



T.C.

KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**“12-18 YAŞ AİLE EĞİTİMİ PROGRAMININ ANNELERİN AİLE
İŞLEVLERİNE ETKİSİ”**

SEMA ŞİMŞEK

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Prof. Dr. Hasan ATAĞ

KIRIKKALE-2022



T.C.

KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**“12-18 YAŞ AİLE EĞİTİMİ PROGRAMININ ANNELERİN AİLE
İŞLEVLERİNE ETKİSİ”**

SEMA ŞİMŞEK

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Prof. Dr. Hasan ATAĞ

KIRIKKALE-2022

KABUL – ONAY

Prof. Dr. Hasan ATAĞ danışmanlığında Sema ŞİMŞEK tarafından hazırlanan “12-18 Yaş Aile Eğitim Programının Annelerin Aile İşlevlerine Etkisi” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

04/01/2022

Prof. Dr. Hasan ATAĞ (Başkan)

Prof. Dr. Ümit MORSÜNBÜL

Dr. Öğr. Üyesi Süleyman BALCI

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

... / ... / 2022

Doç.Dr. Abdussamed YEŞİLDAĞ

Enstitü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Prof. Dr. Hasan ATAĞ danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak sunduğum “12-18 Yaş Aile Eğitimi Programının Aile İşlevlerine Etkisi” başlıklı bu çalışmanın, tez içindeki bütün bilgilerinin bilimsek ahlak ilkeleri doğrultusunda tez yazım kurallarına uygun olacak biçimde tarafımdan yazıldığını, başvuru ve istifade edilen tüm kaynakların metin içinde ve kaynakçada gösterildiğini bildirir ve onurumla doğrularım.

10/12/2021

Sema ŞİMŞEK

ÖZET

“12-18 YAŞ AİLE EĞİTİMİ PROGRAMININ ANNELERİN AİLE İŞLEVLERİNE ETKİSİ”

(Yüksek Lisans Tezi)

Sema ŞİMŞEK

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan ATAĞ

Ocak 2022, 96 Sayfa

Bu çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 12-18 Yaş Aile Eğitimi Programı'nın (AEP) annelerin aile işlevleri üzerindeki etkisi yarı deneysel bir çalışma ile incelenmiştir. Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarında yer alan aileler amaçlı örnekleme yöntemiyle Kırıkkale il merkezinde bulunan bir ortaokulun ailelerinden seçilmiştir. Çalışmaya çocukları 12-18 yaş aralığında yer alan toplam 36 anne katılmıştır. Katılımcılardan 18 anne deney grubunu oluştururken, yine 18 anne kontrol grubunu oluşturmuştur.

Araştırma kapsamında Kişisel Değerlendirme Ölçeği, Aile Değerlendirme Ölçeği (ADÖ) ve Ebeveyn Olarak Ben Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan aile işlevselliği Aile Değerlendirme Ölçeği ile değerlendirilirken, çalışmanın bulgularının desteklenip desteklenmediğini görmek üzere ayrıca kullanılan Ebeveyn Olarak Ben Ölçeği (EOB)de; annelerin kendilerini düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarına Kişisel Değerlendirme Ölçeği, ADÖ ve EOB uygulanmıştır. Ön-test ölçümlerinin ardından deney grubunda yer alan annelerle 14 oturumdan oluşan 12-18 Yaş Aile Eğitim Programı gerçekleştirilmiştir.

Elde edilen veriler SPSS 22 programı kullanılarak ilişkisiz t-testi ve wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Deney grubu katılımcıların ön test ve son test puanları arasında aile işlevselliği açısından problem çözme ($z=-2.05$, $p<.05$), ebeveynlik rolleri ($z=-3.38$, $p<.05$), duygusal tepki verebilme ($z=-2.74$, $p<.05$), gereken ilgiyi gösterebilme ($z=-2.93$, $p<.05$), davranışları kontrol etme ($z=-2.04$, $p<.05$), genel işlevler ($z=-2.83$, $p<.01$) alt ölçeklerinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Aile içi iletişim işlevi açısından ise ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($z=-0.31$, $p>.05$). Ayrıca deney grubu ebeveynlerin kendilerini düzenleme becerilerine ait ön-test ve son-test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($z=-2.04$, $p<.05$). Bu sonuca bağlı olarak aile eğitim programının ebeveynlerin kendilerini düzenleme becerileri üzerinde anlamlı etkisi olduğu saptanmıştır. Araştırmada yapılan analizler sonucunda aile eğitim programının anlamlı etkisi olduğu, deney grubundaki katılımcıların anlamlı düzeyde eğitim programından yararlandıkları görülmüştür.

Kontrol grubu katılımcıların aile değerlendirme ölçeği problem çözme ($z=-1.75$, $p>.05$), iletişim ($z=-.20$, $p>.05$), duygusal tepki verebilme ($z=-1.79$, $p>.05$), gereken ilgiyi gösterebilme ($z=-2.93$, $p>.05$), davranışları kontrol etme ($z=-.08$, $p>.05$) alt ölçeklerinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Analiz sonuçlarında kontrol grubunun ebeveynlik rolleri alt ölçeği ($z=-1.99$, $p<.05$) ve genel işlevler alt ölçeğinden ($z=-2.27$, $p<.05$) aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Genel anlamda eğitimin uygulanmadığı kontrol grubunda, 7 alt ölçekten 5'inde herhangi bir değişiklik yaşanmamıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde kontrol grubu ebeveynlerin kendilerini düzenleme becerilerine ait ön-test ve son-test ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ($z=-.77$, $p>.05$).

Aile eğitim programı aracılığıyla, ilk olarak ebeveynlere uygun ebeveynlik becerileri kazandırılırken; ardından da çocuklara sağlıklı rol modellerle karşılaşmaları için olanak sağlanmıştır. Ayrıca, bu program sayesinde hangi yaşta olursa olsun ailenin çocuklarına olan ilgi ve desteğinin önemi vurgulanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Aile Eğitim Programı, aile işlevselliği, sağlıklı ve sağlıksız aile, ergenlik.

ABSTRACT

“THE EFFECT of the 12-18 AGE FAMILY TRAINING PROGRAM on FAMILY FUNCTIONS of the MOTHERS”

(Master of Science Thesis)

Sema ŞİMŞEK

Kırıkkale University Institute of Social Sciences

Guidance and Psychological Counseling Program

Advisor: Prof. Dr. Hasan ATAĞ

January 2022, 96 Page

In this study, the effect of the Ministry of National Education (MEB) 12-18 Age Family Education Program (AEP) on family functions of the mothers were examined with the quasi-experimental study. Within the scope of the research, families to be included in the experimental and control groups were selected from the families of a secondary school in Kırıkkale city center by the purposeful sampling method. A total of 36 mothers whose children are between the ages of 12-18 participated in the study. While 18 of the participant mothers are included in the experimental group, the other 18 mothers are included in control group.

In the study, the Self-Assessment Scale, the Family Assessment Device (FAD) and the Me as a Parent Scale were used. While family functionality which is the dependent variable of the study was evaluated with the Family Assessment Scale, the Me as a Parent Scale (MPS) which was also used to see whether the study findings were supported or not was used to measure mothers' self-regulation skills. Personal Assessment Scale, FAD and MPS were applied to the experimental and control groups before the applying. After the pre-test measurements, a Family Education Program for the ages of 12-18, consisting of 14 sessions, was conducted with the mothers in the experimental group.

The data obtained were analyzed with SPSS 22 program using independent samples t-test and wilcoxon signed ranks test.

In terms of family functionality of the participants in the experimental group, problem solving ($z = -2.05, p < .05$), parenting roles ($z = -3.38, p < .05$), emotional response ($z = -2.74, p < .05$), being able to show the required attention ($z = -2.93, p < .05$), controlling behaviors ($z = -2.04, p < .05$), general functions ($z = -2.83, p < .01$) was found that there is a significant difference between the pre-test and post-test scores they got from the subscales. In terms of family communication function, it was observed that there was no significant difference between pre-test and post-test scores ($z = -0.31, p > .05$). In addition, a significant difference was found between the pre-test and post-test averages of the experimental group parents' self-regulation skills ($z = -2.04, p < .05$). Based on this result, it was found that the family education program had a significant effect on the self-regulation skills of the parents. As a result of the analysis made in the study, it was seen that the family education program had a significant effect, and the participants in the experimental group benefited from the education program at a significant level.

In the family assessment scale of the control group participants, problem solving ($z = -1.75, p > .05$), communication ($z = -.20, p > .05$), emotional response ($z = -1.79, p > .05$), being able to show the required attention ($z = -2.93, p > .05$) and controlling behaviors ($z = -.08, p > .05$) was found no significant difference between the pre-test and post-test scores they got from the subscales. Analysis results show that there is a significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group from the parenting roles subscale ($z = -1.99, p < .05$) and the general functions subscale ($z = -2.27, p < .05$). In the control group, which the education was not applied generally, there was no change in 5 out of 7 subscales. When the analysis results were examined, it was found that there was no significant difference between the pre-test and post-test averages of the control group parents' self-regulation skills ($z = -.77, p > .05$).

Through the family education program, firstly, parents are provided with appropriate parenting skills; afterwards, the children were provided with the opportunity to meet healthy role models. In addition, thanks to this program, the importance of the family's interest and support for their children, regardless of their age, was emphasized.

Keywords: Family Education Program, family functionality, healthy and unhealthy family, adolescence.

TEŞEKKÜR

Kırıkkale Üniversitesi ile yolumun kesişmesinden en mutlu olduğum, en önemli kazanımları elde etmeme yardımcı olan kişiydi... Akademik yolculuğumda kendisinin engin bilgi birikimi, tecrübeleri ve yardımları yolumu aydınlatan ışık oldu. Yalnızca kendisinden ders almak değil, aynı zamanda tez danışmanım olma onurunu da yaşattığı, çok değerli öneri ve yönlendirmelerle her daim, her konuda beni yüreklendirdiği, desteklediği, yol gösterdiği ve hep cesaretlendirdiği için, bilim insanı olma yolunda rol model olmanın ötesinde ufuk verdiği için şükran borçlu olduğum çok kıymetli hocam Prof. Dr. Hasan ATAĞ...İyi ki vardınız, iyi ki varsınız!

Lisansüstü eğitimlerimiz sırasında keyifle yeni kazanımlar elde etmemize yardımcı olan, kişisel motivasyonumun artmasında yaptığı geribildirimlerle katalizör rolü oynayan Prof. Dr. Nuray TAŞTAN'a teşekkürü borç bilirim.

