dayalı veriler araştırmanın kalıcı etkilerini açıklamada yetersiz kalmaktadır. Araştırmalarda uygulama sonrası ve kalıcı etkileri açıklamak için yapılan nicel ölçümlere uyumlu nitel veri alınmasının, araştırmanın sonuçlarını ortaya koymadaki sınırlılığı azaltmada yararlı olabileceği düşünülmektedir.

5- Ergenlik döneminde akran ilişkisinin ergenin duygu, düşünce ve davranışlarında etkileri bilinmektedir. Bu nedenle araştırmalarda nitel bulgular elde etmek için yapılan görüşmelerde ergenin üzerindeki akran etkisi dikkate alınmalıdır. Bu nedenle ergenlerle yapılan araştırmalarda nitel bulgular elde etmek için yapılan odak grup görüşmeleri yerine, bireysel görüşmelerin yapılması önerilmektedir. Bu durum araştırma sonuçlarını etkileyecek ergenin gelişim özelliklerine bağlı değişkenleri engelleyebilecektir ve görüşmelerde daha derinlemesine veriler elde edilmesine yardımcı olabilecektir.

6- Salgın hastalık döneminde kısıtlamaların süresinin uzamasının ergenin iyi-oluşunda olumsuz etkileri bulunmaktadır. Bu salgın hastalık döneminde okullarda uygulanan önleyici çalışmaların birkaç haftalık programlar olduğu görülmektedir. Salgın hastalık döneminde okul müfredatına sürekliliği olan çalışmalara yer verilmesi ergenin iyi-oluşunda olumlu etkiler oluşturabilecektir.

KAYNAKÇA

- Accordino, M. P., Keat, D. B. ve Guernsey, B. G. (2003). Using relationship enhancement therapy with an adolescent with serious mental illness and substance dependence. *Journal of Mental Health Counseling*, 25(2), 152-164.
- Adams, R. ve Laursen, B. (2001). The organization and dynamics of adolescent conflict with parents and friends. *Journal of Marriage and Family*, 63(1), 97–110.
- Adams, R. E. ve Laursen, B. (2007). The correlates of conflict: disagreement is not necessarily detrimental. *Journal of Family Psychology*, 21(3), 445.
- Adelman, H. S. ve Taylor, L. (2006). School and community collaboration to promote a safe learning environment. State Education Standard. *Journal of the National Association of State Boards of Education*, 7, 38-43.
- Ahmad, I. ve Amin, Z. (2019). Perceived parent-adolescent conflict and social competence: moderating role of gender. *Journal of Behavioural Sciences*, 29(2).
- Akhtar, M. ve Boniwell, I. (2010). Applying positive psychology to alcohol-misusing adolescents: A group intervention. *Groupwork*, 20(3), 6-31.
- Alaie, I., Låftman, S. B., Jonsson, U. ve Bohman, H. (2020). Parent–youth conflict as a predictor of depression in adulthood: a 15-year follow-up of a community-based cohort. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29(4), 527-536.

- Alfaro, E. C. ve Taylor, A. J. U. (2015). The longitudinal relation between academic support and Latino adolescents' academic motivation. *Hispanic Journal of Behavioral Sciens*, 37(3), 319-341.
- Amato, P. R. (1994). Father-child relations, mother-child relations, and offspring psychological well-being in early adulthood. *Journal of Marriage and The Family*, 1031-1042.
- American School Counselor Association (2005). *The ASCA national model: A framework for school counseling programs*, Second Edition. Alexandria, VA: Author.
- Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S. ve Splittgerber, F. (2000). School transitions: Beginning of the end or a new beginning?. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 325-339.
- Anthony, E. K. ve Stone, S. I. (2010). Individual and contextual correlates of adolescent health and well-being. *Families in Society*, 91(3), 225-233.
- Aquilino, W. S. ve Supple, A. J. (2001). Long-term effects of parenting practices during adolescence on well-being outcomes in young adulthood. *Journal of Family Issues*, 22(3), 289-308.
- Aslan A. M. ve Güven M. (2019). Okul Psikolojik Danışmanlarının Ailelerle Yürüttükleri Konsültasyon Çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(52), 109-148.
- Aşkın, R. , Bozkurt, Y. ve Zeybek, Z. (2020). Covid-19 pandemisi: Psikolojik etkileri ve terapötik müdahaleler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(37 - Özel Ek), 304-318.

- Avcı, R. ve Güçray S.S. (2010). Şiddet davranışı gösteren ve göstermeyen ergenlerin ailelerinin aile işlevleri, aile bireylerine ilişkin problemler, öfke ve öfke ifade tarzları açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 45-76.
- Bal, A. ve Bedel, A. (2015). The effect of family counseling training on the relationship between mother-father and the child. *The Online Journal of Counseling and Education*, 2015, 4(3), 1-14.
- Bai, S., Reynolds, B. M., Robles, T. F. ve Repetti, R. L. (2017). Daily links between school problems and youth perceptions of interactions with parents: A diary study of school-to-home spillover. *Social Development*, 26(4), 813– 830.
- Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory. *Annual Child Develop.* 6, 1-60.
- Bannink, R., Broeren, S., Joosten-van Zwanenburg, E., van As, E., van de Looij-Jansen, P. ve Raat, H. (2014). Effectiveness of a web-based tailored intervention (E-health4Uth) and consultation to promote adolescents' health: randomized controlled trial. *Journal of Medical Internet Research*, 16(5), e3163.
- Baños, R. M., Etchemendy, E., Mira, A., Riva, G., Gaggioli, A. ve Botella, C. (2017). Online positive interventions to promote well-being and resilience in the adolescent population: A narrative review. *Frontiers in Psychiatry*, 8, 10.
- Barber, B. K. (1994). Cultural, family, and personal contexts of parent-adolescent conflict. *Journal of Marriage and the Family*, 375-386.
- Barber, J. G. ve Delfabbro, P. (2000). Predictors of adolescent adjustment: Parent-peer relationships and parent-child conflict. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17(4), 275-288.

- Barrera Jr, M. ve Stice, E. (1998). Parent–adolescent conflict in the context of parental support: Families with alcoholic and nonalcoholic fathers. *Journal of family psychology*, 12(2), 195.
- Baumrind, D. (1991) Parenting styles and adolescent development. In: Brooks-Gunn J, Lerner R, Petersen AC, editors. *The Encyclopedia of Adolescence*. New York, NY: Garland; pp. 746–758.
- Bellici, N. (2012). *Gerçeklik terapisiyle yapılandırılmış eğitim programının ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma, okullarına devamlarının sağlanması, sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. On dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı.
- Ben-Zur, H. (2003). Happy adolescents: The link between subjective well-being, internal resources, and parental factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(2), 67-79.
- Berber-Çelik, Ç. (2014). *Akademik erteleme'nin bazı psiko-sosyal değişkenlere göre açıklanması ve gerçeklik terapisine dayalı akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programının etkililiğinin sınanması*. Doktora Tezi. Karadeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Billingsley, F. F., White, O. R. ve Munson, R. (1980). Procedural reliability: A rationale and an example. *Behavioral Assessment*, 2(2), 229-241.
- Bilsky, S. A., Friedman, H. P., Karlovich, A., Smith, M. ve Leen-Feldner, E. W. (2020). The interaction between sleep disturbances and anxiety sensitivity in relation to adolescent anger responses to parent adolescent conflict. *Journal of Adolescence*, 84(2), 69-77.

- Bireda, A. D. ve Pillay, J. (2018). Perceived parent–child communication and well-being among Ethiopian adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23(1), 109-117.
- Block, M. A. (1994). A study to investigate the use of reality therapy in small group counseling sessions to enhance the self-concept levels of elementary students. Doctoral dissertation, Walden University. (UMI No. 9520590).
- Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G. J., Riper, H., Smit, F. ve Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: a meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health*, 13(1), 1-20.
- Bolkan, C., Sano, Y., De Costa, J., Acock, A. C. ve Day, R. D. (2010). Early adolescents' perceptions of mothers' and fathers' parenting styles and problem behavior. *Marriage & Family Review*, 46(8), 563-579.
- Bolton, G. (2005) *Reflective practice: Writing and professional development*, 2nd edn, London: Sage. British Educational Research Association (2004) Revised Ethical Guidelines for Educational Research, Sage Publications.
- Bos, H., Van Gelderen, L. ve Gartrell, N. (2015). Lesbian and heterosexual two-parent families: Adolescent–parent relationship quality and adolescent well-being. *Journal of Child and Family Studies*, 24(4), 1031-1046.
- Boudreault-Bouchard, A. M., Dion, J., Hains, J., Vandermeersch, J., Laberge, L. ve Perron, M. (2013). Impact of parental emotional support and coercive control on adolescents' self-esteem and psychological distress: results of a four-year longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 36, 695–704.

- Bradshaw, J., Hoelscher, P. ve Richardson, D. (2007). An index of child well-being in the European Union. *Social Indicators Research*, 80(1), 133-177.
- Branje, S. (2008). Conflict management in mother–daughter interactions in early adolescence. *Behaviour*, 145(11), 1627-1651.
- Branje, S. (2018). Development of parent–adolescent relationships: Conflict interactions as a mechanism of change. *Child Development Perspectives*, 12(3), 171-176.
- Branje, S. (2020). Parent Conflict Resolution. In S.Hupp ve J. D.Jewell (Edts.), *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development*, (pp. 1-10). JohnWiley & Sons, Inc.
- Branje, S. J. T., Laursen, B. ve Collins, W. A. (2012). *Parent-Child Communication During Adolescence*. In A. L. Vangelisti (Ed.), (2nd ed., pp. 271–286). New York, NY: Routledge.
- Branje, S., Van Aken, M. A. G. ve Van Lieshout, C. F. M. (2002). Relational support in families with adolescents. *Journal of Family Psychology*, 16(3), 351–362.
- Branje, S. J., Van Doorn, M., van der Valk, I. ve Meeus, W. (2009). Parent–adolescent conflicts, conflict resolution types, and adolescent adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(2), 195-204.
- Bright, P. D. ve Robin, A. L. (1981). Ameliorating parent-adolescent conflict with problem-solving communication training. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 12(3), 275-280.

- Brinberg, M., Fosco, G. M. ve Ram, N. (2017). Examining inter-family differences in intra-family (parent–adolescent) dynamics using grid-sequence analysis. *Journal of Family Psychology*, 31(8), 994–1004.
- Britzman M. J., Nagelhout S.E. ve Cameron A. J. (2011) Pursuing a quality life by clarifying our quality worlds and making need-fulfilling choices, *International Journal of Choice Theory And Reality Therapy* ,31(1), 31-39.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, B. V. (Ed.). (2008). *Key indicators of child and youth well-being: Completing the picture*. New York: Erlbaum.
- Buchanan, C. M., Eccles, J. S., Flanagan, C., Midgley, C., Feldlaufer, H. ve Harold, R. D. (1990). Parents' and teachers' beliefs about adolescents: Effects of sex and experience. *Journal of Youth and Adolescence*, 19(4), 363-394.
- Burke, R. J. ve Weir, T. (1979). Helping responses of parents and peers and adolescent well-being. *The Journal of Psychology*, 102 (1), 49-62.
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M. ve Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83-94.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler: Ön test-son test kontrol grubu desen ve veri analizi* (2. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum* (22. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carbo, B. C. (2006). *The behavioral effects of group therapy on at-risk middle school students*. Master Thesis, The University of South Alabama. (UMI No. 1434978).
- Casas, F., Figuer, C., González, M., Malo, S., Alsinet, C. ve Subarroca, S. (2007). The well-being of 12-to 16-year-old adolescents and their parents: Results from 1999 to 2003 Spanish samples. *Social Indicators Research*, 83(1), 87-115.
- Chamberlain P. ve Rosicky J. G. (1995). The Effectiveness Of Family Therapy In The Treatment Of adolescents With Conduct Disorders And Delinquency *Journal of Marital and Family Therapy*, 1995, Vol. 21, No. 4, 441-459.
- Chang, C. J., Ohannessian, C. M., Ewing, E. S. K., Kobak, R., Diamond, G. S. ve Herres, J. (2020). Attachment and parent-adolescent discrepancies in reports of family functioning among suicidal adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 29(1), 227-236.
- Chivers, G. (2003). Utilising reflective practice interviews in professional development. *Journal of European Industrial Training*.
- Choi, C., Lee, J., Yoo, M. S. ve Ko, E. (2019). South Korean children's academic achievement and subjective well-being: The mediation of academic stress and the moderation of perceived fairness of parents and teachers. *Children and Youth Services Review*, 100, 22-30.
- Choi, H., Kim, S., Ko, H., Kim, Y. ve Park, C. G. (2016). Development and preliminary evaluation of culturally specific web-based intervention for parents of adolescents. *Journal of Psychiatric And Mental Health Nursing*, 23(8), 489-501.

- Chong, S. A., Subramaniam, M., Lee, I. M., Pek, E., Cheok, C., Verma, S. ve Wong, J. (2009). Academic attainment: a predictor of psychiatric disorders?. *Social Psychiatry And Psychiatric Epidemiology*, 44(11), 999.
- Christensen T. M. ve Gray, N. D. (2002). The application of reality therapy and choice theory in relationship counseling. interview with robert wubbolding. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 10(2), 244-248.
- Chu, P. S., Saucier, D. A. ve Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social And Clinical Psychology*, 29(6), 624-645.
- Chung, M. (1994). Can reality therapy help juvenile delinquents in Hong Kong? *Journal of Reality Therapy*, 14(1), 68-80.
- Chung, G. H., Flook, L. ve Fuligni, A. J. (2009). Daily family conflict and emotional distress among adolescents from Latin American, Asian, and European backgrounds. *Developmental Psychology*, 45(5), 1406.
- Cisse G. S. ve Casstevens W. J. (2014) Sexual offender treatment from a choice theory/reality therapy perspective, *International Journal of Choice Theory and Reality Therapy* , 34(1), 22-28.
- Collins, W. A. ve Laursen, B. (2004). Changing relationships, changing youth: Interpersonal contexts of adolescent development. *The Journal of Early Adolescence*, 24(1), 55-62.
- Collins, W. A., Laursen, B., Mortensen, N., Luebker, C. ve Ferreira, M. (1997). Conflict processes and transitions in parent and peer relationships: Implications for autonomy and regulation. *Journal of Adolescent Research*, 12(2), 178-198.

- Comstock, J. (1994). Parent-adolescent conflict: A developmental approach. *Western Journal of Communication (includes Communication Reports)*, 58(4), 263-282.
- Cook, E. C., Duncan, O., Fernandez, M. E., Mercier, B., Windrow, J. ve Stroud, L. R. (2018). Affective and physiological response to a novel parent–adolescent conflict stressor. *The International Journal on the Biology of Stress*, 21(4), 312-322.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları* (Çev. Ergene, T.). Ankara: Mentis Yayıncılık. (Özgün Çalışma, 2005).
- Cotterell, J. L. (1992). The relation of attachments and supports to adolescent well-being and school adjustment. *Journal of Adolescent Research*, 7(1), 28-42.
- Creswell, J. W. ve Garrett, A. L. (2008). The “movement” of mixed methods research and the role of educators. *South African Journal of Education*, 28(3), 321–333.
- Creswell, J. W. ve Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Cripps, K. ve Zyromski, B. (2009). Adolescents’ psychological well-being and perceived parental involvement: Implications for parental involvement in middle schools. *RMLE Online*, 33(4), 1-13.
- Cui, M., Darling, C. A., Coccia, C., Fincham, F. D. ve May, R. W. (2019). Indulgent parenting, helicopter parenting, and well-being of parents and emerging adults. *Journal of Child and Family Studies*, 28(3), 860-871.
- Cunningham, L., (1995), Control theory, reality therapy and cultural bias, *Journal of Reality Therapy* XV (1), 15-22.

- Çaykuş, E. T. ve Çaykuş, T. M. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde çocukların psikolojik dayanıklılığını güçlendirme yolları: ailelere, öğretmenlere ve ruh sağlığı uzmanlarına öneriler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 95-113.
- Çelik, E. G. (2015). *Algılanan ebeveyn kontrolü ile ergen iyi oluşu arasındaki ilişkide duygusal özerklik ve empatinin aracı rolü*, Y. Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı.
- Dallos, R. ve Draper, R. (2010). *An introduction to family therapy systemic theory and practice*, Trenchard P.
- Dane, A. V. ve Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: are implementation effects out of control?. *Clinical Psychology Review*, 18(1), 23-45.
- David, H., Demo, D. H. ve Acock, A. C. (1996). Family structure, family process, and adolescent well-being. *Journal of Research on Adolescence*, 6(4), 457-488.
- Davidson, J. ve Versluys, M. (2000). Conflict resolution training within a school setting. *The Educational and Developmental Psychologist*, 17(2), 117-134.
- Davis, E. S. (2011). Drawing out the child: Combining the WDEP method with drawing to work with children. *International Journal of Choice Theory & Reality Therapy*, 31(1), 46-52.
- De Goede, I. H. A., Branje, S. J. T. ve Meeus, W. H. J. (2009). Developmental changes in adolescents' perceptions of relationships with their parents. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 75-88.

- De Los Reyes, A., Ohannessian, C. M. ve Laird, R. D. (2016). Developmental changes in discrepancies between adolescents' and their mothers' views of family communication. *Journal of Child and Family Studies*, 25(3), 790-797.
- De Siqueira Rotenberg, L., Nascimento, C., Khafif, T. C., Dias, R. S. ve Lafer, B. (2020). Psychological therapies and psychoeducational recommendations for bipolar disorder treatment during covid-19 pandemic. *Bipolar Disord*, 55.
- Dekovic, M. (1999). Parent-adolescent conflict: Possible determinants and consequences. *International Journal of Behavioral Development*, 23(4), 977-1000.
- Deković, M., Noom, M. J. ve Meeus, W. (1997). Expectations regarding development during adolescence: Parental and adolescent perceptions. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(3), 253-272.
- Demir, İ. (2007). *Gençlerin kimlik yapıları: Farklı yerellikler ekseninde nitel bir inceleme*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Demirci, İ. ve Ekşi, F. (2015). Ergenler için beş boyutlu iyi oluş modeli: Epoch ölçeği'nin Türkçe formunun geçerliği ve güvenirliği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 9-30.
- Dermer S. B., Robey P. A. ve Dunham S. M. (2012). A comparison of reality therapy and choice theory with solution-focused therapy. *International Journal of Choice Theory and Reality Therapy*, 31(2),14-21.
- Dishion, T. J., Kavanagh, K., Schneiger, A., Nelson, S. ve Kaufman, N. K. (2002). Preventing early adolescent substance use: A family-centered strategy for the public middle school. *Prevention Science*, 3(3), 191-201.

- Doerries D. B. ve Foster V. A. (2001). Family counselors as school consultants:Where are the solutions?. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 9(4), 391-397
- Doll, B. ve Kratochwill, T. (1992). Treatment of parent-adolescent conflict through behavioral technology training: A case study. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 3(4), 281-300.
- Donker, M. H., Mastrotheodoros, S. ve Branje, S. (2021). Development of parent-adolescent relationships during the COVID-19 pandemic: The role of stress and coping. *Developmental Psychology*, 57(10), 1611.
- Duba, J., Graham, M., Britzman, M. ve Minatrea, N. (2009). Introducing the “Basic Needs Genogram” in Reality Therapy-based Marriage and Family Counseling. *International Journal of Reality Therapy*, 28(2), 15-19.
- Duchesne, S. ve Larose, S. (2007). Adolescent parental attachment and academic motivation and performance in early adolescence. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(7), 1501-1521.
- Duineveld, J. J., Parker, P. D., Ryan, R. M., Ciarrochi, J. ve Salmela-Aro, K. (2017). The link between perceived maternal and paternal autonomy support and adolescent well-being across three major educational transitions. *Developmental Psychology*, 53(10), 1978.
- Dursun A. (2020). *Ergenlerin problemleri internet kullanımını azaltmaya yönelik gerçeklik terapisi temelli psiko-eğitim programının etkililiği*, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Dursun, A. (2015). *Anne babası boşanmış ergenlerin öznel iyi oluşunu arttırma programının etkililiğinin incelenmesi*, Y. Lisans Tezi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Ebert, D. D., Zarski, A. C., Christensen, H., Stikkelbroek, Y., Cuijpers, P., Berking, M. ve Riper, H. (2015). Internet and computer-based cognitive behavioral therapy for anxiety and depression in youth: a meta-analysis of randomized controlled outcome trials. *Plos One*, 10(3).
- Eda, G. Ö. K. ve Kocayörük, E. (2019). Temel psikolojik ihtiyaçlar, aile aidiyeti ve ebeveyn algısı değişkenlerinin öznel iyi oluş üzerindeki etkisi. *Aile Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(2), 21-51.
- Edens, R. M. (1995). *Effects of teaching control theory and reality therapy as an approach to reducin gdisruptiv ebehaviors in middle school physical education*. (Unpublished doctoral dissertation), The University of North Carolina. (UMI No. 9618157).
- Eisenberg, N., Hofer, C., Spinrad, T. L., Gershoff, E. T., Valiente, C., Losoya, S. H., ... ve Maxon, E. (2008). Understanding mother-adolescent conflict discussions: Concurrent and across-time prediction from youths' dispositions and parenting. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 73(2), vii-160.
- Eisenstein E., Morais T. D. ve Ting E. (2017). Resilience and preventive parenting. Young K. S. ve Abreu C. D. (Ed.), *Internet addiction in children and adolescents* içinde, (161-176 pp), Springer Publishing, New York.
- Erbaş, M. M. ve Kağnıcı, Y. D. (2017). Seçim kuramına dayalı psiko-eğitim programının ergenlerin riskli davranışları ve iyilik hali üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(64-Ek Sayı), 1594-1615.

Eryılmaz ve Mammadov (2016). Ergen-ebeveyn çatışma ölçeğinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 23 (3), 201-210.

Eryılmaz, A. (2014). Üniversite öğrencileri için geliştirilen öznel iyi oluşu artırma programının etkililiğinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(31), 111-128.

Evans, D., Borriello, G. A. ve Field, A. P. (2018). A review of the academic and psychological impact of the transition to secondary education. *Frontiers in Psychology*, 9, 1482.

Feeney, B. C. ve Cassidy, J. (2003). Reconstructive memory related to adolescent-parent conflict interactions: the influence of attachment-related representations on immediate perceptions and changes in perceptions over time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(5), 945.

Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2. Ed.). London: Sage Publications.

Fitzgerald, A. L. (2011). Reality therapy for marital and family systems counseling. *Counseling and Wellness: A Professional Counseling Journal*, 2, 88-100.

Fitzpatrick, O., Carson, A. ve Weisz, J. R. (2020). Using mixed methods to identify the primary mental health problems and needs of children, adolescents, and their caregivers during the Coronavirus (COVID-19) pandemic. *Child Psychiatry & Human Development*, 1-12.

Flouri, E. ve Buchanan, A. (2003). The role of father involvement and mother involvement in adolescents' psychological well-being. *British Journal of Social Work*, 33(3), 399-406.

- Fosco, G. M. ve Lydon-Staley, D. M. (2020). Implications of family cohesion and conflict for adolescent mood and well-being: Examining within-and between-family processes on a daily timescale. *Family Process*, 59(4), 1672-1689.
- Froh, J. J., Sefick, W. J. ve Emmons, R. A. (2008). Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology*, 46(2), 213–233.
- Fulkerson, M. H. (2012). Helping supervisees evaluate their locus of control. *International Journal of Choice Theory & Reality Therapy*, 32(1).
- Fuller, A. (2004). Crisis: home-based family therapy. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 25(4), 177-182.
- Fuller, G.B. (2015). Reality therapy approaches. H.T. Prout ve A.L.Fedewa (Ed.). *Counseling With Children and Adolescents içinde* (217-279), New Jersey, Wiley&Sons.
- Furman, W. ve Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63(1), 103-115.
- Furr, R. M. ve Rosenthal, R. (2003). Repeated-measures contrasts for "multiple-pattern" hypotheses. *Psychological Methods*, 8(3), 275.
- Galambos, N. L. ve Almeida, D. M. (1992). Does parent-adolescent conflict increase in early adolescence? *Journal of Marriage and Family*, 54(4), 737–747.
- Garza-Burciaga, J. (2002). *The effect of a choice theory program on the attendance and conduct of sixth grade students*. (Unpublished doctoral dissertation), University of Houston. (UMI No. 3042436).