Görev yaptığım okulda lisansüstü eğitim çalışmalarım konusunda destekleyici ve kolaylaştırıcı rol üstlenen, rehberlik çalışmalarına olan inancı ve desteğini her zaman hissettiğim değerli müdürüm Süleyman Başer'e ve aile eğitimi açmam konusunda Halk Eğitim Merkezindeki engin tecrübeleri ile bana destek olan ve yol gösteren Müdür Yardımcım Mustafa Tirgil'e, okulda eşine az rastlanır bir biçimde iş birliği içerisinde çalışma fırsatı bulduğum mesai arkadaşlarıma,

İngilizceye hakimiyeti ve alanındaki başarısıyla ilham verici öğretmenlerden olan ve tez yazım sürecinde bana verdiği destekler için Merve ÜSTÜN ŞANLI'ya, açmış olduğum kursun eğitici eğitimini almam için sürpriz girişimler yapan ve Sivas RAM ekibi ile unutulmaz işlere imza atmamızı sağlayan Mehmet BİÇER'e,

Çocuğun çok yönlü desteklenmesi amacıyla geliştirilmiş olan ve çalışmamızın temelini oluşturan 12-18 Yaş Aile Eğitimi Programının hazırlanmasında emeği bulunan ekibe ve Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne,

Yaşadığımız onca aksiliğe, pandemi kısıtlamalarına, açılan-kapanan okullara ve değişen kurs açma prosedürlerine rağmen benimle aynı heyecanı paylaşıp, başından sonuna kadar büyük bir özveri ve ilgiyle eğitimlere katılan kursiyerlerime,

Anne baba olarak evladına yapabileceği en önemli yatırımın eğitim olduğunun bilincine erişmiş ve bana bu konudaki inancını ve desteğini hep hissettirmiş sevgili anne ve babama,

Kendisi de Kırıkkale Üniversitesi idari personeli olarak bu görevden büyük bir onurla emekliliğe ayrılmasına karşın gönlünde ve bakış açısında “üniversiteli” olmayı sürdüreceğini bildiğim, çalışmalarımın sıkı takipçisi ve destekçisi olan kıymetli kayınpederim Beşir Şimşek'e,

Kız kardeşe sahip olmanın her zaman bir şans ve mutluluk sebebi olduğunu hissettiğim, hangi yaşta olursak olalım en derin paylaşımlarımın adresi olan, ne kadar

büyüsek de sevgisi ve desteği ile üzerime titrediğini bugün bile hissettiğim canım ablam Sevda Atalay’a,

Geniş aile olmanın pek çok güzelliğini kendileri ile zirvede yaşadığım Atalay, Şimşek, Arslan, Kaya ve Onat ailelerine,

Bu hayattaki en büyük şansım, karakterinden ve hayata bakış açısından çokça şey öğrendiğim ve öğrenmeye devam ettiğim, hayatta en güvendiğim ve en çok yardımını istediğim, sevgisini ve desteğini her daim yanı başımda bulduğum, öğretmenim, dostum, sırdaşım, yol arkadaşıım, biricik eşim Selçuk Şimşek’e,

En içten teşekkürlerimi sunarım.

Onlarla oynamam ve ilgilenmem gereken saatlerde kitapların ve bilgisayarın başında olmama anlayış gösteren, “tezin bitti mi anneeee?” sorularıyla en samimi duygularını olanca masumiyetiyle ifade eden, nerde çalışırsam çalışayım oraya konuşlanan ve o odayı ailecek çalışma ve oyun odasına çeviren, dikkat seviyemi sayelerinde en üst noktaya taşıdığım güzel yavrularım! Berram, Ervam, Tarık Kerem’im... Her şey sizin daha iyi bir dünyada yaşamanız için...

Son olarak çalışan, üreten, evde eşi ve çocukları ile ilgilenen, öte yandan kendisini eğitmeye ve öğrenmeye devam edebilmek için türlü fedakarlıklarda bulunan, kelimenin tam manasıyla “gecesini gündüzüne” katan, aile olmanın önemine inanan ve bu kurumu tüm güzelliği ile ayakta tutmaya çalışan, omzundaki toplumsal kimlik ve rollerinin onca ağırlığına rağmen hayata umutla bakan ve gülümsemeye devam edebilen, kendilerini hayranlıkla izlediğim kadınlara teşekkür ediyorum!!!

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

Sayfa

ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vii
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	ix
TABLolar DİZİNİ	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ	xv
BÖLÜM 1	1
1.GİRİŞ	1
1.1 Aile	2
1.2 Sağlıklı ve Sağlıksız Aileler	4
1.3. Ergenlikte Ailenin Önemi.....	8
1.4. Aile İşlevleri	14
1.5 Aile Eğitimleri	19
1.5 .1 Aile Eğitimleri ile İlgili Araştırmalar.....	24
1.5.2 Türkiye’de Aile Eğitimi Uygulamaları	29
1.5.2.1 Erken Destek Projesi:	29
1.5.2.2. Anne-Çocuk Eğitimi Programı (AÇEP):.....	30
1.5.2.3. Baba Destek Programı (BADEP):.....	31
1.5.2.4. Ana Baba Okulu:	32

1.5.2.5. Evlilik Okulu:	33
1.5.2.6. Kadının İnsan Hakları Eğitim Programı (KİHEP):	33
1.5.2.7. Benim Ailem Eğitim Programı:.....	34
1.5.2.8. 7-19 Yaş Aile Eğitimi Programı:.....	35
1.6. Amaç	37
1.7. Önem.....	38
1.8. Varsayımlar.....	41
1.9. Sınırlılıklar	41
BÖLÜM 2	42
2.YÖNTEM	42
2.1. Araştırmanın Modeli.....	42
2.2 Çalışma Grubu	43
2.3 İşlem	47
2.3.1 Programın Uygulanma Süreci.....	48
2.3.2 Eğitim Programının İçeriği	49
2.4 Veri Toplama Araçları.....	51
2.4.1 Kişisel Bilgi Formu (Ek-2)	51
2.4.2 Aile Değerlendirme Ölçeği (ADÖ) (Ek-3)	51
2.4.2.1 Türkçe Formun Güvenirliği ve Geçerliliği.....	53
2.4.3 Ebeveyn Olarak Ben Ölçeği (EOB) (Me as a parent) (Ek-4).....	53
2.5 Verilerin Analizi	54
BÖLÜM 3	56

3. BULGULAR ve YORUMLAR	56
3.1. Araştırmanın Problemi ile İlgili Elde Edilen Bulgular	56
Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problemi ile ilgili bulgular sunulmuştur. Hipotezlere yönelik olarak deney ve kontrol grubu ile gerçekleştirilen ön test-son test puan karşılaştırmalarına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir:	56
3.1.1. Deney ve Kontrol Grubunun Aile Değerlendirme Ölçeği Alt Ölçeklerine İlişkin Ön Test Puan Karşılaştırmaları	56
3.1.2. Deney ve Kontrol Grubunun Ebeveyn Olarak Ben Ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları	58
3.1.3. Deney Grubunun ADÖ Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	58
3.1.4. Deney Grubu EOB Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	60
3.1.5. Kontrol Grubunun ADÖ Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	61
3.1.6. Kontrol Grubunun EOB Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	62
3.1.7. Deney ve Kontrol Grubunun Ön test-Son test Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları.....	63
3.2. Nitel Bulgular: Araştırma Sonrası Katılımcıların Eğitim Programı Süreci ile İlgili Değerlendirme ve Yorumları	65
BÖLÜM 4.....	67

4.TARTIŞMA	67
BÖLÜM 5.....	74
SONUÇ ve ÖNERİLER.....	74
5.1.Sonuçlar	74
5.2.Öneriler	77
KAYNAKÇA	79
EKLER.....	91
EK 1. ETİK KURUL İZNİ.....	91
EK 2. KİŞİSEL BİLGİ FORMU	92
EK-3 AİLE DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ.....	93
EK-4 EBEVEYN OLARAK BEN ÖLÇEĞİ	96

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1. Araştırmanın Deney Deseni.....	42
Tablo 2. Ebeveynlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	43
Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıların Yaş Aralıklarına İlişkin Dağılım .	43
Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıların Medeni Durumlarına İlişkin Dağılım.....	44
Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıların Eğitim Düzeylerine İlişkin Dağılım	44
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıların İş Durumlarına İlişkin Dağılım ...	45
Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıların Gelir Durumlarına İlişkin Dağılım	45
Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıların Sahip Olunan Toplam Çocuk Sayılarına İlişkin Dağılım	46
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıların Evlilik Sürelerine İlişkin Dağılım	46
Tablo 10. Aile Değerlendirme Ölçeği Alt Ölçeklerine İlişkin Deney ve Kontrol Grubunun Öntest Puan Karşılaştırmaları	56
Tablo 11. Ebeveyn Olarak Ben Ölçeğine İlişkin Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Puan Karşılaştırmaları.....	58
Tablo 12. Deney Grubunun Aile Eğitimi Öncesi ve Sonrasında ADÖ Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	58
Tablo 13. Deney Grubunun Aile Eğitimi Öncesi ve Sonrasında EOB Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	60

Tablo 14. Kontrol Grubunun Aile Eğitimi Öncesi ve Sonrasında ADÖ Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	61
Tablo 15. Kontrol Grubunun EOB Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	62
Tablo 16. Deney ve Kontrol Grubunun Ön test-Son test Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları.....	63



KISALTMALAR LİSTESİ

AÇEP: Anne Çocuk Eğitim Programı

AÇEV: Anne Çocuk Eğitim Vakfı

ADÖ: Aile Değerlendirme Ölçeği

AEP: Aile Eğitim Programı

BADEP: Baba Destek Programı

EOB: Ebeveyn Olarak Ben Ölçeği

İŞKUR: Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

MEB HBÖGM: Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü

OECD: İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organisation for Economic Co-operation and Development)

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Formu (Programme for International Student Assessment)

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

UNİCEF: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

BÖLÜM 1

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemini açıklamaya yönelik olarak aile ve anne-babalıkla ilgili alanyazındaki kavramlar, ergenlikte ailenin önemi, aile işlevleri, aile eğitimleri, uygulamalar ve ilgili araştırmalar hakkında bilgiler verilmiştir. İfade edilen bilgiler doğrultusunda araştırmada ele alınan problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları açıklanmıştır.

Türkiye’de 2019 yılı sonu itibariyle 15- 24 yaş aralığındaki nüfus 12 milyon 955 bin 672 gençten oluşmaktadır. Bu sayı toplam nüfus içerisinde %15,6’lık dilime karşılık gelmektedir (TÜİK, 2020). Genç nüfusun toplam nüfus içindeki oranı dikkate alındığında, önleyici ve gelişimsel rehberlik modeli ile, gençlerin içinde bulundukları gelişim dönemlerini ve gelişim görevlerini desteklemek önem kazanmaktadır. Bu nedenle tek yönlü olarak çocuk ve ergenlerle çalışmak yerine, onların kişisel gelişim ve bireysel potansiyellerini maksimum seviyede desteklemek için ailelerin de sürece katılımı zorunluluk halini almıştır (Nazlı, 2019a). Gençler ve aileleri ile gerçekleştirilecek eğitimler sayesinde çağdaş insanda bulunması istenen “psikolojik sağlığa” ulaşılacağı düşünülmektedir. Doğrudan ve dolaylı olarak sunulan hizmetlerde iş birliğinin sağlanmış olması toplumsal alışkanlıklarda, algılarda ve tutumlarda daha etkili değişimlere yol açacaktır.

Kapsamlı rehberlik programlarında yalnızca öğrenci ile yapılan çalışmalar yeterli görülmeyip, okul personelinin, yöneticilerin, ailelerin de sürece dahil edilmesi beklenmektedir. Eğitimde bütünleştirici uygulamalar aracılığı ile istendik davranış değişimlerinin gerçekleşeceği bilinmektedir. Bireyin yaşamına etki eden, çocuk ve ergenin ilgili olduğu tüm unsurların düzenli ve sistematik olarak psikolojik yardım hizmetleri ile desteklenmesi, uygulanabilir programlarla anne-baba rehberliği yapılması oldukça önemlidir (Nazlı, 2019b).

Bu çalışmanın sonucunda ulaşılan ailelerin farkındalık düzeyinin daha fazla artacağı, çocuklarını daha yakından tanıyacakları, sağlıklı ilişkiler geliştirecekleri, gelişimleri boyunca karşılaştıkları sorunların üstesinden gelirken eğitsel

kaynaklardan yararlanacakları düşünülerek ailelere ve gençlere olumlu yönde katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, konunun daha iyi aktarılması için aile kavramından söz etmekte yarar vardır.

1.1 Aile

Aile kavramı pek çok disiplinin çalışma sahasında yer verdiği bir kurumdur. Ailenin çok boyutlu ve etki alanı geniş bir kavram olmasından kaynaklı, her disiplin ailenin farklı yönlerine ve özelliklerine odaklanarak aileyi tanımlamıştır (Baran, Yurteri Tiriyaki, 2016).

Aile, toplum içindeki en küçük birliktir. Tarihsel süreçte ve farklı kültürlerde aile kavramı değişmekle birlikte, tüm toplumlar açısından sosyal bir yapı olarak değerlendirilmiş ve çocuğun doğumundan itibaren ele alınmıştır (Gülerce, 1996). Toplumla ilgili pek çok yapının değişmesi gibi aile kurumu da zamana bağlı olarak pek çok değişime uğramış, buna karşın evrensel olarak anlamını ve değerli oluşunu kaybetmemiştir (Kır, 2011).

Aile, bedensel, duygusal, mali ve ruhsal bağları olan, aralarında geçmişten gelen ortaklıkları olan ve her bir bireyin kendini aynı evin üyesi olarak kabul ettiği yapıdır (Gladding, 2012).

Alanyazında aile ile ilgili olarak tanımlar incelendiğinde; seçme şansı olmadan bireyin üyesi olduğu, çeşitli rolleri ve sorumlulukları paylaşan, sosyal ve ekonomik bağlarla birbirine bağlanmış, insanlık tarihi boyunca var olduğu bilinen, değişime uğramasına karşın sürekliliğini korumuş en küçük sosyal kurum olduğuna değinilmektedir (Baran ve Yurteri Tiriyaki 2016).

Aile toplumun en önemli kurumlarından biridir. Dolayısıyla aile içi ilişkilerin sağlıklı oluşu, toplum genelinde de olumlu etki yaratacaktır. Bu durum aile araştırmalarının artmasına, aile içi dinamiklerin daha ayrıntılı incelenmesine, değişen-gelişen koşulların aile üzerindeki etkilerine ve bu etkilerin topluma yansımaları ile ilgili çalışmaların yapılmasına yol açmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Aile Eğitimi Programı [MEB HBÖGM], 2015).

Çocuk yetiştirmenin mutlak doğru olan ve sorunsuz bir yöntemi olmadığı gibi, kusursuz ergen yetiştirmenin formülünü gösteren bir kitap da bulunmamaktadır. Birbirinin aynısı olan aileler olmadığı gibi, aynı metotları birebir uygulayan ebeveyn grupları da yoktur (Gander ve Gardiner, 2004).

“İdeal ebeveyn” yanlış bir kavramdır. Her aile, aile bireylerinin kişiliklerine göre kendi kural ve sınırlarını belirler. Başka bir ifadeyle, her topluma ya da bir toplumdaki farklı sosyo-ekonomik ve kültürel düzeydeki aileye örnek olabilecek “mutlak doğru” ölçütlere sahip olan ideal bir aile tipinden söz etmek mümkün değildir (Yavuzer, 2010). Bununla birlikte alanda yapılmış çalışmalarda (Elliott, 1988; Fenwick ve Simith, 1998; Yavuzer, Sertelin, Demir, Meşeci, 2005; Akt., Yavuzer, 2010) gençler, aşırı katı ve koruyucu ya da aşırı hoşgörölü anne baba tutumları yerine dengeyi kurmuş, adil ve anlayışlı, baskı kurmak yerine kararları birlikte almayı tercih eden aileleri daha makul ve iletişim kurulabilir olarak değerlendirmektedirler.

İdeal ebeveyn kavramını tanımlamak zor olmakla birlikte; çocuklarının kişiliklerini, yeteneklerini, ilgi ve değerlerini tanımaya çalışarak onları ihtiyaçları doğrultusunda destekleyen, çocuğuna alanyazında belirtildiği üzere uygun anne baba tutumları ile yaklaşan (ilgisiz, otoriter, mükemmeliyetçi v.b olmayan) ve bunu tutarlı bir biçimde sürdüren anne babalar başarılı ana-babalar olarak değerlendirilmektedir (Yavuzer, 2006).

Son yirmi yılda, Türkiye toplumunun aile yapısında değişim ve dönüşüme neden olan pek çok faktör söz konusudur. Tıp alanında meydana gelen gelişmelerle birlikte ortalama insan ömrünün uzaması, ölüm oranlarının düşmesi, doğumların bilinçli olarak kontrol edilmesi ile yeni bir demografik yapıya geçilmiştir. Beraberinde kadınların iş gücüne katılması, değişen kadın ve erkek rolleri, evlilik ve çocuk sahibi olma yaşının giderek ötelenmesi, ailedeki üyelerin sayısı, aile yapısında ve fonksiyonlarında yaşanan değişimler bu süreçte etkili olmuştur (Epik, Çiçek ve Altay, 2017).

Özellikle endüstriyel gelişmelere bağlı olarak insanların büyükşehirlerde yaşamayı tercih etmesi ile en hızlı sosyal değişime uğrayan yapı “aile” olmuştur. Ailelerde bu hızlı değişimle birlikte ekonomik birliğin azalması ya da parçalanması, aile üyelerinin farklı evlerde yaşantısına devam etmesi, farklı işlerde çalışmayı tercih

etmesi, sorumluluk paylaşımı ve dağılımındaki değişimler, geleneksel değerlere yönelik bakış açısındaki farklılaşmayı yaygınlaştırmıştır (Çerik, 2002). Ailenin etkinliğini arttırmak ve geliştirmek açısından farklılaşan ihtiyaçlara göre anne babaların eğitim almaları, önce kendi ailelerine, sonra da tüm topluma katkı sağlayacaktır (Şentürk 2008).

Ebeveynlik bugün sosyal olarak anlaşılmaktadır ki, yeni nesillerin gelişiminde ve refahında çok önemli bir rol oynayan ve bu nedenle desteklenmesi ve korunması gereken bir kaynaktır (Rodrigo, Almeida, Reichle, 2016; Akt., Jimenez, Antolín-Suarez, Lorence, Hidalgo, 2019). Ailenin en tehdit altında olduğu söylenen Amerika Birleşik Devletleri dahil, bütün toplumlarda aile idealize edilmiştir ve devlet politikalarıyla korunmaktadır (Gülerce, 1996). Bu bağlamda hem aile kurumunun, hem de ailedeki üyelerin fonksiyonlarını ne ölçüde yerine getirdiğinden; yani sağlıklı ve sağlıklı aileden söz etmek önemlidir.

1.2 Sağlıklı ve Sağsız Aileler

Sağlık, bir patolojinin olmaması anlamından çok daha fazlasıdır. Bu sebeple sağlıklı ailenin nasıl tanımlanması gerektiği konusunda fikir birliği yoktur. Bununla birlikte genel olarak üyelerine tatmin duygusu yaşatan ve fonksiyonlarını yerine getiren ailelere sağlıklı aile denmektedir (Topal, Aksöyek, Canatar, 2019).

Sağlıklı aileler işlevlerini iyi bir biçimde yerine getirirler, üyeleri aile içi iletişimden memnundurlar. Çatışmalar yaşanmakla beraber görece sayısı azdır. Üyelerin stresli yaşam olaylarıyla başa çıkma becerileri güçlüdür, yaşanan krizlerde kendini toparlayabilme gücü yüksektir. Aile üyeleri özerk ve olgun davranışlar sergiler. Bu sayede kendi problemlerini diğer aile üyelerine sıkıntı vermeden çözmeyi başarırlar. Böylece yaşanan sorunların sayısı azalır (Nazlı, 2014).

İşlevlerini yerine getirme durumuna göre; ailedeki bireylerin psikolojik, ekonomik ve cinsel sorumluluklarını yerine getirdiği ailelere sağlıklı aile, gerçekleştirmesi gereken fonksiyonların birkaçında veya tamamında eksikliklerin olduğu ailelere ise sağsız aile denmektedir (Bulut, 1993). İşlevsel aileler sağlıklı aile türünü temsil ederken, işlevsel olmayan aileler ise üyelerinin gelişimi açısından gerekli görevleri yerine getiremeyen sağsız aile türünü ifade etmektedir.

Modern toplumlar aile işlevlerinin doğru biçimde yerine getirilmesiyle sağlıklı toplumlara ulaşılabilceğini öngörmektedir. Buna bağı olarak aile kurumunu kanunlarla koruma altına almakta ve yaşam kalitesini arttırıp desteklemeye çalışmaktadır (Yazıcı, 2010). Sağlam bir toplum yapısının oluşmasını, her zaman sağlıklı bir ailenin var olmasına bağlayan Türkiye Cumhuriyeti Anayasası da 41. Maddesinde, "Aile, Türk toplumunun temelidir ve eşler arasında eşitliğe dayanır. Devlet, ailenin huzur ve refahı ile özellikle ananın ve çocukların korunması ve aile planlamasının öğretimi ile uygulanmasını sağlamak için gerekli tedbirleri alır, teşkilatı kurar." ifadesi ile aileyi hem medeni kanun, hem de ceza kanunu ile koruma altına almıştır (Akıncı, 2004).

Aileler sürekli olarak değişime uğramaktadır. Çeşidi ne olursa olsun aile yaşamının bir dönemindeki sağlıklı oluş, diğer bir dönemindeki sağlıklı oluşu kesin olarak sağlamamaktadır. Bu nedenle aile içindeki tüm bireylerin çaba göstermesi gerekmektedir (Gladding, 2012).

Bertalanffy varlıkların tam olarak anlaşılabilmeleri için bütün bir sistemin öğelerinin birbiriyle birlikte işleyişine bakmayı önermektedir. Bir bireyin de, ailenin de kendilerini oluşturan parçalardan başka bir şeyi ifade ettiğini belirten, "sistemler kuramının" kurucusu olan Bertalanffy sistemleri oluşturan öğeleri karşılıklı bağıllık ve etkileşimleri açısından ele almaktadır (Gladding, 2012).