- Gilman, R. ve Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 311–319.
- Ginsberg, B. G. (1995). Parent-Adolescent Relationship program (PARD): Relationship enhancement therapy with adolescents and their families (fathers and sons). *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 32(1), 108–112.
- Glasser, W. (2003). *For parents and teenagers: Dissolving the barrier between you and your teen*. New York, Harper Collins.
- Glasser, W. (2000). *Counseling with choice theory: The new reality therapy*. New York: Harper Collins.
- Gonzales, N. A., Cauce, A. M. ve Mason, C. A. (1996). Interobserver agreement in the assessment of parental behavior and parent-adolescent conflict: African American mothers, daughters, and independent observers. *Child Development*, 67(4), 1483-1498.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S. ve Gottfried, A. W. (1994). Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 86, 104-113.
- Gottman, J. ve Gottman, J. (2008). Gottman method couple therapy. In A. S. Gurman (Ed.), *Clinical Handbook of Couple Therapy (4th ed.)* (pp. 138-164). New York, NY US: Guilford Press.
- Graham M. A., Sauerheber J. D. ve Britzman M. J. (2013). Choice theory and family counseling: a pragmatic, culturally sensitive approach. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families* 21(2) 230-234.

- Green, L. S., Oades, L. G. ve Robinson, P. L., (2012). Positive education programmes: Integrating coaching and positive psychology in schools. In Christian van Nieuwerburgh (Ed.), *Coaching in education: getting better results for students, educators and parents* (pp. 115–132). London: Karnac Books.
- Gresham, F. M. (2014). Measuring and analyzing treatment integrity data in research. In Sanetti, L. M. H., & Kratochwill, T. R. (Eds.), *Treatment integrity: A foundation for evidence-based practice in applied psychology* (pp. 109–130). Washington DC: American Psychological Association.
- Grotevant, H. D. ve Cooper, C. R. (1986). Individuation in family relationships: A perspective on individual differences in the development of identity and role-taking skills in adolescence. *Human Development*, 29, 82–100.
- Guba, E. G. ve Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Guo, X. ve Slesnick, N. (2013). Family versus individual therapy: Impact on discrepancies between parents' and adolescents' perceptions over time. *Journal of Marital and Family Therapy*, 39(2), 182-194.
- Gül, Ş. (1996). *Gerçeklik Terapisi grup uygulamasının lise öğrencilerinin mesleki gelecekle ilgili problemlerini çözümlemedeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hafen, C. A. ve Laursen, B. (2009). More problems and less support: early adolescent adjustment forecasts changes in perceived support from parents. *Journal of Family Psychology*, 23(2), 193.

- Hair, E. C., Moore, K. A., Garrett, S. B., Ling, T. ve Cleveland, K. (2008). The continued importance of quality parent–adolescent relationships during late adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 18(1), 187-200.
- Hardaway, R. T. (1998). *An historical case study of a quality classroom*. (Unpublished doctoral dissertation), The University of Sarasota. (UMI No. 9911550). Harper Collins.
- Harper, N. J., Russel, K.C., Cooley, R. ve Cupples, J. (2007). Catherine freer wilderness therapy expeditions: An exploratory case study of adolescent wilderness therapy, family functioning, and the maintenance of change. *Child and Youth Care Forum*, 36(2-3), 111-129.
- Hawk, S. T., Keijsers, L., Hale III, W. W. ve Meeus, W. (2009). Mind your own business! Longitudinal relations between perceived privacy invasion and adolescent-parent conflict. *Journal of Family Psychology*, 23(4), 511.
- Henderson, A., Robey, P. A., Dunham, S. M. ve Dermer, S. B. (2013). Change, choice, and home: An integration of the work of Glasser and Gottman. *International Journal of Choice Theory and Reality Therapy*, 32(2), 36-47.
- Henry, C. S., Plunkett, S. W. ve Sands, T. (2011). Family structure, parental involvement, and academic motivation in Latino adolescents. *Journal of Divorce & Remarriage*, 52(6), 370-390.
- Herrenkohl, T. I., Kosterman, R., Hawkins, J. D. ve Mason, W. A. (2009). Effects of growth in family conflict in adolescence on adult depressive symptoms: Mediating and moderating effects of stress and school bonding. *Journal of Adolescent Health*, 44(2), 146-152.

- Hogue, A., Liddle, H. A., Becker, D. ve Johnson-Leckrone, J. (2002). Family-based prevention counseling for high-risk young adolescents: Immediate outcomes. *Journal of Community Psychology*, 30(1), 1-22.
- Holmbeck, G. N., Paikoff, R. L. ve Brooks-Gunn, J. (1995). Parenting adolescents. In Bornstein, M. H. (ed.), *Handbook of Parenting* (Vol. 1). Erlbaum, Mahwah, NJ, pp. 91–118.
- Holmes, K. Y., White, K. B., Mills, C. ve Mickel, E. (2011). Defining the experiences of black women: A choice theory reality therapy approach to understanding the strong black woman. *International Journal of Choice Theory & Reality Therapy*, 31(1).73-83.
- Huebner, E. S., Hills, K. J., Jiang, X., Long, R. F., Kelly, R. ve Lyons, M. D. (2014). Schooling and children's subjective well-being. *Handbook of Child Well-Being* (pp. 797–819). Dordrecht: Springer.
- Huppert, F. A. ve Johnson, D. M. (2010). A controlled trial of mindfulness training in schools: The importance of practice for an impact on well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 5(4), 264-274.
- Jackson, J., Kuppens, P., Sheeber, L. B. ve Allen, N. B. (2011). Expression of anger in depressed adolescents: The role of the family environment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(3), 463-474.
- Jensen, L. A. ve Dost-Gözkan, A. (2015). Adolescent–parent relations in Asian Indian and Salvadoran immigrant families: A cultural–developmental analysis of autonomy, authority, conflict, and cohesion. *Journal of Research on Adolescence*, 25(2), 340-351.
- Johnson, R. (2009). Choosing between parametric and non-parametric tests. *Journal of Undergraduate Research at Minnesota State University, Mankato*, 9(1), 6.

- Joshanloo, M. (2015). Revisiting the empirical distinction between hedonic and eudaimonic aspects of wellbeing using exploratory structural equation modeling. *Journal of Happiness Studies*, 17(5), 2023–2036.
- Juang, L. P., Hou, Y., Bayless, S. D. ve Kim, S. Y. (2018). Time-varying associations of parent–adolescent cultural conflict and youth adjustment among Chinese American families. *Developmental Psychology*, 54(5), 938.
- Kagitçibasi, C. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36, 403–422.
- Kaner, S. (1993). Psikodramanın ve gerçeklik terapisinin suçlu gençlerin benlik kavramlarına ve empati düzeylerine etkisi. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmoloji Dergisi*, (3P), 1(2), 165-172.
- Kapıkıran, Ş. ve Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 21-30.
- Karaçay, G. (2021). *Kariyer karar verme grup rehberliği programının kariyer karar verme güçlüklerine ve temel ihtiyaçlara etkisi*, Y. Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kararırmak, Ö. ve Siviş, R. (2008). Modernizmden postmodernizme geçiş ve pozitif psikoloji. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 102-115.
- Karataş, S., Mercan, Ç. S. ve Düzen, A. (2016). Ergenlerin Ebeveyn İlişkilerine Yönelik Algıları: Nitel Bir İnceleme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(36), 237-258.

- Kaya A., Macit Z. B. ve Siyez D. M. (2012). Bir İlköğretim Okulu Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servisine Yapılan Başvuruların İncelenmesi, *İlköğretim Online*, 11(4), 1087-1100, 2012.
- Kern, M. L., Benson, L., Steinberg, E. A. ve Steinberg, L. (2016). “The EPOCH measure of adolescent well-being. *Psychological Assessment*, 28(5), 586.
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A. ve White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 262-271.
- Kern, M. L., Zeng, G., Hou, H. ve Peng, K. (2019). The Chinese version of the EPOCH measure of adolescent well-being: testing cross-cultural measurement invariance. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(6), 757-769.
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R. ve Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the national comorbidity survey replication. *Arch. Gen. Psychiatry*, 62, 593–602.
- Kianipour, O. ve Hoseini, B. (2012). Effectiveness of training the choice theory of Glasser to teachers on improvement of students’ academic qualification. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2(2), 117-123.
- Kim, J.U. (2007). A reality therapy group counselling program as an internet addiction recovery method for college students in Korea. *International Journal of Reality Therapy*, 26 (2), 2- 9.

- Kim, J.U. (2008). The effect of R/T group counseling program on the internet addition level and self esteem of internet addition universty students. *International Journal of Reality Therapy*, 27 (2), 2- 11.
- Kim, K. J. (2006). Parent–adolescent conflict, negative emotion, and estrangement from the family of origin. *Research in Human Development*, 3(1), 45-58.
- Kim, R. I. ve Hwang, M. G. (2001). The effect of internal control and achievement motivation in group counseling based on reality therapy. *International Journal of Reality Therapy*, 20(2), 12-15.
- King, V., Boyd, L. M. ve Pragg, B. (2018). Parent–adolescent closeness, family belonging, and adolescent well-being across family structures. *Journal of Family Issues*, 39(7), 2007-2036.
- Klootwijk, C. L., Koele, I. J., Van Hoorn, J., Güroğlu, B. ve van Duijvenvoorde, A. C. (2021). Parental Support and Positive Mood Buffer Adolescents' Academic Motivation During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Research on Adolescence*, 31(3), 780-795.
- Knoester, C. (2003). Transitions in young adulthood and the relationship between parent and offspring well-being. *Social Forces*, 81(4), 1431-1458.
- Kocayörük, E. ve Hatipoğlu -Sümer, Z. (2009). The effects of father involvement training on family functioning and adolescents' peer relations. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(7), 3-7.
- Koç, H. E. ve Kaygusuz, C. (2016). The effect of adolescent-parent relationship enhancement program on adolescent perceived parental acceptance/rejection levels and family functions, *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4338-4355.

- Koydemir, S., Sökmez, A. B. ve Schütz, A. (2021). A meta-analysis of the effectiveness of randomized controlled positive psychological interventions on subjective and psychological well-being. *Applied Research in Quality of Life*, 16(3), 1145-1185.
- Kuzucu, Y. (2006). *Duyguları fark etmeye ve ifade etmeye yönelik bir psiko-eğitim programının, üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerine, duyguları ifade etme eğilimlerine, psikolojik ve öznel iyi oluşlarına etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Laursen, B. (1993). The perceived impact of conflict on adolescent relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39(4), 535-550.
- Laursen, B. (1995). Conflict and social interaction in adolescent relationships. *Journal of Research on Adolescence*, 5(1), 55-70.
- Laursen, B. ve Collins, W. A. (1994). Interpersonal conflict during adolescence. *Psychological Bulletin*, 115, 197-209.
- Laursen, B. ve Collins, W. A. (2009). Parent-child relationships during adolescence. In R. M. Lerner, & L. D. Steinberg (Eds.), *Contextual influences on adolescent development: Vol. 2. Handbook of adolescent psychology* (pp. 3–42). Hoboken New Jersey: John Wiley & Sons., Inc.
- Laursen, B., Coy, K. C. ve Collins, W. A. (1998). Reconsidering changes in parent-child conflict across adolescence: A metaanalysis. *Child Development*, 69(3), 817–832.
- Laursen, B., DeLay, D., Richmond, A. ve Rubin, K. H. (2016). Youth negative affect attenuates associations between compromise and mother–adolescent conflict outcomes. *Journal of Child and Family Studies*, 25(4), 1110-1118.

- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(6), 421.
- Leitch, R. ve Day, C. (2000). Action research and reflective practice: Towards a holistic view. *Educational Action Research*, 8(1), 179-193.
- Liaupsin, C. J., Ferro, J. B. ve Umbreit, J. (2012). *Treatment integrity in intervention research: Models, measures, and future directions. In classroom behavior, contexts, and interventions*. Emerald Group Publishing Limited.
- Lichtwarck-Aschoff, A., Kunnen, S. E. ve Van Geert, P. L. (2009). Here we go again: A dynamic systems perspective on emotional rigidity across parent–adolescent conflicts. *Developmental Psychology*, 45(5), 1364.
- Lim, S. (2016). Innovation: Using illustrated cards as a tool in tandem with crrt intervention. *International Journal of Choice Theory & Reality Therapy*, 36(1).73-80.
- Lindsey, E. W., Kurtz, P. D., Jarvis, S., Williams, N. R. ve Nackerud, L. (2000). how runaway and homeless youth navigate troubled waters: Personal strengths and resources. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17(2), 115–140.
- Lippold, M. A. ve Jensen, T. M. (2017). Harnessing the strength of families to prevent social problems and promote adolescent well-being. *Children and Youth Services Review*, 79, 432-441.
- Liu, J., Zhou, T., Yuan, M., Ren, H., Bian, X. ve Coplan, R. J. (2021). Daily routines, parent–child conflict, and psychological maladjustment among Chinese children and adolescents during the COVID-19 pandemic. *Journal of Family Psychology*. Advance online publication.