Minuchin (1985) ailelerin, hatta daha büyük sistemlerin ardışık etkileşimlerinin zamana bağı olarak birbirleri üzerinde değişimler yaratabileceğine inanır. Anne-babanın çocuktan, çocuğun anne babanın davranışlarından etkilenecek birbirleri ile kurdukları bağda değişiklikler yaratabileceğini vurgular (Akt., Bekman, 1998).

Bazı aileler gerek aile bireylerinin kendi aralarındaki ilişkilerden kaynaklı, gerekse dış stres kaynaklarına bağı nedenlerle çatışma yaşarken, bazı aileler ilişkilerini çatışmadan uzak ve sağlıklı biçimde yürütebilmeyi başarmaktadırlar. Aileler arasındaki bu farkı belirleyen özellikleri Baltaş ve Baltaş (2008) şöyle sıralamışlardır:

1. Görüş ve inançların tartışılabilir, gözden geçirilebilir olduğu, farklı fikirlere saygı duyulan, esnek bakış açısına sahip ailelerde aile içi uyum kolaylaşmaktadır.
2. Aile üyelerinin fizyolojik ve psikolojik sağlıklarını korumak için yenilenmesi, kültürel, eğitsel etkinliklere katılması, spor yapması, yaşamlarını aktif olarak devam ettirebilmeleri açısından önemlidir.
3. Eşler arasında duygusal bağlılığın olması ve eşitlikçi bir ilişki tarzının tercih edilmesi, çocukların kararlara katılması ancak aileyi yöneten konumunda olmaması önemlidir.
4. Mevcut problemlerin yok sayılmadığı ve mücadele edildiği ailelerin stres düzeyleri düşüktür.
5. Aile ilişkileri ve sosyal ilişkileri güçlü olan ailelerin strese karşı daha dirençlidirler.

Aile, üyelerini korumak, gelişimleri sağlamak ve sürdürmek için bir denge kurar ve bunu korumaya çalışır. Ailenin işlevlerini sürdürebilmesini sağlayan bu dengeye “aile homeostatisi (dengesi)” adı verilmektedir. Bu dengeyi kurmak ve devam ettirmek ailenin en temel ve önemli görevidir. Değişmekte olan durumlar karşısında ailenin yenileme ve geliştirme becerisi de “morfogenesis (değişim)” olarak adlandırılmaktadır. Sağlıklı ailelerde hem homeostatisin, hem de morfogenesisin bulunması ve ikisi arasında bir denge olması gerekmektedir (Baran, Yurteri Tiryaki, 2016).

Ailenin kurucusu olan eşlerin birbirlerinden beklentilerinin gerçekçi olup olmadığı, eşlerin beklentilerinin karşılıklı olarak karşılanıp karşılanmadığı eşler arasındaki ahengi belirlemektedir. Aile içindeki uyumu kolaylaştıran ve belirleyen unsurlardan biri de bu beklentilerin gerçekçiliğidir (Tarhan, 2014). Çocuk için yaşama bakış açısı belirlemede, çeşitli davranış kalıpları öğrenmede kaynak olan anne baba davranışları bu açıdan da önemlidir. Çünkü karı-koca ilişkisindeki sağlıklı oluş, aileyi de o ölçüde sağlıklı kılacaktır.

Sağlıklı aile iletişiminde aile bireylerinin birbirini *koşulsuz kabulü*, *empatik yaklaşım* ve etkin *dinleme olmak üzere* üç unsurdan söz edilebilir (Üstün, 2019). Anne babalar çocuklarını iyi yetiştirmek için öncelikle huzurlu ve destekleyici bir aile ortamı sağlamalı, çocuklarını etkin dinlemeli, empatik olmalı ve çocuğa karşı

dürüst davranmalıdır. Sağlıklı aile ortamı, ailedeki üyelerin birbiriyle olan iletişimleriyle doğrudan bağlantılıdır (Yılmaz Bolat, 2017).

Satir (1981) sağlıklı ailelerde beş özgürlük alanından söz eder:

1. Olanları görme ve söyleme: Aile üyelerinin birbirlerine karşı duygu ve düşüncelerini, gözlemlerini söylemeleri yasaklanmamıştır. Birbirlerine karşı içten ve dürüştürler.
2. Hissettiklerini ve düşündüklerini söyleme: Ailedeki her bir birey düşüncelerini, hislerini, beklentilerini ve korkularını kaygılanmadan özgürce dile getirirler. Acılarını, üzüntülerini paylaşabilir, birbirlerine sevgi ve saygı gösterirler, değer verirler.
3. İstedğini hissetme: Aile üyeleri duygularını spontan bir şekilde yaşar ve bu duygular diğer üyelerce kabullenilir, yargılanmaz.
4. İstediklerini söyleme: Aile üyeleri birbirlerine içerikleri önceden düşünülmüş mesajlar iletirler. Bu mesajlarda uygun, tamamlayıcı ve açık bir iletişim dili kullanırlar.
5. Risk alma: Bireyler kendi kararlarını vererek sorumluluklarını bilir ve risk almış olur. Bireyin kendi sorumluluklarını alarak özgürleşmesi deneyimi de kendi içinde bir risk taşıır. (Akt., Nazlı, 2014; Cihan, Karakaya, 2017).

Solomon’a göre belirli bir dönemdeki gelişim görevini başaramayan aileler genellikle yeni aşamaya geçişte de sorun yaşayarak uzun dönemli aile problemleriyle karşı karşıya kalmaktadır. Başarılammış bu görevler böylece diğer aşamalara da taşınarak ailenin ayağına dolaşmaya devam etmektedir (Lange ve Hart, 1983, Akt., İşmen, 2004). Her aile üyesi için bu geçiş aşamaları farklı hissedilebilir ancak ne şekilde olursa olsun bir aşamadan diğerine geçiş aile içi etkileşimlerde farklılaşmaya yol açacaktır. Bu bakımdan ailede ortaya çıkabilecek sorunlar karşısında fikir alışverişinde bulunmaya açık olmak, problem çözme ve karar verme yeterliğine sahip bulunmak ailedeki sağlıklı oluşu ve uyumu kolaylaştıracaktır (İşmen, 2004).

Sağlıklı aileler etkileşimlerini “birliktelik” olarak tanımlar ve birlikte çok zaman geçirmeyi önemserler. Ailede katı bir hiyerarşi yoktur, kurallar esnektir ve gerektiğinde değiştirilebilir. Haklar ve sorumluluklar aile üyelerinin kabul edeceği biçimde düzenlenir. Aile üyeleri birbirlerinin duygu ve düşüncelerini öğrenmek için

birbirleriyle ilgilenir. İlgiyle dinlenen üyeler paylaşımlarında samimi, dürüst ve güvenilirlerdir (Textor, 1989, Akt., Nazlı, 2014).

Sağlıksız ailelerde aile üyeleri arasında kopukluk vardır, birbirleri ile çok az bağ kurmaktadır. Aile üyeleri birbirlerinin sorunlarını görmezden gelir ve tepkisiz kalmayı tercih ederler. Aile ilişkileri sağlıklı ailenin tersine katıdır. Birbirlerine yardım etmeleri için çok ciddi stres yaşantılarının ortaya çıkması ya da sorunların yaşanması gerekir. Bu aile türünde aile üyesinden birinin yaşamış olduğu strese, etkili sorun çözme yöntemleri yerine kurtarma biçiminde tepkide bulunulur. İletişim sağlıksızlaşır. Çünkü aile üyeleri birbirleriyle uygun iletişimin nasıl kurulması gerektiğini öğrenmemişlerdir. Ebeveyn ve çocukların rolleri yer değiştirmiş olabilir, ebeveynler çocukları üzerindeki etkilerini kaybetmiş olabilir. Bu tip ailelerdeki üyeler, pek çok riskli davranışı gösterme eğilimindedir (Mc Whirter ve ark., 1993, Akt., Nazlı, 2014).

Sağlıksız ailelerde, ilişkiler kaygı ve yoğun olumsuz duygular temelinde yaşanmaktadır. Aile üyeleri birbirlerine belirgin bir sevgi göstermez ve dayanışma sergilemezler. Gerçek duygular tüm şeffaflığı ile yansıtılmaz ya da görmezden gelinir; yani ilişkiler derin paylaşımlar içermez. Herkesin kendi dünyasında yaşadığı bu aile türünde çocuklar bir an önce bağımsız yaşantılara geçiş yapmak ister. Sağlıksız aileler ebeveynler ve çocuklar arasında bireyselleşmenin arttığı, duygusal bağların zayıfladığı ve ortak paylaşımların azalarak her bir üyenin yalnız kalmayı tercih ettiği ailelerdir (Bayraktutan, 2005).

1.3. Ergenlikte Ailenin Önemi

Ergenlikle ilgili alanyazın incelendiğinde temel olarak ergenlik, 8-9/18-19 yaş aralığına denk geldiği düşünülen bir geçiş dönemi olarak tanımlanmaktadır (Santrock, 2016). Şüphesiz bu yaşlar bireysel farklılıklar ve çevresel etkenler nedeniyle esnek olarak da değerlendirilmelidir. Bedensel, cinsel, duygusal, zihinsel, sosyal ve ahlak gelişimi alanlarında oldukça hızlı değişimlerin yaşandığı, tüm bunlara bağlı olarak kaçınılmaz bir biçimde kimlik kazanma ve rol karmaşası ile karakterize edilen süreçte; ergen karşılaştığı sorunlarla başa çıkmak için yardıma ihtiyaç duymaktadır. Özellikle içinde bulunduğu gelişim dönemi nedeniyle

davranışlarının uzun vadeli sonuçlarını öngörmekte zorlanan ergenler için aile rehberliği ve denetimine gereksinim oldukça fazladır.

Ergenlik bir kişinin ne bir çocuk ne de yetişkin olarak tanımlandığı farklı bir dönemdir. Ergenliğin başındaki gençlerin daha çok bağımlı bir kişilik sergilerken, büyümede sıçramanın yaşandığı, sona doğru gelindiğinde yaşamlarında akranların ve romantik ilişkilerin belirgin rol aldığı, çok kritik ve önemli kararların verildiği bir yaşam dönemidir (Morris, 2002).

Ergen, bu dönemde ebeveynleri ve çevresi tarafından neleri yapabileceği ya da yapamayacağı konusunda birbirinden farklı tutumlarla karşılaşmaktadır. Henüz çocuk olup olmadığı ya da yetişkin sayılıp sayılmayacağı konusunda çelişkili yaklaşımlara maruz kalabilmektedir (Kulaksızoğlu, 1992).

Aile yaşam döngüsünün en ilginç evrelerinden birisi ergen çocuklu ailelerdir. Ergen evde iken yaşanan gerilimler daha fazla gözlenir. Bu çatışmaların birinci sebebi anne babaların çocuklardan, çocukların ise anne babalarından ne istediklerini tam olarak bilememelerinden kaynaklanır. İkinci sebep ise, ergenin saldırgan, talepkâr ve bağımsızlık ihtiyaçlarından kaynaklanmaktadır (Gladding, 1998, Akt., Nazlı 2014).