- LoBraico, E. J., Fosco, G. M., Crowley, M. D., Redmond, C., Spoth, R. L. ve Feinberg, M. E. (2019). Examining intervention component dosage effects on substance use initiation in the strengthening families program: For parents and youth ages 10–14. *Prevention Science*, 20, 852–862.
- Lojk, B. (2018). Formulation In Reality Therapy: Making Sense Of Client's Problems. *International Journal of Choice Theory and Reality Therapy*, 37(2), 86-96.
- Loughran, J. J. (1996) *Developing Reflective Practice: Learning about teaching and learning through modelling*. London: Falmer Press.
- Loughran, J. J. (2002) Effective reflective practice: in search of meaning in learning about teaching, *Journal of Teacher Education*, Vol. 53, No. 1, 33–43.
- Louis, G. W. (1998). The Quality School: *Effects on student attitude toward school*. (Unpublished doctoral dissertation), The University of Cincinnati. (UMI No. 9833730).
- Lovett, N. ve Lovett, T. (2016). Wellbeing in education: Staff matter. *International Journal of Social Science and Humanity*, 6(2), 107.
- Lucktong, A., Salisbury, T. T. ve Chamrathirong, A. (2018). The impact of parental, peer and school attachment on the psychological well-being of early adolescents in Thailand. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23(2), 235-249.
- Malkoç, A. (2011). *Öznel iyi oluş müdahale programının üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Manicavasagar, V., Horswood, D., Burckhardt, R., Lum, A., Hadzi-Pavlovic, D. ve Parker, G. (2014). Feasibility and effectiveness of a web-based positive psychology program for youth mental health: randomized controlled trial. *Journal of Medical Internet Research*, 16(6), e3176.
- Manning, W. D. ve Lamb, K. A. (2003). Adolescent well-being in cohabiting, married, and single-parent families. *Journal of Marriage and Family*, 65(4), 876-893.
- Marandola, P. ve Imber, S. C. (1979). Glasser's classroom meeting: A humanistic approach to behavior change with preadolescent inner-city learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 12(6), 383-387.
- Marmorstein, N. R. ve Iacono, W. G. (2004). Major depression and conduct disorder in youth: Associations with parental psychopathology and parent–child conflict. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(2), 377-386.
- Mastrotheodoros, S., Van der Graaff, J., Deković, M., Meeus, W. H. ve Branje, S. (2020). Parent–adolescent conflict across adolescence: Trajectories of informant discrepancies and associations with personality types. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(1), 119-135.
- Mayers, A., (2013). *Introduction to Statistics and SPSS in Psychology*. Pearson, London.
- McElhaney K.B., Porter M.R., Thompson L.W. ve Allen J.P. (2008) Apples and oranges: divergent meanings of parents' and adolescents' perceptions of parental influence. *J. Early Adolesc*, 28:206–229.
- McFarlane, A. H., Bellissimo, A. ve Norman, G. R. (1995). Family structure, family functioning and adolescent well-being: The transcendent influence of parental style. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(5), 847-864.

- McGue, M., Elkins, I., Walden, B. ve Iacono, W. G. (2005). Perceptions of the parent–adolescent relationship: a longitudinal investigation. *Developmental Psychology*, 41, 971–984.
- McKinney, C. ve Renk, K. (2011). A multivariate model of parent-adolescent relationship variables in early adolescence. *Child Psychiatry and Human Development*, 42, 463-481.
- McLaren, R. M. ve Sillars, A. (2014). Hurtful episodes in parent-adolescent relationships: How accounts and attributions contribute to the difficulty of talking about hurt. *Communication Monographs*, 81, 359–385.
- McLaren, R. M. ve Sillars, A. (2020). Parent and adolescent conversations about hurt: How interaction patterns predict empathic accuracy and perceived understanding. *Communication Monographs*, 87(3), 312-335.
- McMordie, W. R. (1981). Reality therapy: Icing on the cake of behavior modification. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 12(2), 137-145.
- Mickel, E. (1990). Family therapy utilizing control theory: A systems perspective. *Journal of Reality Therapy*.26-34
- Mickel, E. (1993). Reality therapy based planning model. *Journal of Reality Therapy*.2 (1) 32-39.
- Mickel, E. (2005). African centered family therapy in transition: Healing cycle as an answer to terrorism. *International Journal of Reality Therapy*, 24(2), 32-37.
- Mickel, E. ve Adegoke, M. A. (2000). Family therapy in transition: Choice theory and clothing. *International Journal of Reality Therapy*, 20(1), 13-16.

- Mickel, E., Boyd-White, K. ve Muldrow, A. M. (2005). Family therapy in transition: Choosing to parent for peace. *International Journal of Reality Therapy*, 24(2), 27-32.
- Mickel, E. ve Liddle-Hamilton, B. (1996). Family therapy in transition: Social constructivism and control theory. *Journal of Reality Therapy*, 16, 95-101.
- Mickel, E. ve Liddle-Hamilton, B. (2002). Family therapy in transition: African centered family healing. *International Journal of Reality Therapy*, 22(1).34-37.
- Milyavskaya, M., Gingras, I., Mageau, G. A., Koestner, R., Gagnon, H., Fang, J. ve Boiché, J. (2009). Balance across contexts: Importance of balanced need satisfaction across various life domains. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35(8), 1031-1045.
- Moed, A., Gershoff, E. T., Eisenberg, N., Hofer, C., Losoya, S., Spinrad, T. L. ve Liew, J. (2015). Parent–adolescent conflict as sequences of reciprocal negative emotion: Links with conflict resolution and adolescents’ behavior problems. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(8), 1607-1622.
- Montemayor, R. (1983). Parents and adolescents in conflict: All families some of the time and some families most of the time. *The Journal of Early Adolescence*, 3(1-2), 83-103.
- Moore, K. A. ve Ramirez, A. N. (2016). Adverse childhood experience and adolescent well-being: Do protective factors matter? *Child Indicators Research*, 9(2), 299-316.
- Moran, K. M., Turiano, N. A. ve Gentzler, A. L. (2018). Parental warmth during childhood predicts coping and well-being in adulthood. *Journal of Family Psychology*, 32(5), 610.

- Moreira, H., Gouveia, M. J. ve Canavarro, M. C. (2018). Is mindful parenting associated with adolescents' well-being in early and middle/late adolescence? The mediating role of adolescents' attachment representations, self-compassion and mindfulness. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(8), 1771-1788.
- Moretti, M. M., Holland, R., Moore, K. ve McKay, S. (2004). An attachment based parenting program for caregivers of severely conduct disordered adolescents: preliminary findings. *Journal of Child and Youth Care Work*, 19, 170–179.
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K. ve Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International journal of Qualitative Methods*, 1(2), 13-22.
- Navarro, D., Montserrat, C., Malo, S., Gonzàlez, M., Casas, F. ve Crous, G. (2017). Subjective well-being: What do adolescents say ?. *Child & Family Social Work*, 22(1), 175-184.
- Nelson J. A. (2006). For Parents Only: A strategic family therapy approach in school counseling, *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 14(2), 180-183.
- Ng, Z. J., Huebner, S. E. ve Hills, K. J. (2015). Life satisfaction and academic performance in early adolescents: Evidence for reciprocal association. *Journal of School Psychology*, 53(6), 479–491.
- Nickerson, A. B. ve Nagle, R. J. (2004). The influence of parent and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence. In *Quality-of-life Research on Children and Adolescents* (pp. 35-60). Springer, Dordrecht.

- Obsuth, I., Moretti, M. M., Holland, R., Braber, K. ve Cross, S. (2006). Conduct disorder: New directions in promoting effective parenting and strengthening parent-adolescent relationships. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 15(1), 6.
- Ok, E. (2016). *Anlam arayışı eğitim programının lise öğrencilerinin Öznel iyi oluş düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Onedera, J. D. ve Greenwalt, B. (2007). Choice Theory: An Interview with Dr. William Glasser. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*,
- Openshaw, D. K., Mills, T. A., Adams, G. R. ve Durso, D. D. (1992). Conflict resolution in parent-adolescent dyads: The influence of social skills training. *Journal of Adolescent Research*, 7(4), 457-468.
- Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C. ve Espada, J. P. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *Frontiers in Psychology*, 11, 2986.
- Özaslan, A., Yıldırım, M., Güney, E., Güzel, H. Ş. ve İşeri, E. (2021). Association between problematic internet use, quality of parent-adolescents relationship, conflicts, and mental health problems. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-17.
- Özdemir A. ve Aksu S. (2018). Okul tabanlı aile danışmanlığı (Otağ) modeline yönelik farkındalık düzeyi ve uygulanabilirliği: Nitel bir araştırma, *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 1361-1382.
- Özeke-Kocabaş, E. (2005). *The effects of a parent training on different dimensions of parent adolescent relationships*.(Doktora Tezi) Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

- Özer, İ. Ö. (2019). *Öznel iyi oluşu artırma programının, zararlı alışkanlıkları olan ergenlerin öznel ve psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Özmen, A. (2004). *Seçim kuramı ve gerçeklik terapisine dayalı öfkeyle başa çıkma eğitim programının üniversite öğrencilerinin öfkeyle başa çıkma becerileri üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özyürek, A. (2020). Aile içi etkileşim programının ergenlerin öznel iyi oluşlarına etkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11(3), 641-650.
- Paikoff, R. L. ve Brooks-Gunn, J. (1991). Do parent-child relationships change during puberty? *Psychol. Bull.* 110: 47-66.
- Palancı, M. (2004). *Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı problemlerini açıklama ve gidermeye yönelik gerçeklik terapisi oryantasyonlu bir yardım modelinin geliştirilmesi*. Doktora Tezi. Trabzon: Karadeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Palmatier, L. L. (1996). Freud defrauded while Glasser defrauded: From pathologizing to talking solutions. *Journal of Reality Therapy*, 16, 75-94.75-94.
- Papini, D. R., Roggman, L. A. ve Anderson, J. (1991). Early-adolescent perceptions of attachment to mother and father: A test of the emotional-distancing and buffering hypotheses. *The Journal of Early Adolescence*, 11(2), 258-275.
- Pardini, D., White, H. R. ve Stouthamer-Loeber, M. (2007). Early adolescent psychopathology as a predictor of alcohol use disorders by young adulthood. *Drug and Alcohol Dependence*, 88, 38-49.

- Passaro, P. D., Moon, M., Wiest, D. J. ve Wong, E. H. (2004). A model for school psychology practice: Addressing the needs of students with emotional and behavioral challenges through the use of an in-school support room and reality therapy. *Adolescence*, 39(155), 503.
- Paulson, S. E. (1994). Relations of parenting style and parental involvement with ninth-grade students' achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 250-267.
- Peker, A. ve Kağızmanlı, N. (2018). Ebeveyn tutumlarının ergenlerin akademik güdülenme düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 210-224.
- Pett, M. A. (2015). *Nonparametric statistics for health care research: Statistics for small samples and unusual distributions*. Sage Publications.
- Phillips, T. M. (2012). The influence of family structure vs. family climate on adolescent well-being. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 29(2), 103-110.
- Piko, B. F. ve Hamvai, C. (2010). Parent, school and peer-related correlates of adolescents' life satisfaction. *Children and Youth Services Review*, 32(10), 1479-1482.
- Pinquart, M. ve Silbereisen, R. K. (2002). Changes in adolescents' and mothers' autonomy and connectedness in conflict discussions: An observation study. *Journal of Adolescence*, 25(5), 509-522.
- Raja, S. N., McGee, R. ve Stanton, W. R. (1992). Perceived attachments to parents and peers and psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21(4), 471-485.

- Ravindran, N., Hu, Y., McElwain, N. L. ve Telzer, E. H. (2020). Dynamics of mother–adolescent and father–adolescent autonomy and control during a conflict discussion task. *Journal of Family Psychology*, 34(3), 312.
- Reese-Weber, M. (2000). Middle and late adolescents' conflict resolution skills with siblings: Associations with interparental and parent–adolescent conflict resolution. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(6), 697-711.
- Renk, K., Liljequist, L., Simpson, J. E. ve Phares, V. (2005). Gender and age differences in the topics of parent-adolescent conflict. *The Family Journal*, 13(2), 139-149.
- Riesch, S.K., Tosi, C. B., Thurston, C. A., Forsyth, D. M., Kuenning, T.M.S. ve Kestly, J. (1993). Effects of communication training on parents and young adolescents. *Nursing Research*, 42(1), 10-16.
- Rincon Uribe, F. A., Neira Espejo, C. A. ve Pedroso, J. D. S. (2021). The Role of Optimism in Adolescent Mental Health: A Systematic Review. *Journal of Happiness Studies*, 1-31.
- Roberts, R. E. ve Bengtson, V. L. (1993). Relationships with parents, self-esteem, and psychological well-being in young adulthood. *Social Psychology Quarterly*, 263-277.
- Robey, P., Britzman, M., Burdenski, T. K., Crowell, J. ve Smith Cisse, G. (2011) Systemic applications of choice theory and reality therapy: An interview with Glasser scholars. *The Family Journal*, 19, (4), 427-433.
- Robin, A. L. (1979). Problem-solving communication training: A behavioral approach to the treatment of parent-adolescent conflict. *American Journal of Family Therapy*, 7(2), 69-82.

- Robin, A.L. (1981). A controlled evaluation of problem-solving communication training with parent-adolescent conflict. *Behavior Therapy*, 12(5), 593–609.
- Robinson, K. A., Brunnhuber, K., Ciliska, D., Juhl, C. B., Christensen, R. ve Lund, H. (2021). Evidence-based research series-paper 1: what evidence-based research is and why is it important?. *Journal of Clinical Epidemiology*, 129, 151-157.
- Rognli, E. W., Aalberg, M. ve Czajkowski, N. O. (2020). Using informant discrepancies in report of parent–adolescent conflict to predict hopelessness in adolescent depression. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 1359104520969761.
- Rosen, Z., Weinberger-Litman, S. L., Rosenzweig, C., Rosmarin, D. H., Muennig, P., Carmody, E. R. ve Litman, L. (2020). Anxiety and distress among the first community quarantined in the US due to COVID-19: Psychological implications for the unfolding crisis.
- Ross, D. A., Hinton, R., Melles-Brewer, M., Engel, D., Zeck, W., Fagan, L., ... & Mohan, A. (2020). Adolescent well-being: A definition and conceptual framework. *Journal of Adolescent Health*, 67(4), 472-476.
- Ruch, G. (2005) Reflective practice in contemporary child care social work: The role of containment, *British Journal of Social Work*, 37: 659–80.
- Rueter, M. A. ve Conger, R. D. (1995). Antecedents of parent-adolescent disagreements. *Journal of Marriage and the Family*, 57(2), 435-448.
- Ruini, C., Belaise, C., Brombin, C., Caffo, E. ve Fava, G. A. (2006). Well-being therapy in school settings: a pilot study. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 75(6), 331-336.

- Ruini, C., Ottolini, F., Tomba, E., Belaise, C., Albieri, E., Visani, D., ... ve Fava, G. A. (2009). School intervention for promoting psychological well-being in adolescence. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 40(4), 522-532.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.
- Salvatore, A. J. (2006). *An anti-bullying strategy: Action research in a 5/6 intermediate school*. (Unpublished doctoral dissertation), The University of Hartford. (UMI No. 3210027).
- Sari, P., Thahir, A. ve Utami, F.P. (2020). Reality counselling with value judgement techniques to reduce bullying behavior of vocational students. *Psychology Research on Education and Social Sciences*, 1(2), 83-89.
- Savi-Çakar F. ve Uzun K., (2021) Covid-19 Pandemi Sürecinin Ergenlerin ve Ebeveynlerinin Yaşamına Yansımaları: Ebeveyn Bakış Açısından Bir Değerlendirme. *Pearson Journal of Social Sciences & Humanities*, 6(12), 161-189.
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being* (1st Free Press hardcover ed.). New York, NY: Free Press.
- Seligman, M. E., Rashid, T. ve Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American Psychologist*, 61(8), 774-788.
- Semeniuk, Y. Y., Brown, R. L. ve Riesch, S. K. (2016). Analysis of the efficacy of an intervention to improve parent–adolescent problem solving. *Western Journal of Nursing Research*, 38(7), 790-818.

- Sheeber, L., Hops, H., Alpert, A., Davis, B. ve Andrews, J. (1997). Family support and conflict: Prospective relations to adolescent depression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25(4), 333-344.
- Shek, D. T. (1997). The relation of parent-adolescent conflict to adolescent psychological well-being, school adjustment, and problem behavior. *Social Behavior And Personality: An International Journal*, 25(3), 277-290.
- Shek, D. T. (1998). A longitudinal study of the relations between parent-adolescent conflict and adolescent psychological well-being. *The Journal of Genetic Psychology*, 159(1), 53-67.
- Sheldon, K. M. ve Gunz, A. (2009). Psychological needs as basic motives, not just experiential requirements. *Journal of Personality*, 77(5), 1467-1492.
- Shenaar-Golan, V. ve Goldberg, A. (2019). Subjective well-being, parent-adolescent relationship, and perceived parenting style among Israeli adolescents involved in a gap-year volunteering service. *Journal of Youth Studies*, 22(8), 1068-1082.
- Shoshani, A. ve Steinmetz, S. (2014). Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1289-1311.
- Shucksmith, J., Hendry, L. B. ve Glendinning, A. (1995). Models of parenting: Implications for adolescent well-being within different types of family contexts. *Journal of Adolescence*, 18(3), 253-270.
- Sigfusdottir, I. D., Kristjansson, A. L., Thorlindsson, T. ve Allegrante, J. P. (2017). Stress and adolescent well-being: The need for an interdisciplinary framework. *Health Promotion International*, 32(6), 1081-1090.

- Sillars, A. (2011). Motivated misunderstanding in family conflict discussions. In J. L. Smith, W. Ickes, J. Hall, & S. Hodges (Eds.), *Managing interpersonal sensitivity: Knowing when and when not to understand others* (pp. 193–213). Hauppauge, NY: Nova Science.
- Sillars, A., Smith, T. ve Koerner, A. (2010). Misattributions contributing to empathic (in) accuracy during parent-adolescent conflict discussions. *Journal of Social and Personal Relationships*, 27(6), 727-747.
- Silva, K., Ford, C. A. ve Miller, V. A. (2020). Daily Parent–Teen Conflict and Parent and Adolescent Well-Being: The Moderating Role of Daily and Person-Level Warmth. *Journal of Youth and Adolescence*, 49, 1601-1616.
- Skeen, J. W. (2002). Choice Theory, Value Ethics, and the Sixth Need. *International Journal of Reality Therapy*, 22(1), 14-17.
- Smadi, A. A. (1991). Dynamics of marriage as interpreted through control theory. *Journal of Reality Therapy*, 2(1), 44-50.
- Smetana, J. G. (1989). Adolescents' and parents' reasoning about actual family conflict. *Child Development*, 1052-1067.
- Smetana, J. G. (2011). *Adolescents, families, and social development: How teens construct their worlds*. West Sussex, UK, Wiley-Blackwell.
- Smetana, J. G., Campione-Barr, N. ve Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annual Reviews Psychology*, 57, 255-284.

- Smetana, J. G. ve Rote, W. M. (2019). Adolescent–parent relationships: Progress, processes, and prospects. *Annual Review of Developmental Psychology*, 1, 41-68.
- Smith, E. N., Romero, C., Donovan, B., Herter, R., Paunesku, D., Cohen, G. L., ... ve Gross, J. J. (2018). Emotion theories and adolescent well-being: Results of an online intervention. *Emotion*, 18(6), 781.
- Smokowski, P. R., Bacallao, M. L., Cotter, K. L. ve Evans, C. B. (2015). The effects of positive and negative parenting practices on adolescent mental health outcomes in a multicultural sample of rural youth. *Child Psychiatry & Human Development*, 46(3), 333-345.
- Soltys, M. ve Littlefield, L. (2008). Evaluation of Parents and Adolescents Communicating Together (PACT): a conflict resolution program. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health*, 7(1), 30-40.
- Spera, C. (2006). Adolescents' perceptions of parental goals, practices, and styles in relation to their motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 26(4), 456-490.
- Staats, S., Van Der Valk, I. E., Meeus, W. H. ve Branje, S. J. (2018). Longitudinal transmission of conflict management styles across inter-parental and adolescent relationships. *Journal of Research on Adolescence*, 28(1), 169-185.
- Stafford, M., Kuh, D. L., Gale, C. R., Mishra, G. ve Richards, M. (2016). Parent–child relationships and offspring's positive mental wellbeing from adolescence to early older age. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 326-337.
- Steinberg, L. (1988). Reciprocal relation between parent-child distance and pubertal maturation. *Developmental Psychology*, 24(1), 122–128.

- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1–19.
- Steinberg, L. ve Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and parenting*, içinde (pp. 103–133), Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Steinberg, L. ve Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57(4), 841–851.
- Steinmayr, R., Crede, J., McElvany, N. ve Wirthwein, L. (2016). Subjective well-being, test anxiety, academic achievement: Testing for reciprocal effects. *Frontiers in Psychology*, 6, 1994.
- Steven, N. S-Y. (2004). Group work with disaffected students: A reality therapy approach. *The Hong Kong Journal of Social Work*, 38(1-2), 15-34.
- Stuart, J. ve Jose, P. E. (2012). The influence of discrepancies between adolescent and parent ratings of family dynamics on the well-being of adolescents. *Journal of Family Psychology*, 26(6), 858.
- Suldo, S. M., Riley, K. N. ve Shaffer, E. J. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International*, 27(5), 567-582.
- Suldo, S. M., Savage, J. A. ve Mercer, S. H. (2014). Increasing middle school students' life satisfaction: Efficacy of a positive psychology group intervention. *Journal of Happiness Studies*, 15(1), 19-42.

- Traylor, A. C., Williams, J. D., Kenney, J. L. ve Hopson, L. M. (2016). Relationships between adolescent well-being and friend support and behavior. *Children & Schools*, 38(3), 179-186.
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2012). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri (1. Baskı)*, Ankara: Vize Yayıncılık.
- Thomas, S. A., Jain, A., Wilson, T., Deros, D. E., Jacobs, I., Dunn, E. J., ... ve De Los Reyes, A. (2019). Moderated mediation of the link between parent-adolescent conflict and adolescent risk-taking: The role of physiological regulation and hostile behavior in an experimentally controlled investigation. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 41(4), 699-715.
- Thomas, S. A., Wilson, T., Jain, A., Deros, D. E., Um, M., Hurwitz, J., ... ve De Los Reyes, A. (2017). Toward developing laboratory-based parent-adolescent conflict discussion tasks that consistently elicit adolescent conflict-related stress responses: Support from physiology and observed behavior. *Journal of Child and Family Studies*, 26(12), 3288-3302.
- Tomba, E., Belaise, C., Ottolini, F., Ruini, C., Bravi, A., Albieri, E., ... ve Fava, G. A. (2010). Differential effects of well-being promoting and anxiety-management strategies in a non-clinical school setting. *Journal of Anxiety Disorders*, 24(3), 326-333.
- Tönbül, Ö. (2020). Aile danışmanlığı tekniklerinin okul psikolojik danışma ve rehberlik servislerinde kullanımının incelenmesi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 1(1), 37-47.
- Tucker, C. J., McHale, S. M. ve Crouter, A. C. (2003). Conflict resolution: Links with adolescents' family relationships and individual well-being. *Journal of Family Issues*, 24(6), 715-736.

Turliuc, M. N. ve Marici, M. (2013). What do Romanian parents and adolescents have conflicts about?. *Revista de Cercetare și Intervenție Socială*, 42, 28.

Türkdoğan T., (2015) Gerçeklik terapisi temelli müdahalelerin okullardaki etkililiği: ilkokul ve ortaokul öğrencilerine yönelik bir inceleme, *Ege Eğitim Dergisi*, 1(16), 81-105.

Utku, D. Ö. (1999). *The effects of a parental involvement program on the academic and social development of 6 th grade children and their parents.* (Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Ünüvar, A. (2012). *Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programının lise öğrencilerinin denetim odağı ve yılmazlık düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesi*, Doktora Tezi, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Van der Giessen, D., Branje, S., Keijsers, L., Van Lier, P. A., Koot, H. M. ve Meeus, W. (2014). Emotional variability during mother–adolescent conflict interactions: Longitudinal links to adolescent disclosure and maternal control. *Journal of Adolescence*, 37(1), 23-31.

Van Doorn, M. D., Branje, S. J. ve Meeus, W. H. (2007). Longitudinal transmission of conflict resolution styles from marital relationships to adolescent-parent relationships. *Journal of Family Psychology*, 21(3), 426.

Van Doorn, M. D., Branje, S. J. ve Meeus, W. H. (2011). Developmental changes in conflict resolution styles in parent–adolescent relationships: A four-wave longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(1), 97-107.