Hall (1904) ergenliği “fırtına ve stres” dönemi olarak tanımlarken, Mead’in (1928)’de aralarında bulunduğu bir grup araştırmacı ergenliği çocukluktan yetişkinliğe kolayca geçilen ve ilişkilerin her zamanki gibi sürdüğü bir zaman dilimi olarak görmektedirler. Eccles ve arkadaşları (1993) her şeye karşın ergenlerin büyük çoğunluğunun ergenliği kargaşalı bir dönem olarak görmediklerini belirtmektedir. Crystal ve arkadaşlarının (1994) 4000’den fazla ergenle Birleşik Devletlerde, Tayvan’da ve Japonya’da yaptığı çalışmada ABD’deki ergenlerin okulu, sporu ve ek işleri stres kaynağı olarak görürken, Japon öğrencilerin aynı şeyi çok fazla hissetmediklerinden söz etmişlerdir (Akt., Morris, 2002).

Ergenlik dönemiyle ilgili ruhsal açıdan sıkıntılı bir süreç olduğu ile ilgili yaygın değerlendirmelerin aksine, pek çok ergenin büyüme ve gelişme ile ilgili krizleri çok kaygı verici bulmadığı ve gelişimsel krizleri atlattığı, sadece küçük bir grup için sarsıcı bir dönem olduğu düşünülmektedir (Kulaksızoğlu, 1992).

Anne-baba ve ergen arasında yaşanan çatışmaların çoğu küçük şeyler üzerinedir ve şiddetli değildir. Sadece azınlıkta kalan bir grup ailede, ilişkiler dikkate değer bir düzeyde bozulma göstermektedir (Paikoff ve Brooks-Gun, 1991; Akt., Morris, 2002)

Türkiye Ergen Profili Araştırması TEPA 2013'te ergenlik dönemi değişikliklerine uyum sağlama ile ilgili yapılan veri analizinde; ergenlerin %55'lik diliminin ergenlik dönemindeki değişimlerle ilgili uyum sorunu yaşamadığı ve zorlanmadığı bulunmuştur. Ergenlerin %39,5'lik dilimi ise kısmi bir zorlanma ve uyum sorunundan söz etmiştir.

Ailenin çocukluk çağlarında temel işlevi bakım, barınma, giyinme gibi birincil ihtiyaçların karşılanması iken, ergenlikle beraber ait olma, desteklenme, güven duyma, değerli olduğunu hissettirme gibi ikincil ihtiyaçların karşılanması yönünde değişime uğramaktadır. Özellikle bağımsızlık kazanma ihtiyacı ön plana çıkmaktadır. Ergenin saygı görüp, anlaşılmayı beklediği bu dönemde, gencin özüne yönelik eleştiriler ve tepkiler onun sorunları “var olma savaşına” döndürmesine ve eleştirilerin içeriğine odaklanmak ve kararlarını sorgulamak yerine, tepkilere karşı yalnızca direnç mekanizması ile hareket etmesine yol açabilecektir. Oysa ki olumlu anne-baba tutumlarına ve sağlıklı aile yapısına sahip ergenlerin ergenlik dönemini daha rahat geçireceği unutulmamalıdır.

OECD tarafından her yıl yayımlanan eğitim süreçleri ve göstergeleri ile ilgili veriler incelendiğinde, Türkiye’de okul çağındaki çocukların okula gitme oranının (%73) OECD ortalamasının (%84) gerisinde kaldığı görülmektedir. Türkiye verilerine bakıldığında, zorunlu eğitimde kalma süresi pek çok OECD ülkesine göre daha uzun olmasına (12 yıl) karşın sonuçlar tam tersi yöndedir. Ortaöğretim yıllarına denk gelen ve 15-19 yaşlar arasındaki çocukların hâlâ eğitim süreçlerine erişmek ve sürdürmekle ilgili sorunları olduğu görülmektedir. Bu da eğitim öğretime eşitlikçi ve adaletli koşullarda ulaşılması için yatırımların arttırılması gerektiğini ve eğitsel, kültürel, ekonomik haklardan mahrum olan gruplar için özel önlemlerin alınmasının zorunlu olduğunu göstermektedir (Türkiye Eğitim Derneği, 2019).

Çeşitli araştırma verilerinde, ergenlerin %15 ila %30'unun okulu bıraktığı, tutuklanma oranı en yüksek yaş grubunun ergenlerden oluştuğu ve pek çok ergenin maddeleri kötüye kullandıkları görülmektedir (Office of Educational Research and

Improvement, 1988; Akt., Morris, 2002). Türkiye Ergen Profili Araştırması TEPA 2013'te elde edilen verilere göre ise katılımcıların yaklaşık üçte birinin (%30) ailesiyle eskiye nazaran daha fazla tartıştığı, %20'sinin eğitimcilerle sorun yaşadığı, %24'ünün ise kendisini daha çok kavga çıkaran ve huysuz bir insan olarak tanımladıkları görülmüştür. Araştırmaya katılan grubun bir kısmı ise yaşadığı sorunları dışarı yansıtmaktan kaçındığını, aksine içe kapanarak (%19) yaşadığını ifade etmiştir. Ayrıca katılımcıların %24'ünün ailesinden uzaklaşarak arkadaşları ile yakınlaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ergenlik döneminde risk alma davranışlarının da arttığı görülmektedir. Özellikle cinsellikle, trafikle, madde kullanımıyla, bilinçsiz ve disiplinsizce yapılan sporlarla, saldırgan davranışlarla açığa çıkan riskli davranışlar; yetişkin otoritesine direnmeye, kendini kanıtlamaya, merak duygusunu gidermeye çalışan ergenin ailesi tarafından görmezden gelinemez. Gelişimin doğal parçası olan risklerle, yaşamsal anlamda tehlike yaratan risklerin ayrımını yapan ailelerin çocuklarına destek olması, çocukların akademik ve sosyal başarılarının artmasında büyük etkiye sahip olacaktır (Akbulut vd., 2008a).

Ergenlik dönemindeki çocuklarla iletişim kurmak, aileler açısından zorlayıcı olabilmektedir. Ergenlik dönemi hakkında bilgi vermek, ergenlerle kurulacak iletişimin önemi ve iletişim biçimi v.b konular hakkında aileleri bilinçlendirmek; bu dönemin hem ergenler hem de aileleri tarafından daha kolay geçirilmesine yardımcı olacaktır (Köksal Akyol ve Bilbay, 2016).

Ergenler, ebeveynlerine değil, onların otoritelerine karşı gelirler. Aileler çocuklarını eğitirken baskı ve güç içermeyen yolları kullandıklarında ergenler tepkisel davranışa yönelmezler. Ergenler üzerinde baskı uygulayarak onları şekillendirmeye çalışan ebeveynler ise, mevcut otoritelerini de kısa bir zaman diliminde kaybetme olasılığıyla karşı karşıya kalırlar (Gordon, 1996).

Genç nesillerin sağlıklı gelişim göstermeleri için onlarla yakın temas içinde olmak, gencin eğilimlerini tanımak, karakterine saygı duymak ve onu sevmek yeterlidir. Bu şekilde davranılmadığında gençlerle yetişkinler arasında çatışmalar başlayacaktır. Kuşaklararası çatışma denilen bu durumda, her kuşak kendi inanç ve değerine sımsıkı tutunacak, bu durumda da taraflar arasında iletişim ve etkileşim kurma imkânı kalmayacaktır (Köknel, 2006).

Ergenlik döneminde yaşanan sorunlar ve anne babanın çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkiyle ilgili bir araştırmada, gencin ailesinin sosyo-ekonomik durumu, ailede yaşanan şiddet, aile içi ilişkiler, ergeni damgalayıcı etiketlerin kullanılması, ergende ve ailesinde görülen madde bağımlılığı, gencin yaşamı değerli bulmayışı, gencin bedenine zarar verme ve evden kaçma davranışı, okul devamsızlığı, sosyalleşme sorunları arasında anlamlı ve güçlü ilişkiler bulunmuştur. Özellikle baskıcı ve ilgisiz ailelerde intihar da dahil gencin problem davranışlara yöneliminde artış olduğu görülmüştür. Yine izin verici-ilgisiz ve baskıcı- otoriter ebeveynlerin çocuklarının ebeveynleri ile sorunlarını daha fazla oranda paylaşmadıkları anlaşılmaktadır (Ulusoy, Özcan Demir, Görgün Baran, 2005).

Çelenk (2003) tarafından yapılan araştırma sonucunda, okul başarısının artmasında aile bakım, şefkat ve korumasının etkili bir faktör olduğu; destekleyici bir aile tutumuna sahip öğrencilerin okul başarılarının arttığı, okul ile iş birliği sağlayan ve destekleyen velilerin çocuklarının daha da başarılı olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Ergenlerin benlik saygıları aile ilişkileriyle yakından bağlantılıdır. Anne babaların çocuğunu desteklemesi, otokontrol kazanmasını sağlaması, çocuğuna karar verme konusunda özgürlük alanı açması ve kararlarına saygı duyması ergenin benlik saygısında artışa yol açacaktır. Bu tür ebeveyn tutumları, aile içindeki iletişimin artmasına ve çatışmaların azalmasına olanak sağlar (İşmen, 2004).

Ergenlik yıllarında çocukluk dönemine göre ailenin çocukları üzerindeki etkisi ve denetimi azalmakta, aileden ayrı geçirdiği saatler giderek artmaktadır. Bu nedenle ergenlik döneminde karşılaşılabilecek riskleri ve bu riskler karşısında alınabilecek önlemleri bilmek, ergenin fizyolojik ve psikolojik açıdan daha sağlıklı olmasına katkı sağlayacaktır. Ergenler, yaşadıkları çok yönlü değişimle baş etme, eğitim kademeleri arasındaki geçişe uyum sağlama, bağımsız olma ve kimlik kazanma, yakınları ile anlaşma, akran baskısı ile başa çıkma gibi zorlayıcı birçok gelişimsel görevi başarmaya gayret etmektedirler (Steinberg, 2001, Cicchetti ve Rogosch, 2002; Akt., Sayıl, Kındap Tepe, Kumru, 2019).

Anne babaların kabul etmesi gereken temel gerçeklerden biri, gençlik döneminin uzamış olmasıdır. Birçok başka sebebin yanı sıra, sadece bu değişim bile anne babaların çocuklarıyla kendi gençliklerini kıyaslamamaları gerektiğini anlatmalıdır. 14-18 yaşları arasında yaşandığı düşünülen gençlik dönemi,

UNESCO'nun gençlik yılı kutlama programında 26 yaşa kadar uzatılmıştır (Baltaş, 2006).

Genel olarak ergen çocuğa sahip ailelerde anlaşmazlıkların arttığı görülmektedir Sık sık yaşanan çatışmalar ailelerde strese yol açmaktadır (Worden, 1992; Renk ve ark.,2005; Akt., Gladding, 2012). Bu durum karşısında aileler çocukları ile aralarındaki çatışma kaynaklarını fark etmeye çalışmalı, uzlaşma yollarını aramalı ve daha duyarlı davranmaya çalışmalıdırlar (Renk ve ark., 2005; Akt., Gladding, 2012).