- Van Lissa, C. J., Hawk, S. T., Branje, S. J., Koot, H. M., Van Lier, P. A. ve Meeus, W. H. (2015). Divergence between adolescent and parental perceptions of conflict in relationship to adolescent empathy development. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(1), 48-61.
- Van Lissa, C. J., Hawk, S. T., Branje, S., Koot, H. M. ve Meeus, W. H. (2016). Common and unique associations of adolescents' affective and cognitive empathy development with conflict behavior towards parents. *Journal of Adolescence*, 47, 60-70.
- Van Lissa, C. J., Hawk, S. T., Koot, H. M., Branje, S. ve Meeus, W. H. (2017). The cost of empathy: Parent–adolescent conflict predicts emotion dysregulation for highly empathic youth. *Developmental Psychology*, 53(9), 1722.
- Van Slyck, M., Stern, M. ve Newland, L. (1992). Parent-child mediation: An empirical assessment. *Mediation Quarterly*, 10, 75-88.
- Van Wel, F., Linssen, H. ve Abma, R. (2000). The parental bond and the well-being of adolescents and young adults. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 307-318.
- Videon, T. M. (2002). The effects of parent-adolescent relationships and parental separation on adolescent well-being. *Journal of Marriage and Family*, 64(2), 489-503.
- Videon, T. M. (2005). Parent-child relations and children's psychological well-being: Do dads matter?. *Journal of Family Issues*, 26(1), 55-78.
- Walter, S. M., Lambie, G. W. ve Ngazimbi, E. E. (2008). A choice theory counseling group succeeds with middle school students who displayed disciplinary problems. *Middle School Journal*, 40(2), 4-12.

- Wang J.N., Liu L. ve Wang L. (2013) Prevalence and associated factors of emotional and behavioural problems in Chinese school adolescents: Across-sectional survey. *Child: Care, Health and Development*, 40(2), 319-326.
- Wang, M. T., Dishion, T. J., Stormshak, E. A. ve Willett, J. B. (2011). Trajectories of family management practices and early adolescent behavioral outcomes. *Developmental Psychology*, 47(5), 1324-1341.
- Wang, Z., Kouvonen, A., Satka, M. ve Julkunen, I. (2019). Parental social support and adolescent well-being: a cross-sectional study in China. *Child Indicators Research*, 12(1), 299-317.
- Wasil, A. R., Park, S. J., Gillespie, S., Shingleton, R., Shinde, S., Natu, S., ... ve DeRubeis, R. J. (2020). Harnessing single-session interventions to improve adolescent mental health and well-being in India: development, adaptation, and pilot testing of online single-session interventions in Indian secondary schools. *Asian Journal of Psychiatry*, 50, 101980.
- Watson, M. E., Dealy, L. A., Todorova, I. G. ve Tekwani, S. (2014). Choice theory and reality therapy: Applied by health professionals. *International Journal of Choice Theory & Reality Therapy*, 33(2), 31-51.
- Wellington, B. ve Austin, P. (1996) Orientations to reflective practice, *Educational Research*, 38(3), 307–16.
- Wetterborg, D., Enebrink, P., Lönn Rhodin, K., Forster, M., Risto, E., Dahlström, J., Forsberg, K. ve Ghaderi, A. (2019). A pilot randomized controlled trial of Internet-delivered parent training for parents of teenagers. *Journal of Family Psychology*, 33(7), 764–774.

- Weymouth, B. B., Buehler, C., Zhou, N. ve Henson, R. A. (2016). A meta-analysis of parent–adolescent conflict: Disagreement, hostility, and youth maladjustment. *Journal of Family Theory & Review*, 8(1), 95-112.
- Wittek, C. M. (2000). Helping children make choices for life: Glasser's choice theory at work in a third grade classroom. *International Journal of Reality Therapy*, 20(1), 30-33.
- Wood, C. ve Davidson, J. (1993). Conflict resolution in the family: A PET evaluation study. *Australian Psychologist*, 28(2), 100-104.
- Wubbolding, R. (1988). Using reality therapy. New York: Harper Collins.
- Wubbolding, R. E. (2002). Reality Therapy for the 21st Century. Taylor & Francis. Brunner Routledge, Printed by George H Buchanan Co., Bridgeport, NJ.
- Wubbolding, R.E.(2012). Reality Therapy. J. Frew ve M.D. Spiegler (Ed.). *Contemporary Psychotherapies For a Diverse World*. (339-373). New York: Routledge.
- Wubbolding, R. E., Brickell, J., Loi, I. ve Al-Rashidi, B. (2001). The why and how of self-evaluation. *International Journal of Reality Therapy*, 21(1), 36-37.
- Wubbolding, R. E., Brickell, J., Imhof, L., Kim, R. I. Z., Lojk, L. ve Al-Rashidi, B. (2004). Reality Therapy: A Global Perspective. *International Journal For The Advancement of Counselling*, 26(3), 219-228.
- Xu, Y., Boyd, R. C., Butler, L., Moore, T. M. ve Benton, T. D. (2017). Associations of parent-adolescent discrepancies in family cohesion and conflict with adolescent impairment. *Journal of Child and Family Studies*, 26(12), 3360-3369.

Yalçın, A. F. (2007). *Başarı kimliği geliştirme programının etkililiği*. Y. Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yang, X. ve Zhang, L. (2021). Reducing parent-adolescent conflicts about mobile phone use: The role of parenting styles. *Mobile Media & Communication*, 1(21).

Yektaş Ç. (2020) Ergenlerde pandeminin ruhsal etkileri. Ercan ES, Yektaş Ç, Tufan AE, Bilaç Ö, editörler. *COVID-19 Pandemisi ve Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı*. 1. Baskı. Ankara: Türkiye Klinikleri, 13-8.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016) Sosyal Bilimlerde Nitel Arştırma Yöntemleri. Seçkin Yayınevi.

Yu, J. J. (2019). Longitudinal typologies of perceived parent-child conflict and their correlates in adolescence. *Children and Youth Services Review*, 98, 132-142.

Zalaquett, C. P. ve Wubbolding, R. E. (2016). An Interview with Robert E. Wubbolding, *International Journal of Choice Theory & Reality Therapy*, 35(2). 36-44.

Zeedyk, M. S., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B. ve Lindsay, K. (2003). Negotiating the transition from primary to secondary school: Perceptions of pupils, parents and teachers. *School Psychology International*, 24(1), 67-79.

Zeng, G., Peng, K., ve Hu, C. P. (2019). The network structure of adolescent well-being traits: results from a large-scale Chinese sample. *Frontiers in Psychology*, 10, 2783.

Zhou, S. J., Zhang, L. G., Wang, L. L., Guo, Z. C., Wang, J. Q., Chen, J. C., ... ve Chen, J. X. (2020). Prevalence and socio-demographic correlates of psychological health problems in Chinese adolescents during the outbreak of COVID-19. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29(6), 749-758.

EKLER





Kişisel Bilgi Formu

1. Adınız Soyadınız

2. Sınıfınız:/.....

3. Cinsiyetiniz: Kız ☐ Erkek ☐

4. Sizce aşağıdaki seçeneklerden hangisi ekonomik düzeyinizi en iyi ifade etmektedir?

Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek ☐

5. Anne-babanızla ne sıklıkla çatışma yaşarsınız?

Nadiren ☐ Bazen ☐ Çoğu zaman ☐ Her zaman ☐

6. Anne-babanız sağ mı?

İkisi de sağ ☐ Annem vefat etti ☐ Babam vefat etti ☐

7. Ailenize uygun gelen durumu işaretleyiniz?

Anne-babam birlikte yaşıyor ☐ Anne-babam Boşandı ☐

8. Anne-babanızla aranızdaki çatışmalarımız fiziksel (itmek, vurmak gibi) olarak da yaşanabiliyor mu?

Evet ☐ Hayır ☐

9. Ailenizde psikolojik tedavi gören biri var mı?

Evet ☐ Hayır ☐

EK 2**Ergen-Ebeveyn Çatışma Ölçeği**

Aşağıda annenizle veya babanızla yaşadığınız çatışmaya ilişkin ifadeler yer almaktadır. Lütfen her ifadeyi GEÇEN HAFTA ne kadar yoğun yaşadığınızı ilgili yeri (X) ile işaretleyerek belirtiniz.

		Hiç	Çok Az	Çoğunlukla	Çok Fazla
1	Annem/Babam beni kısıtladıkları için onlarla tartışıyorum.				
2	Annem/Babam eve giriş-çıkış saatlerime karıştıkları için onlarla tartışıyorum.				
5	Annem/Babamla arkadaşlarımla çok vakit geçirdiğimi düşündükleri için tartışıyorum.				
10	Annem/Babamla cep telefonu yüzünden tartışıyoruz.				
11	Annem/Babamla televizyon izleme konusunda tartışıyoruz.				
12	Annem/Babamla bilgisayar başında fazla zaman geçirme konusunda tartışıyoruz.				

EK 3**Epoch İyi Oluş Ölçeği**

Aşağıda sizinle ilgili ifadeler bulunmaktadır. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz ve size en uygun seçeneği işaretleyiniz. Doğru veya yanlış cevap yoktur. Sizden beklenen içtenlikle cevap vererek bilimsel bir çalışmaya yardımcı olmanız. Lütfen boş bırakmayınız. Katkılarınız için teşekkürler.

1= Hiçbir Zaman 2= Bazen 3= Sıklıkla 4= Çoğu Zaman 5= Sıklıkla

1. Başıma iyi şeyler geldiğinde çevremde bu iyi haberleri paylaşmayı sevdiğim insanlar var.	1	2	3		5
2. Başladığım işi bitiririm.	1	2	3		5
5. Bir şeylerle meşgul olduğumda o kadar eğlenirim ki zamanın nasıl geçtiğini anlamam.	1	2	3	4	5
6. Çok eğlenirim.	1	2	3	4	5
12. Yeni bir şeyler öğrendiğimde zamanın nasıl geçtiğini anlamam.	1	2	3	4	5
13. Belirsizlik durumlarında en iyisini umarım.	1	2	3	4	5
19. Çalışkan bir insanım.	1	2	3	4	5
20. Neşeli bir insanım.	1	2	3	4	5

Uygulama Güvenirliğı Kontrol Formu							
Aşağıda uygulamayı değerlendirebilmek için ilgili ifadeler bulunmaktadır. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz ve size en uygun seçeneğı işaretleyiniz. Sizden beklenen içtenlikle cevap vererek bilimsel bir çalışmaya yardımcı olmanız. Lütfen boş bırakmayınız. Katkılarınız için teşekkür ederiz.							
İfadeler			Çok Az	Biraz	Orta	İyi	Çok İyi
Plana Bağlı Kalma	1	Tanıtım (bilgi verme veya geçen hafta özeti vs.) ve karşılama (ısınma etkinliğı de dahil) yapıldı.					
	2	Katılımcılar kontrol edildi.					
	3	Mevcut oturumun içeriğı hakkında ön bilgiler verildi.					
	4	Planlanan yönergeye uyuldu.					
	5	Oturum sonu özetleme yapıldı.					
	6	Hazırlanan ev ödevi açıklandı ve katılımcılar yönlendirildi.					
	7	Bir sonraki oturum için tarih ve saat bilgisi verildi.					
Uygulamanın Gücü	8	Uygulama zamanında ve belirlen süreye uyularak yapıldı.					
	9	Programdaki açıklamalar katılımcının ilgisini artırdı.					
	10	Program etkinlikleri eksiksiz uygulandı.					
	11	Uygulama yapılandırması (oturum seansı içeriğı, sunum sırası ve etkinliklere ayrılan süreler) etkiliydi.					
	12	Etkinlikler ve sunulan içerikler zenginleştirildi.					
	13	Katılımcılara verilen geri bildirimler etkiliydi.					
	14	Katılımcıların soruları tatmin edici şekilde yanıtlandı.					
Uygulamanın Niteliğı	15	Lider oturuma hazırlıklı olarak katıldı.					
	16	Liderin katılımcıları etkin olarak teşvik etmeye çalıştı.					
	17	Lider mesleki yetkinliğı sahip olarak etik değer ve kurallara uydu.					
	18	Lider oturumları yönetmede etkiliydi.					
	19	Lider kabul edici ve sıcak tutum gösterdi.					
	20	Oturum içeriğı katılımcılar için uygun, açık anlaşılır ve etkiliydi.					
	21	Oturum etkinlikleri katılımcıları destekleyici ve pekiştiriciydi.					

	22	Oturumda sunulan içeriklerin görselleri/materyalleri ilgi çekici ve kaliteliydi.					
Katılımcı Duyarlılığı	23	Katılımcılar liderin yaptığı açıklamalar ve geri bildirimleri dikkatle izledi.					
	24	Katılımcılar programda istekliydi.					
	25	Katılımcılar programda sunulan etkinlik/egzersizlere etkili katılım gösterdi.					
	26	Katılımcılar birbirlerini grup kurallarına uyarak (saygılı ve yargılayıcı olmadan) dinledi.					
	27	Katılımcılar programda sorumluluk aldı ve çaba gösterdi.					
Programın Özgünlüğü	28	Programın yapısı başka bir programla karıştırılmayacak kadar farklıydı.					
	29	Program kuramsal alt yapısına (Gerçeklik Terapisi) bağlıydı.					
	30	Programda kullanılan içerikler sadece bu programa aitti.					
	31	Program etkinlik/egzersizleri program için özel olarak geliştirilmişti.					

Gerçeklik Terapisi Psiko-eğitim Programı Değerlendirme Soruları

Uygulama Sonrası Görüşme

1. Çevrimiçi psiko-eğitim almanın size göre ne demek olduğunu veya nasıl bir süreç olduğunu anlatır mısınız?
2. Çevrimiçi psiko-eğitimi aldıktan sonra yaşantınızda ne gibi değişiklikler oldu?
3. Bu programı almanızın anne-babanızla kurduğunuz yakın ilişkiye etkileri neler oldu?
4. Anne-babanızla yaşadığınız çatışmaları azaltmada bu programın nasıl bir etkisi oldu?
5. Programdan sonra genel olarak kendinizi daha iyi ve mutlu hissediyor musunuz?
6. Bu program daha iyi ve mutlu olmanızda nasıl etkilerde bulundu?
7. Son olarak “şunu da söylesem” dediğiniz herhangi bir konu ve durum var mı?

İzleme Görüşmesi

1. Yaklaşık iki ay sonra psiko-eğitiminle ilgili olarak yaşantınızda değişimler nasıl devam ediyor?
2. Bu programı almanızın anne-babanızla kurduğunuz yakın ilişkiye etkileri nasıl devam ediyor?
3. Anne-babanızla yaşadığınız çatışmaları azaltmada bu programın etkisi nasıl devam ediyor ?
4. Programdan sonra kendinizi daha iyi hissetmenize veya mutlu olmanıza etkileri nasıl devam ediyor mu?
5. Son olarak “şunu da söylesem” dediğiniz herhangi bir konu ve durum var mı?

GEİP Oturum Örneği

3. Oturum

Amaçlar

1. Ebeveyn-ergen ilişkisinde hangi ihtiyaçları karşılarken çatışma yaşayacağını fark etme
2. Ergenlik döneminde ebeveyn-ergen ilişkisinde ihtiyaç dengesini (Hemostasis) anlama
3. İhtiyaçlarına yönelik denge sağlamaya teşvik etme

Konular

- Ebeveyn-ergen ihtiyaçlarında çatışma
- Ebeveyn-ergen ilişkisinde ihtiyaç dengesi (Hemostasis)

Etkinlikler

Hızlı tren (ısınma etkinliği)

Boks ringi

Tahterevalli

Kullanılacak Materyaller

Slayt/sunu içerikleri

Boks ringi etkinlik kartı

Tahterevalli etkinlik kartı

Kâğıt ve boya kalemleri

Uygulama

Grup lideri tarafından üyelerin katılımını kolaylaştırmak ve desteklemek için ısınma etkinliği yapılır (**Ek 1. Hızlı Tren Etkinliği**). Grup lideri tarafından bir önceki oturum özetlenir. Bir önceki oturumda paylaşılanlar ve ev ödevi ile ilgili katılımcılardan geri bildirimler alınır. Bu oturuma ebeveyn-ergen ilişkisinde karşılıklı ihtiyaçların nasıl yer aldığı ve ihtiyaçlara yönelik ergen-ebeveyn çatışması anlatılır (**Ek 2. Slayt/Sunu İçerikleri**). Grup lideri katılımcılardan ebeveyn-ergen ilişkisinde ihtiyaçlarının nasıl yer aldığını anlatmalarını ister. Grup lideri tarafından katılımcıların ebeveynleri ile ilgili ihtiyaç çatışmalarına yönelik paylaşımlarına geri bildirimde bulunulur. İhtiyaçlarının ebeveyn-ergen ilişkisindeki etkisini katılımcıların daha iyi anlamaları için etkinlik yapılır (**Ek 3. Boks Ringi Etkinliği**).

Katılımcılardan etkinlikle ilgili geri bildirimler alınır. Daha sonra ebeveyn-ergen ilişkisinde ihtiyaç dengesi hakkında bilgi verilir (**Ek 4. Slayt/Sunu İçerikleri**). Katılımcıların ebeveynleri ile ilişkilerinde ihtiyaçlarının nasıl bir dengede olduğunu değerlendirmeleri istenir ve geri bildirimlerde bulunulur. Katılımcıların paylaşımlarının ardından farkındalığı artırmak için etkinlik yapılır (**Ek 5. Tahterevalli Etkinliği**). Etkinlik sonrasında katılımcılardan geri bildirimler alınır. Katılımcılara etkinlik kartını duvar kâğıdı olarak evde rahat görebilecekleri bir yere (odaları, çalışma masası, buz dolabı, dış kapı iç yüzü ...) asmaları ödev olarak verilir. Grup lideri tarafından oturum özetlenir. Bu oturuma yönelik katılımcıların genel değerlendirmeleri paylaşılması sağlanır. Grup lideri tarafından gelecek oturum hakkında (kısaca oturum içeriği, tarihi ve saati ...) bilgi verildikten sonra oturum sonlandırılır.

Ekler Listesi

Ek 1. Hızlı tren etkinliği

Ek 2. Slayt/sunu içeriği (ebeveyn -ergen ilişkisinde ihtiyaç çatışması)

Ek 3. Boks ringi etkinliği

Ek 4. Slayt/sunu içeriği (ebeveyn -ergen ilişkisinde ihtiyaç dengesi)

Ek 5. Tahterevalli etkinliği

Ek 1. Hızlı Tren Etkinliği

Grup lideri etkinliğin nasıl yapılacağını anlatır. Grup lideri etkinlikte lokomotif, grup üyeleri ise vagon görevindedir. Grup lideri seçtiği bir harfi gruba söyler. Ardından kategori seçer (isim, şehir, hayvan ve bitki tıpkı daha önce oynadığımız gibi...). Örneğin grup lideri “r” harfi der, 1-2 saniye bekler “isim” der. Bu harfle ilgili ilk isim cevabı veren grup üyesi trene yetişmiştir. Erken cevap veren grup üyesine 1 puan/1 vagon verilir. En çok puan/vagonu olan grup üyesi kazanır. Etkinlikte lokomotif görevi almak isteyen grup üyesine görev verilerek de etkinlik devam ettirilebilir.



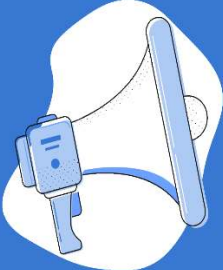
Ek 2. Slayt/ Sunu İçeriği (Ebeveyn -Ergen İlişkisinde İhtiyaç Çatışması)

Ebeveyn -Ergen
İlişkisinde
İhtiyaç Çatışması



Hem ebeveyniniz hem de siz, karşılıklı olarak ihtiyaçlarınızı gidermeye çalışırken, çatışmaya başlarız. Ve...

- 1 İlişkimiz zarar görmeye başlar.
- 2 Daha az mutlu olmaya başlarız.
- 3 Kızgınlık ve küskünlük artar.
- 4 Bir birimizi kontrol etme çabasına gireriz.
- 5 Güç kullanmaya başlarız.
- 6 Sevgi ve ait olma ihtiyacı hassastır zarar görmeye başlar .

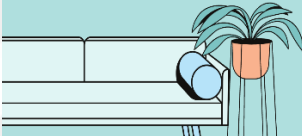


Bir birimizi kontrol etmemiz **kısır bir döngüye** benzer...

7 Yıkıcı Alışkanlığı **hatırlayın...**

7 Yıkıcı Alışkanlığımız

Eleştirmek	Şikâyet Etmek	Geçıştirmek/Üstünü Örtmek
Suçlamak	Dır Dır Etmek	Tehdit Etmek
		Cezalandırmak



Ek 3. Boks Ringi Etkinliği

Grup lideri katılımcıların ebeveyn ilişkilerinde karşılanmayan ihtiyaçlarının karşılıklı olarak çatışmaya neden olduğunu anlamlarına yardımcı olmak için etkinlik kartını ekrana yansıtır. Kendilerini bir köşe ve ebeveynlerini bir köşe olarak görmelerini ister. Sonrasında grup üyelerinin hangi ihtiyaçlarının ebeveynleriyle daha çok çatışmaya neden olduğunu bulmaları istenir. Bir köşeye kendi ihtiyaçlarını, diğer köşeye ebeveynlerinin ihtiyaçlarını koymaları istenir. Grup lideri her seferinde farklı ihtiyaçları her iki köşe için (ebeveyn-ergen) değiştirip tekrar düşünmelerini ister. Grup lideri tarafından katılımcıların hangi ihtiyaçlarının karşılanmamasının ebeveynleriyle daha çok çatışmaya neden olduğunu bulmaya çalışmalarını istenir. Grup lideri etkinlikte ebeveyn-ergen ilişkisinde güç ihtiyacı ve özgürlük ihtiyacı çatışmasının katılımcılar tarafından fark edilmesi için geri bildirimlerde bulunur. Grup lideri katılımcıların yaşantı örneklerine geri bildirimlerde bulunduktan sonra etkinlik sonlandırılır.

Boks Ringi Etkinlik Kartı



Ek 4. Slayt/Sunu İçeriği (Ebeveyn -Ergen İlişkisinde İhtiyaç Dengesi)

A black slide with a green and red circular graphic on the left. The text reads: 'EBEVEYN -ERGEN İLİŞKİSİNDE İHTİYAÇ DENGESİ'. To the right is a graphic of four interlocking puzzle pieces in blue, yellow, red, and green.

A yellow slide with a magnifying glass icon on the left. The text reads: 'Tıpkı doğada ve biyolojik yapımızda olduğu gibi ihtiyaçlarımızda da bir denge gerekiyor.' To the right is a photograph of a person in a lab coat and blue gloves holding a small plant over a microscope.

A red slide with a speech bubble icon on the right. The text reads: 'AİLE İLİŞKİSİNDE İSTEKLERİ KARŞILAMAK İÇİN YAPILAN DAVRANIŞLAR ÇATIŞMALARA NEDEN OLMAKTADIR.'

A yellow slide with a graphic of three red and white pills on the left. The text reads: 'BU ÇATIŞMALAR ASLINDA FIRSATTIR.' Below it is a list of bullet points: '• AİLE SİSTEMİ İÇİNDE İHTİYAÇLARINI KARŞILAYAMAZSA, İHTİYAÇLAR KARŞILANINCAYA KADAR DAVRANIŞLAR MANTIKSIZ DA OLSA DEVAM ETMEKTEDİR.', '• ETKİLİ VE SORUMLU DAVRANIŞLAR SİSTEMDE DENGEE NEDEN OLMAKTADIR.', '• AİLE SİSTEMİNİN ROLÜ İSTEKLER VE SAHİP OLUNANLAR ARASINDA DENGİYİ SAĞLAMAKTIR.'

A purple slide with a hand icon on the left. The text reads: 'BU DENGİYİ SAĞLAMAK İÇİN'. Below it is a list of bullet points: 'Güçlerin eşit olduğu bir ilişki (güç eksenli) oluşturmak', 'Size göre doğru olabileceğini unutmamak', 'Sağduyulu olmak', 'Belki ödün vermek'.

A yellow slide with a red and purple circular graphic on the left. The text reads: 'BUNLAR MÜMKEMMEL OLMAYABİLİR AMA İLİŞKİYİ FELAKETE GÖTÜRMEZ.' Below it is a list of bullet points: 'SEVGİ VE ÂİT OLMA İHTİYACI ÇOK HASSASTIR.'

Ek 5. Tahterevalli Etkinliği

Grup lideri katılımcılara çocukluklarında tahterevalli bindikleri günleri paylaşmalarını isteyerek etkinliğe başlar. Grup lideri etkinlik kartını ekrana yansıtır. Grup üyelerinin tahterevallinin bir ucunda kendilerini bir ucunda ise ebeveynlerini koymaları istenir. Sonrasında okul başarısı konusunda ebeveynleri ile yaşadıkları problemleri düşünmeleri istenir. Ebeveynleri ile yaşanan bu çatışmalarda hangi ihtiyaçlarının neden olduğunu veya hangi ihtiyaçlarının çatışmaya neden olduğunu bulmaları istenir. Diğer tarafta ebeveynin hangi ihtiyaçlarını karşılamak istemesi çatışmaya neden olmaktadır. Grup lideri bir örnek vererek etkinliğin etkililiğini artırır.