Kulaksızoğlu'nun (1992) lise son sınıf öğrencileri üzerinde yapmış olduğu bir araştırmada gençlerin anne babaları ile en çok şu konularda çatışma yaşadıkları görülmüştür:

1. Ailesinin baskı yapması
2. Ailesinin genci eleştirmesi
3. Evde azarlanması
4. Ailenin sıklıkla nasihat etmesi
5. Ailesinin kendisini anlamaması
6. Gencin “çok üstüne düşülmesi”
7. Sağlığı ile aşırı ilgilenilmesi
8. Akşamları geç gelmeye izin verilmemesi
9. Ailesinin gencin özel alanına saygı duymayıp her şeyi öğrenmeye çalışması
10. Bir konunun çok uzatılması, sürdürülmesi
11. Anne babanın tartışmasına şahit olmak
12. Gencin dağınıklığı ve düzensizliği konusunda uyarılmak
13. Okul başarısının eleştirilmesi.

ABD'deki ergenler arasında (11-14 yaşlarındakiler) erkeklerin yarısı ve kızların dörtte üçü “kendilerine küçük bir çocuk muamelesi yapıldığından”, “aşırı koruyucu yaklaşımdan”, “yeterince özgürlük tanınmaması” ve “ufak meselelerin sorun haline getirilmesinden” yakınmışlardır. Bu bulguların Yavuzer ve diğerleri (2005) tarafından İstanbul'da 601 lise 2.sınıf öğrencisi ile yapılan bir araştırmadaki bulgularla benzerlik gösterdiği belirtilmektedir. Gençlerin mevcut durumlarından şikayetçi oldukları, anne babaların da bu tepkileri önemseyerek onlara kulak

vermeleri, gençlere olan yaklaşımlarını, kendi kültürümüzü yansıtan bilgiler ışığında yeniden düzenlemesi gerekmektedir (Yavuzer, 2010).

Ergenlerde karşılaşılan problem davranışlar ile aile sorunları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmada, beslenme alışkanlıkları, alkol ve sigara kullanımı, intihar eğilimi, okulu terk etme davranışı, anti-sosyal davranışlar gibi problem davranışlarla aile sorunları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki görülmüştür (Arslan, Balkıs, 2014).

Ergenlik döneminde ergen, ailesinden duygusal destek bekler. Hayranlık duyduğu kişilerin karar, değerlendirme ve davranışlarına göre hareket etme eğilimi gösterir. Ergenlik döneminin sonuna geldiğinde ise hem duygusal hem de fiziksel olarak evinden, ailesinden ayrılmaya, kendi bağımsız kararlarını vererek sosyal ilişkiler kurmaya ve ekonomik bağımsızlığını elde etmeye hazır olmalıdır. Yaşanan tüm kriz ve karmaşaya karşın çoğu ergenin, kendisi ve ailesi hakkında olumlu duygularla bu geçişi yaşadığı görülmektedir (Yavuzer, 2010).

Ergenler cesaretlendirildiğinde ve yetenekleri onaylandığında, kendilerinden daha az şüphe duymaları, daha fazla çaba göstermeleri ve zorluklarla karşılaştıklarında ısrar etmeleri daha olasıdır (Fan, Williams, 2010).

Bu kritik dönemde gençlerin kendilerine olan güvenlerini destekleyebilen, gencin kendiyle barışık olmasını sağlayan, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmesi için demokratik aile ortamları oluşturan, uygun rol model olan aileler, ergenin dengeli ve uyumlu bir biçimde yetişkinliğe geçişini kolaylaştıracaktır.

1.4. Aile İşlevleri

Toplum biliminde bir yapının gerçekleştirilebileceği ve onu başka yapılardan ayırt etme imkânı veren davranışlar “işlev” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2019). Ailenin işlevinden söz ederken, fonksiyonalist kurama (işlevcilik) da değinmek yararlı olacaktır. Fonksiyonalist kuram, “toplumu alt sistemlerden ya da parçalardan meydana gelen bir işleyen bütün olarak kabul eden; her alt sistemin kendine has fonksiyonu olduğu inancına dayanan; parçalar arasında karşılıklı bir bağımlılık ve etkileşim olduğunu öngören; parçalardaki değişikliğin bütündeki değişikliğe yol açtığı iddia edilen, her alt sistem ya da parçanın kendi fonksiyonunu

yerine getirirken bütünün varlık, bütünlük, işleyiş ve devamına hizmet ettiğine inanılan bir nitelik taşıdığı temeline dayanmaktadır. Kısa bir ifade ile, bu teorinin temsilcileri parça-bütün arasındaki karşılıklı fonksiyonel ilişkileri esas tutmakta, bu ilişkilere ağırlık vermektedir” (Erdoğan, 1987).

Alanyazın incelendiğinde aile işlevleri ile ilgili farklı sınıflamaların söz konusu olduğu görülecektir. Ailelerin işlevi biyolojik, sosyal, ekonomik, politik, dini v.b başlıklar altında ele alınmıştır. Fakat Ogburn daha kapsayıcı bir bakış açısıyla aile işlevselliğini değerlendirmiştir. Ekonomik ihtiyaçların karşılanması, toplumsal saygınlığın kazanılması, çocukların eğitiminin planlanması, din eğitimi verilmesi, serbest zaman etkinlikleri yapılması, aile üyelerinin birbirini koruması ve sevginin karşılıklı olarak yaşanması biçiminde temel yedi işlev belirlemiştir (Ünal, 2009).

Elliot ve Merili (1961) Ogburn’un sınıflamasındaki görevlere yeni bir görev daha eklemişlerdir: Prestij sağlama görevi. Aileler üyelerinin toplumsal statülerinde belirleyici rol üstlenirken, aynı zamanda yaşanan toplumun inanç ve değerlerinin aktarımını da yaparlar (Akt., Gökçe, 1976).

Falloon (1986) aile işlevlerinin en önemlilerinden birini de, günlük yaşamda çıkan sorunların halledilmesi olarak belirtmiştir. “Problem çözme” becerisi ailelerdeki sağlıklı oluşun göstergelerindendir. Burada amaç çıkan sorunlar karşısında etkili çözüm önerileri getirebilmektir. Problemler çözülürken önce her bir bireyin, ardından grup olarak ailenin zayıf ve güçlü oldukları yönler ele alınır. Son olarak “problem davranışlar” ın neler olduğu konusunda paylaşım yapılması sağlanır (Akt., Bulut, 1993).

Falloon (1986) ancak iletişim becerileri kazandırmak yoluyla bu etkinliklerin gerçekleştirilebileceği üzerinde durmaktadır (Akt., Bulut, 1993). Drotar (1997) çocuğun psikososyal olarak uyumlu oluşu ile ailenin işlevselliğini ilişkili bulmaktadır. Uyumlu ailelerde yetişen bireylerin psikososyal olarak olumlu gelişim gösterdikleri, daha az uyumlu ailelerde yetişen bireylerin ise uyum konusunda sorunlar yaşadıkları gözlemlenmiştir (Kalyencioğlu, Kutlu, 2010).

Ailenin işlevleri; üyelerinin kendilerini gerçekleştirmelerinde destekleyici ve kolaylaştırıcı olması, bireylerin farklılıklarına karşın birbirlerini koruma ve geliştirmeye devam etmesi, çocuk ve ergenlerin sosyalleşmelerinin sağlanması,

ailedeki huzur ve güvenin sağlanabilmesi için gerekli fiziksel ve psikolojik koşulların temin edilmesi; böylece ailede yaşanacak doyumun en üst noktaya taşınması olarak sınıflandırılabilir (Özel İhtisas Komisyon Raporları, 1994; Akt., Demircioğlu, Tezel Şahin, Günindi, 2011).

Erkal (1987) da aileyi; çocukların nüfusu yenileme, milli kültürü taşıma, çocukları sosyalleştirme, ekonomik, biyolojik ve psikolojik tatmin fonksiyonlarının yerine getirildiği bir müessese olarak değerlendirmektedir. (Akt., Kır, 2011).

Sosyal yaşamda meydana gelen değişimler büyük oranda ailenin görevlerini toplumsal kurumlara devretmesine yol açmıştır. Yiyecek, giyecek ve başka ihtiyaçların temin edildiği üretim görevi yerini yoğunlukla fabrikalara, büyük ölçekli işletmelere bırakmıştır. Koruyuculuk görevini de devletin üstlenmesiyle, doğumdan ölüme değin vatandaşını koruma yükümlülüğü ile ifade edilmektedir. Bu durum bir taraftan devletin her yeni doğan çocuk üzerindeki sorumluluğunu artırırken, öte yandan yaşlılar ve engelliler için de yardım programları aracılığıyla büyük ailenin bakım görevini üstlenmesine yol açmıştır. Eğitim-öğretim görevi; zorunlu eğitimde kalma yaşının arttırılması ile resmî kurumlara, giderek artan özel eğitim-öğretim kurumlarına yüklenmiş bir sorumluluğa dönüşmüştür. Ticaret, haberleşme ve eğlence kurumları, sinemalar, tiyatrolar, toplum merkezleri ve benzeri yerlerin kurulmasıyla kişilerin boş zamanlarını evlerinin dışında değerlendirebilme olanağı oluşmuştur. Ancak ailenin biyolojik görevinin başka kurumlarca yerine getirilememesi, sosyalleşme ve sevginin temininin öncelikli olarak ailede sağlanmasıyla; sayılan üç görev küçük ailenin temel görevleri haline gelmektedir. Ailenin devamını sağlayan biyolojik fonksiyonu için geçerli bir çözüm getirilememiştir. Çocuğun kişilik gelişiminde, günlük yaşantıyla ilgili değer, inanç ve tutumların edinilmesinde, toplumsal yaşama uyumda ilk becerilerin kazanılması ve sürdürülmesinde ailelerin yardımcı ve rehber rolleri devam etmektedir. Ailenin duygusal olarak üyelerini güvende hissettirmesinde, sevmesinde ve sevilmesinde, bağlılık kurmasında sevgi görevi çok önemli rol üstlendiği için; hâlâ aile kurumuna olan ihtiyaç açığa çıkmaktadır (Gökçe, 1976).

Aile ve evlilik kurumu geçirmiş olduğu değişimlerle beraber, siyasi, dini, hukuki işlevlerinin klan ailesinden çekirdek aileye doğru evrildiği bir süreç yaşamıştır. Bu süreçte işlevlerinin pek çoğunu toplumsal kurumlara devretmiş

bulunmaktadır. Bütün bunlara karşın, sürekliliği olan ve toplumdaki tüm sistemlerden etkilenen ve onları da etkileyerek gelişen bir kurum olmaya devam etmektedir (Gül, 2004).

Aile üyeleri birbirini destekleme, gözetleme, kararlılıkla birbirine sahip çıkma gibi işlevler sunarken; öte yandan birbirlerinin gelişimini destekleyen işlevlere de sahiptirler (Gladding, 2012).