- Örneğin düzenli ders çalışmadığımızı söyleyen anne-babamız “çocuğumu doğru yetiştiremiyorum, çocuğumu yetiştirmede başarısız oluyorum” diyerek güç ihtiyaçını karşılamak için ders çalışma konusunda baskı kurmaya çalışabilir. Diğer taraftan bu baskılar ve kontrol nedeniyle “yeter artık bana çok karışmayın, bıktım” diyen biri de özgürlük ihtiyaçını karşılamak için karşılık verebilir. Ebeveyn güç ihtiyaçını gidermek için baskısını arttırdıkça diğer tarafta özgürlük ihtiyaçımızı gidermede sorun yaşayabileceğiz. Tıpkı tahterevallide olduğu gibi... Tersini düşünürsek özgürlük ihtiyaçımızı gidermek için ebeveyne karşı koyma davranışlarını arttırdığımızda ise ebeveyn güç ihtiyaçını giderilmede sorunlar yaşayabilecektir. Tahterevallinin ters yönde hareketi gibi. Her iki durumda da çatışmalar artacaktır. Yedi Yıkıcı alışkanlıkların etkisiyle de ebeveynle ilişkimiz zarar görecektir. Bu da ebeveyn ve ergenin en önemli ihtiyaç olan sevgi/ait olma ihtiyaçının karşılanmasında güçlükler oluşturacaktır. Oysa tıpkı tahterevallideki gibi ebeveyn ve ergenin ihtiyaçlarını karşılamada bir denge oluşturması ilişkiyi güçlendirecektir. Yedi yapıcı alışkanlıkların etkisiyle de ilişkimiz en azından felakete gitmekten kurtulacaktır. Böylece ebeveyn-ergenin en önemli ihtiyaç olan sevgi/ait olma ihtiyaç daha iyi giderilmiş olacaktır.

Daha sonra ebeveynle çatışmalarını tahterevallide etkinliğinde değerlendirmeleri için gönüllü olan grup üyelerine destek verilir. Grup liderinin yönlendirmesi ile tahterevalli etkinliğinde grup üyelerinin paylaştığı çatışma örnekleri değerlendirilir.

- Hangi ihtiyaçları giderme çabamız çatışmalara neden oluyor?
- İhtiyaçların yeterince giderilmemesinin etkileri neler?
- Karşılıklı olarak ihtiyaçları gidermede dengenin yeri ve önemi nedir?

Grup üyelerinden arkadaşlarının yaşantıları örnekleri ve etkinlik hakkında geri bildirimler alındıktan sonra etkinliğe son verilir.

HAYATTA KALMA, SEVGİ/AİT OLMA,
GÜÇ, ÖZGÜRLÜK, EĞLENME



Uygulayıcı Yönergesi Örneği

3. Oturum

(İstek / İhtiyaç Çatışması & İlişkide Denge)

1. Grup lideri tarafından katılımı kolaylaştırmak ve desteklemek için ısınma etkinliği yapılır (**Hızlı Tren Etkinliği**).

Hızlı Tren Etkinliği

Grup lideri etkinliğin nasıl yapılacağını hakkında ön bilgi verir. Grup lideri etkinlikte lokomotif, grup üyeleri ise vagon görevindedir. Grup lideri seçtiği bir harfi gruba söyler. Ardından kategori seçer (isim, şehir, hayvan, bitki ve eşya tıpkı daha önce oynadığımız gibi...). Örneğin grup lideri “R” harfi der, 1-2 saniye bekler kategori seçer, örneğin “isim” der. Bu harfle ilgili ilk isim cevabı veren grup üyesi trene yetişmiştir. Erken cevap veren grup üyesine 1 puan/1 vagon verilir. En çok puan/vagonu olan grup üyesi kazanır. Etkinlikte lokomotif görevi almak isteyen grup üyesine görev verilerek de etkinlik devam ettirilebilir.

2. Grup lideri tarafından geçen oturum özetlenir. Grupta geçen oturum paylaşılanlar ve ev ödevi (**Pili Bitmek Üzere! / 5 Temel İhtiyacın Karşılanması**) ” ile ilgili grup üyelerinden geri bildirimler alınır.

3. Oturuma ebeveyn-ergen ilişkisinde ihtiyaçlar nasıl yer aldığı ve ihtiyaç çatışması anlatılır (**Slayt/Sunu İçerikleri**). Grup lideri katılımcılardan ebeveyn-ergen ilişkisinde ihtiyaçlarının nasıl yer aldığını anlatmalarını ister. Grup lideri tarafından katılımcıların ebeveynleri ile ilgi ihtiyaç çatışmalarına yönelik paylaşımlarına geri bildirimde bulunulur.

4. İhtiyaçlarının ebeveyn-ergen ilişkisindeki etkisini, katılımcıların daha iyi anlamaları için etkinlik yapılır (**Boks Ringi Etkinliği**). Grup üyelerinden etkinlikle ilgili geri bildirimler alınır.

Boks Ringi Etkinliği

Grup lideri katılımcıların ebeveyn ilişkilerinde karşılanmayan ihtiyaçlarının karşılıklı olarak çatışmaya neden olduğunu anlamlarına yardımcı olmak için etkinlik kartını ekrana yansıtır. Kendilerini bir köşe ve ebeveynlerini bir köşe olarak görmelerini ister. Sonrasında grup üyelerinin hangi ihtiyaçlarının ebeveynleriyle daha çok çatışmaya neden olduğunu bulmaları

istenir. Bir köşeye kendi ihtiyaçlarını, diğer köşeye ebeveynlerinin ihtiyaçlarını koymaları istenir. Grup lideri her seferinde farklı ihtiyaçları her iki köşe için (ebeveyn-ergen) değiştirip tekrar düşünmelerini ister. Grup lideri tarafından katılımcıların hangi ihtiyaçlarının karşılanmamasının ebeveynleriyle daha çok çatışmaya neden olduğunu bulmaya çalışmalarını istenir. Grup lideri etkinlikte ebeveyn-ergen ilişkisinde güç ihtiyacı ve özgürlük ihtiyacı çatışmasının katılımcılar tarafından fark edilmesi için geri bildirimlerde bulunur. Grup lideri katılımcıların yaşantı örneklerine geri bildirimlerde bulunduktan sonra etkinlik sonlandırılır.

5. Daha sonra ebeveyn-ergen ilişkisinde ihtiyaçların dengesi hakkında bilgi verilir (**Slayt/Sunu İçerikleri**). Katılımcıların ebeveynleri ile ilişkilerinde ihtiyaçlarının nasıl bir dengede olduğunu değerlendirmeleri istenir ve geri bildirimlerde bulunulur.

6. Grup üyelerinin paylaşımlarının ardından farkındalığı artırmak için etkinlik yapılır (**Tahterevalli Etkinliği**). Etkinlik sonrasında grup üyelerinin değerlendirmeleri alınır.

Tahterevalli Etkinliği

Grup lideri katılımcılara çocukluklarında tahterevalli bindikleri günleri paylaşımlarını isteyerek etkinliğe başlar. Grup lideri etkinlik kartını ekrana yansıtır. Grup üyelerinin tahterevallinin bir ucunda kendilerini bir ucunda ise ebeveynlerini koymaları istenir. Sonrasında okul başarısı konusunda ebeveynleri ile yaşadıkları problemleri düşünmeleri istenir. Ebeveynleri ile yaşanan bu çatışmalarda hangi ihtiyaçlarının neden olduğunu veya hangi ihtiyaçlarının çatışmaya neden olduğunu bulmaları istenir. Diğer tarafta ebeveynin hangi ihtiyaçlarını karşılamak istemesi çatışmaya neden olmaktadır. Grup lideri bir örnek vererek etkinliğin etkililiğini artırır.

- Örneğin düzenli ders çalışmadığımızı söyleyen anne-babamız “çocuğumu doğru yetiştiremiyorum, çocuğumu yetiştirmede başarısız oluyorum” diyerek güç ihtiyacını karşılamak için ders çalışma konusunda baskı kurmaya çalışabilir. Diğer taraftan bu baskılar ve kontrol nedeniyle “yeter artık bana çok karışmayın, bıktım” diyen biri de özgürlük ihtiyacını karşılamak için karşılık verebilir. Ebeveyn güç ihtiyacını gidermek için baskısını arttırdıkça diğer tarafta özgürlük ihtiyacımızı gidermede sorun yaşayabileceğiz. Tıpkı tahterevallide olduğu gibi... Tersini düşünersek özgürlük ihtiyacımızı gidermek için ebeveyne karşı koyma davranışlarını arttırdığımızda ise ebeveyn güç ihtiyacını giderilmede sorunlar yaşayabilecektir. Tahterevallinin ters yönde hareketi gibi. Her iki durumda da çatışmalar artacaktır. Yedi Yıkıcı

alışkanlıkların etkisiyle de ebeveynle ilişkimiz zarar görecektir. Bu da ebeveyn ve ergenin en önemli ihtiyacı olan sevgi/ait olma ihtiyacının karşılanmasında güçlükler oluşturacaktır. Oysa tıpkı tahterevallideki gibi ebeveyn ve ergenin ihtiyaçlarını karşılamada bir denge oluşturması ilişkiyi güçlendirecektir. Yedi yapıcı alışkanlıkların etkisiyle de ilişkimiz en azından felakete gitmekten kurtulacaktır. Böylece ebeveyn-ergenin en önemli ihtiyacı olan sevgi/ait olma ihtiyacı daha iyi giderilmiş olacaktır.

Daha sonra ebeveynle çatışmalarını tahterevallide etkinliğinde değerlendirmeleri için gönüllü olan grup üyelerine destek verilir. Grup liderinin yönlendirmesi ile tahterevalli etkinliğinde grup üyelerinin paylaştığı çatışma örnekleri değerlendirilir.

- Hangi ihtiyaçları giderme çabamız çatışmalara neden oluyor?
- İhtiyaçların yeterince giderilmemesinin etkileri neler?
- Karşılıklı olarak ihtiyaçları gidermede dengenin yeri ve önemi nedir?

Grup üyelerinden arkadaşlarının yaşantıları örnekleri ve etkinlik hakkında geri bildirimler alındıktan sonra etkinliğe son verilir.

7. Grup lideri tarafından oturum özetlenir. Bu oturuma yönelik grup üyelerinin genel değerlendirmeleri paylaşması istenir. Grup lideri tarafından gelecek oturum hakkında (kısaca oturum içeriği, tarihi ve saati ...) bilgi verildikten sonra oturum sonlandırılır.

Araştırma Sonucu Değerlendirme Soruları

1. Bölüm

1. Öğrencilere internet üzerinden ebeveyn-ergen ilişki geliştirme eğitiminin verilmesinin öğrencinin ebeveyni ile yaşadığı çatışmaları azaltmadaki etkisi hakkında görüşlerinizi belirtir misiniz?
2. Öğrenci ile ebeveynin yaşadığı çatışmaları azaltmada aşağıdaki kavramların rolü hakkında değerlendirmelerinizi yapar mısınız?
 - a. Olumsuz iletişimden kaçınma ve iletişimi geliştirme
 - b. Empati becerisi geliştirme
 - c. Ebeveyn ve ergenin algılarında değişme (Farkındalık)
 - d. İlişkide denge sağlama
 - e. İlişkide sıcaklık ve yakınlık kurma
 - f. Kaçma yerine uzlaşma/problem çözme
3. Ebeveyn-ergen çatışmalarında cinsiyet size göre belirleyici bir etken midir?
4. Bu bölüme eklemek istediğiniz başka bir düşünce var mı?

2. Bölüm

1. Öğrencilere internet üzerinden ebeveyn-ergen ilişki geliştirme eğitiminin verilmesinin öğrencinin iyi-oluşunu artırmadaki etkisi hakkında görüşlerinizi belirtir misiniz?
2. Öğrencilerin ebeveynlerle yaşadığı çatışmaların azalmasının öğrencinin iyi-oluşuna etkisinin neler olabileceğini kendinize göre açıkla mısınız?
3. Olumlu bakış açısı (iyimserlik) edinmenin öğrencinin iyi-oluşuna sizce nasıl etkilerde bulunabilir?
4. Salgın hastalık (Covit-19) dönemi kısıtlamalarının öğrencinin iyi-oluşuna nasıl etkilerde bulunduğunu söyleyebilirsiniz?
5. Üst Eğitime Geçiş Sınavlarının (LGS) öğrencinin iyi-oluşuna etkileri hakkında neler düşünüyorsunuz?
6. Son olarak söylemek istediğiniz başka bir düşünce var mı?