Bireyler kendileri için ailenin işlevini (sunulan 23 alan içinden) en sıklıkla; bireylere düzenli yaşam sağlamak (% 72.31), bireylerin duygusal gereksinimlerini karşılayacak bir ortam sağlamak (% 71.77), neslin devamını sağlamak (% 68.82) ve çocukların ruh sağlığını gözetmek (% 68.28) olarak sıralamışlardır. Bunların yanı sıra, örneğin gelenek ve göreneklerin aktarımı (% 59.95), çocukların eğitimi (% 57.53), yaşlılıkta güvence (% 38.98), cinselliğin meşrulaştırılması (% 38.17) ve sağlık (% 26.88) gibi işlevler daha alt sıralarda yer almıştır (Gülerce, 1996).

T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğünün çalışmasına göre (2011), ailenin temel işlevleri beş başlık altında sıralanabilir:

1. Neslin devamını ve ailenin varlığını koruyan biyolojik işlev
2. Aile üyelerinin her türlü ihtiyacının giderilmesini sağlayan ekonomik işlev
3. Aile üyelerinin karşılaşılabileceği maddi ve manevi zararları önlemeyi sağlayan koruma işlevi
4. Ailedeki duygusal yaşantılardaki dengenin korunması ve geliştirilmesini sağlayan psikolojik işlev
5. Aile üyelerinin eğitilmesi ve sosyalleşmesini sağlayan eğitim işlevi.

Sabatelli ve Bartle (1995), temel aile işlevlerini şu başlıklarla ifade etmişlerdir:

Kimlik görevleri: Tüm aileler hem bireysel hem de bir bütün olarak aile için bir kimlik duygusunun gelişmesini kolaylaştırmalıdır. Bir aile tarafından benimsenen ve aile sistemi içinde desteklenen kimlikler, aile yaşamı için düzenleyici ilkeler haline gelir. Bunlar aileye ve aile içindeki bireylere bir "anlam çerçevesi" sağlar. Bireyler böylece kişisel nitelikleri, fiziksel ve cinsel özellikleri, zayıf yanları ve güçlü yanları hakkında bilgi edinirler. Bu bilgi benlik kavramının oluşumunda

yardımcı rol oynar. Böylece edinilen benlik kavramı; başkalarıyla girilen tüm etkileşimlere yansıtılır.

Sınırları düzenleme: Tüm aileler sınırlar oluşturmali ve sürdürmelidir Aile sistemleri literatüründe iki tür aile sınırından söz edilmektedir: dış sınırlar ve iç sınırlar. Dış sınırlar, aileyi diğer sistemlerden ayırır. İyi işleyen bir aile, bütünlüğünü koruyan ve aile sistemi ile diğer dış sistemler arasında uygun bilgi akışına izin veren ailedir. İç sınırlar, aile alt sistemleri arasındaki ve içindeki bilgi akışını düzenler. Bu sınırlar, iç mesafelerin aile içinde nasıl düzenlendiğiyle ilgilidir. Bu sınırların nasıl düzenlendiği, öncelikle aile sistemi içinde her üyenin bireyselliğine ve özerkliğine tolerans gösterilme derecesine yansır.

Ailenin duygusal iklimini yönetme: Aile, üyelerinin duygusal ve psikolojik refahını teşvik edecek şekilde yönetmekten sorumludur. Ailenin duygusal ikliminin yönetimi, bireysel olarak her bir aile üyesini desteklemek, aile birlikteliğini oluşturmak, ortak hedeflere ulaşmak için iş birliği içinde çalışmak ve çatışmaları yönetmek için etkili stratejiler kullanmayı içerir. Aileler tarafından kullanılan bu stratejiler ortaya çıkan kaçınılmaz çatışmaların yönetiminde, aile üyelerinin gerekli riskleri almaya istekli olmalarını sağlar.

Bakım görevlerini organize etme: Tüm aileler, ailenin fiziksel çevresini, ailenin ve üyelerinin sağlığını ve refahını teşvik edecek şekilde korumalıdır. Aileler yeme-içme, barınma ve eğitim gibi temel ihtiyaçları sağlamaktan sorumludur. Bu görevleri yerine getirmek için öncelikler belirler, zaman, enerji ve para gibi kaynakların kullanımı hakkında kararlar alır. Bu farklı öncelikler, ailelerin kaynaklarını stratejik olarak nasıl kullandıklarına ve bu kaynakların kullanımı hakkında konulan kurallara yansır. Bir ailenin sağlığı ve etkililiği, büyük ölçüde bu bakım görevlerinin ne kadar iyi yürütüldüğü gerçeğiyle değerlendirilebilmektedir. Örneğin, bir evde bazı makul sağlık standartları olmadığında ya da çocuklar yeterince beslenmediğinde, ailenin işleyişi sorgulanır.

Aile yapısında meydana gelen değişimleri yönetmek: Bilgi alışverişinin yaşandığı aile, aile üyelerinin gelişimsel değişiklikleri gibi yeniliklere yanıt olarak; stratejilerini periyodik olarak yeniden düzenler. Değişen ihtiyaçlar ve talepler sisteme stres getirir. Stres stratejilerin yeniden düzenlenmesine yol açar, böylece aile mevcut koşullarına daha iyi uyum sağlar.

Toplumda boşanmış aileler, tek ebeveynli aileler, evlilik dışı beraberlikler, evlilik dışı doğmuş çocuklar, evlenmiş ama çocuk sahibi olmayı reddeden ailelerin varlığı değişen toplumsal sistem içerisinde aile işlevlerinin de değişmekte olduğunun en önemli göstergelerindendir ve bilindiği şekliyle aile işlevlerinin yerine getirilmesinde farklı sorunları beraberinde getirmektedir. Ailenin toplum içerisindeki işlevlerini yerine getirmesi ile ilgili karşılaşılan birçok soruna karşın, özünde aynı kalmayı başardığı yegâne gerçek; ailenin çocuğun yaşamının odak noktasında olduğu ve olumlu ya da olumsuz çocuğun yaşamına yön vermeye devam ettiğidir (Gür, Kurt, 2011).

1.5 Aile Eğitimleri

Bugünün anne babalarının en büyük açmazı, anne-baba ve çocuk arasında yaşanan çatışmaların yalnızca iki yöntemle çözülebileceğini zannetmeleridir. Bu yöntemlerden ilki “Ben Kazanayım- Sen Kaybet”, ikincisi ise “Sen kazan, Ben Kaybedeyim” yöntemidir. Oysaki anne baba eğitimlerinde çatışma çözümünde “Kaybeden yok” yöntemi ile etkili anne baba tutumlarını nasıl kullanabilecekleri öğretilmektedir (Gordon, 1996). Anne babalar kendi anne babalarından öğrendikleri geleneksel yöntemler, ödül ve cezanın gerekliliği düşüncesi gibi nedenlerle çocuklarına uygun olmayan tutum ve davranışlar sergileyebilirler. Aile eğitimleri ile çocuğun yararına olan olumlu disiplin yöntemleri, yararlı, destekleyici ebeveyn tutumları konusunda bilinç oluşturulabilir (Köksal Akyol, Bilbay, 2016).

Son yıllarda, tüm toplumlarda aile eğitiminin önemi fark edilerek, bu kapsamda yapılan eğitimlerin, geliştirilen programların, farkındalık çalışmalarının sayısı kayda değer biçimde artmıştır (Tezel Şahin ve Kalburan, 2009).

Aile eğitimleri konusunda çalışmalar yapan The Family Literacy Support Network (TFLSN: Aile Okuryazarlık Destek Ağı, AODA) isimli kuruluş aile eğitiminin “anne babanın, çocuklarıyla sağlıklı ilişkiler kurmak, onların sosyal, duygusal, bilişsel ve psikolojik gelişimlerini, sosyal faaliyetlere katılımlarını ve evde, okulda, toplumda gerekli liderlik becerilerinin gelişimini desteklemek için gerekli olan inanç ve kapasitelerini güçlendirmek” olduğunu belirtir (Akt., Yıldız, 2015).

Ailedeki eğitim temel prensipler ve yöntemler bakımından şu şekilde idealize edilebilir; bilinçli olarak evlenmiş anne ve baba, çocuğun psikolojik değerini

önemser ve kabul eder. Bu bakış açısı ile, doğal gelişim seyri içinde çocuğun kendini gerçekleştirmesini amaç edinir (Yıldız, 2010).

Ebeveynlerin çocuklarının gelişimlerini destekleyebilmeleri için öncelikle kendilerini güncel bilgilerle donatmaları ve bu bilgilerini hayata geçirmeleri gerekli görülmektedir (Ay, 2015). Çocuk yetiştirme konusunda eksikliği olduğunu düşünen ya da bu konuda desteklenme ihtiyacı duyan anne babalar, devlet ve sivil toplum kuruluşlarınca organize edilen eğitimlere katılma ihtiyacı hissetmektedir (Kılıç, 2010).

Geniş aileden çekirdek aileye dönüşen aile yapılarında hem çocuk yetiştirme konusunda deneyimlerini sunabilecek aile büyüklerine erişimin daha sınırlı olması, hem de hızla değişen sosyal-kültürel değerlerin değişim hızına yetişmekte zorlanan anne babaların; etkililiği test edilmiş, yapılandırılmış daha güncel programlara olan ihtiyacı artmıştır.

Aile eğitimi; ailedeki her bir üyenin yaşamı boyunca değişen görevlerine, sorumluluklarına, üstlendiği rollere ilişkin uyumunu kolaylaştırmak ve desteklemek amacıyla, var olan bilgi ve becerilerine yenilerini katarak gelişimlerini arttırmaya, potansiyellerini ortaya çıkarabilmek için cesaretlendirmeye, sağlıklı bir ruhsal yapı ile ev içi ilişkilerini zenginleştirmeye odaklanmaktadır. Sanayi devrimine uzanan tarihi ile çoğunlukla örgün eğitim sisteminin dışındaki yetişkinlerle çalışmaya dayanan, sorunlar ortaya çıkmadan önleyici çalışmalar aracılığıyla eşleri, çocukları, ailedeki tüm bireyleri eğitmeyi amaçlayan, kapsayıcı ve işbirlikçi uygulamalardır (Arcus, Schvanefeldt ve Moss, 1993; Duncan ve Goddard, 2005; Şahin, Özbey, 2007; Akt; Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2011).

Aile eğitiminin temel amacı; ailenin yapısını güçlendirerek, üyelerinin daha sağlıklı ve mutlu olmalarını saylayacak bilgi ve becerilerle donanmalarını sağlamaktır. Dolayısıyla ailelerin çocukları için uygun bir rehber olmaları hedeflenmektedir. Eğitime gelen ailelerin birbirlerini destekledikleri, diğer ebeveynlerle bilgi alışverişinde bulunarak kendilerini değerlendirdikleri görülmektedir (Köksal Akyol, Bilbay, 2016).

Aile eğitim programlarının birinci hedefi ailenin mevcut yaşam koşullarına uyum sağlamasına yardım etmek; ikincisi ise çocuklarını yetiştirme rolünü üstlenen anne- babaları güçlendirmektir (Cochran, 1988: Akt., Tezel Şahin, Özbey, 2007).

Aile eğitimlerinde ailelerin yaşam kalitelerini arttıracak bilgi ve becerilerle donanması amaçlanırken; bir diğer amaç da ailelerin yaşamları olası sorunlar karşısında nasıl çözüm üretebilecekleri, sorunlar büyümeden ve aşılabilir bir noktaya gelmeden önce sorunların üstesinden nasıl gelebilecekleri konusunda gerekli desteği sağlamaktır (Gür, Kurt, 2011).

Aile eğitim ve destek programları ebeveynlerin karşılaştığı zorluklarda ihtiyaç duydukları motivasyonu sağlama, çocuklarını yetenekli bireyler olarak yetiştirme, toplumdaki akranları ile bağlılık kurabilmelerine yardımcı olma gibi konulardaki gereksinimlerini karşılamaktadırlar (Tezel Şahin, Özbey, 2007).

Aile eğitim kurslarında ana babalara çocukların değer ve inançlarını etkilemede, şekillendirmede model olmanın ne kadar önemli olduğunu öğretmek için yeterli uğraşıda bulunmak çok önemlidir. Ailelere çocuklarının kendilerini gözlemledikleri, dinledikleri ve kaçınılmaz olarak öğrenmelerini bu davranışlar üzerinden yaptıkları kavratılmalıdır. Aksi takdirde “yaptığımı değil, söylediğimi yap” ın geçersizliği konusunda olumsuz deneyimler yaşamları kaçınılmazdır (Gordon, 1997). Yani anne babalar sözlerinden çok eylemleri ile iyi bir örnek teşkil ederler (Yavuzer, 2006).

Toplumsal birlik ve bütünlüğe yapılan en büyük yatırım; zorluklar karşısında aile kurumunun yıkılmamasını sağlamaktır. Yapılan yatırımlar arasında uygulanan aile eğitim programlarını göstermek mümkündür. En somut çalışmalar arasında örnek göstereceğimiz bu programlar; aile kurumunun sağlıklı işleminde ve anne babaların eğitilmesinde elde ettiği olumlu katkılar bakımından yadsınamaz niteliktedir (Yıldız, 2015).

Myers (1996)’ a göre aile eğitim programları bazı avantajlar sağlar. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Çocuğun bakımını üstlenen kişileri eğitmek ve desteklemek, çocukla beraber bakım veren kişiye de yarar sağlayabilir,

2. Eğitim programları aracılığıyla anne babalarda, çocuk eğitimi ve gelişimi konularındaki sorumluluklarında farkındalık artar,
3. Ebeveynler evdeki mevcut imkânları değerlendirerek çocuğun her alandaki (zihinsel, dilsel, psiko-motor...) gelişimlerini destekleyebilir,
4. Anne babaları desteklemek, gelişimlerini uzun vadeli devam ettirmelerine yardımcı olur,
5. Eğitim programları bütünüleyici bir yaklaşım benimseyerek tüm gelişim alanlarında anne babaların verimliliğini arttırır,
6. Anne baba eğitimleri daha düşük maliyetlerle özellikle belirli merkez kurmaya ihtiyaç duymadan yaygınlaştırılabilir (Akt., Güzel, 2006).

Çocuk eğitiminin temeli ailede atılmış olmakla birlikte, kurumlarda eğitime devam eden çocuklarla olumlu ilişkiler kurulabilmesi, başarıya ulaşılabilmesi için ailelerin de sürece katılım sağlamaları zorunluluğa dönüşmüştür. Çocuğun eğitime katılan aileler ancak bu yolla istenen hedeflere ulaşabileceklerdir (Güven, 2011).

Kağıtçıbaşı (1997) yapılmış birtakım çalışmaları incelemiş, hem çocuğa hem de aileye odaklanan eğitim programlarının, sadece çocuğa odaklanan programlarına göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır (Akt., Bekman, 1998).

Aile eğitiminden beklenen toplumsal yararın elde edilebilmesi için ebeveynlerin ihtiyaç duydukları bilgiyi almaya açık oldukları en uygun zaman dilimi tercih edilmelidir. İlgilerini çeken alanlarda verilen eğitimlerde de; programlar yalnızca bilgi aktarımı yapmamalı, davranış ve tutumları geliştirmeyi, değiştirmeyi, dönüştürmeyi de hedeflemelidir. Yetişkinler, kendilerine saygı duyulduğuna ve güvenildiğine inandıklarında ancak yenilikleri kabullenecek ve içselleştireceklerdir (Temel, 2019).

Duygusal ve davranışsal sorunlarda yardıma en çok ihtiyaç duyan aileler genellikle destek hizmetlerine ve bu hizmetlere erişime sahip değildir. Sosyal ve ekonomik bakımdan dezavantajlı olan ailelerin yardıma başvurmaları daha az olasıdır. Ebeveynlik ve diğer aile müdahale programlarına erişimin önündeki engellerin azaltılması bu bakımdan önemlidir. Ebeveynlik ve diğer aile müdahalesi stratejilerinin toplumda yaygın olarak erişilebilir olması adeta bir zorunluluktur (Sanders, 2000).

Risk altındaki aileler çocuklarının beslenme, sağlık, barınma gibi ihtiyaçlarını bile karşılamakta yetersizlik gösterirken, çocuklarının normal gelişim gösterebilmelerinde gerekli fırsatları sunamayabilirler. Bu yoksunluklara bağlı olarak normal gelişim gösterebilecek çocuklar pek çok engelle karşı karşıya kalabilir. Bu nedenle risk altındaki bu çocukların ailelerinin ihtiyacı olan eğitimlerin verilmesiyle olumlu katkılar sağlanabilir (Köksal Akyol, Bilbay, 2016).

Okul müdürlerinden PISA 2018 çalışması kapsamında elde edilen verilerde, çocuğunun gelişimi hakkında kendi isteğiyle öğretmenle görüşme yapan veli oranı ülkemizde %48,3 iken, aynı oran OECD’de %41,0’dır. Öğretmenin isteğiyle öğrencinin gelişimi hakkında görüşme yapan velilerin oranı ise Türkiye %47,2 iken, OECD ortalamasında %57,5’tir. OECD ortalamasına göre; şehir merkezine yakın veya kent merkezinde yaşayan, üstün imkanlara sahip veya özel okullardaki veliler çocuklarının gelişimiyle kendiliklerinden ilgilenirken, dezavantajlı olarak sayılabilecek kırsalda-köyde yaşayan velilerin ise daha çok öğretmenlerin isteği üzerine çocuklarının gelişimi hakkında görüşmeler yaptığı görülmektedir (Köse, 2020). Bu bulgu Bæck tarafından (2010) Norveç’te ülke çapında yapılan bir çalışmayla da benzerlik göstermektedir. Ortaokul çağında çocuğu olan ebeveynlerin okul-aile iş birliğine katılımını inceleyen çalışmada, eğitim düzeyi yükseldikçe veli katılımının arttığı ve velilerin daha aktif olduğu görülmüşken, düşük örgün eğitime sahip ebeveynlerin katılımlarının düşük olduğu görülmüştür. Veli katılımını artırma konusunda uygulanılacak programlarda bu verilerin dikkate alınması önem arz etmektedir.

Ebeveynlerin eğitimlere katılım kararlarını açıklamayı amaçlayan araştırmalar sınırlıdır. Ebeveynlerin aile eğitimlerine katılımına ilişkin algıları hakkında çok az şey bilinmektedir. Öğretmenler ve okullardan belirli davetiyelerin oluşturulması, iletişim kurulması, hangi iletişim türlerinin en çok etkili olduğu (örn. yazılı, telefon iletişimi, bireysel notlar, öğretmenlerin oluşturduğu okul çapında el ilanları, broşürler v.b), davetiyelerin kalitesi dikkat edilmeye değerdir (Anderson, Minke, 2007).

Aile katılımı gibi önemli olan çalışmaların yalnızca ihtiyaç duyulan zamanlarda yapılması yerine, düzenli olarak her eğitim-öğretim yılı içerisinde yapılması gereklidir (Ogelman, 2014). Ancak bu şekilde okulda verilen eğitimlerin

devamlılığı ve kalıcılığı sağlanmış olacak, ailelerde güvenli ve kontrollü davranış değişimi gerçekleşmiş olacaktır.

Ana babalara çocuklarının karşılaştığı sorunlarda etkili bir şekilde yardım etme becerilerini kazandırmak uzun zaman gerektirmektedir. Bazı ebeveynler yeni becerileri anlamakta pek zorluk yaşamazken, bazılarının ise önce kendilerinde yapacakları değişime katlanmaları gerekecektir. Yeni becerilere karşı koyan anne babalara sıklıkla rastlanmaktadır. Bu karşı koyuşun nedenlerini anlamaya çalışmak ve yardım becerilerini öğretme yöntemlerini geliştirmek oldukça önemlidir (Gordon, 1997).

Bilişim teknolojilerinde yaşanan hızlı değişim eğitimi de etkilemekte, bu değişim günümüz ve geçmiş arasında düşünme yöntemlerini farklılaştırmakta, dolayısıyla yenilenmeye olan ihtiyacı gündeme getirmektedir. Yaşanan bu değişimin etkisiyle eğitim ortamlarında uygulanacak yeni yöntem ve teknikler ebeveynler tarafından öğrenilecek ve okul dışı yaşantılarında çocuklarını desteklemelerine katkı sağlayacaktır.

1.5 .1 Aile Eğitimleri ile İlgili Araştırmalar

Türkiye’de ve dünyada anne-baba eğitimleri ve çocuklara etkileri ile ilgili çeşitli çalışmalar yürütülmüştür. Bu çalışmaların odağı; kimi zaman anne babaların kendileri iken, kimi zamansa ailelerin çocukları üzerindeki etkileri olmuştur. Odaklanılan değişkenler çeşitlilik göstermekle beraber, anne babaların çocukları üzerindeki etkilerini ve ailenin önemini vurgulaması bakımından aile eğitimi ile ilgili çalışmalar önemli görülmektedir. Sözü edilen çalışmalardan bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

Örneğin, Aslanargun ve arkadaşları (2004) ailelerle yaptıkları çalışmada, ailelerin eğitim kurumlarına düşük seviyede ilgi göstermelerinin nedenlerinden ilkinin; eğitim düzeylerinden kaynaklanan yetersizlikleri ve bilgi gereksinimleri olduğunu belirtmişlerdir (Aslanargun, 2007).

Baeck tarafından (2010) yapılmış çalışmada düşük örgün eğitime sahip ebeveynlerin aile katılımlarının düşük olduğu, bunun nedenleri arasında ise akademik konulardaki bilgileri konusunda kendilerine güvensiz oldukları, öz yeterlik

algılarının düşük olduğu, öğretmenleri otorite figürü olarak gördükleri ve bu durumun onlar için bir engel teşkil ettiği görölmüştür. Düşük örgün eğitime sahip ebeveynlerin farklı türdeki okul etkinliklerine katılımda özellikle belirli bir bilgi ya da yetenek seviyesi gerekliliği ile ilgili varsayımlarının kendilerine güven duymamalarına yol açtığı, bu nedenle de daha az istekli oldukları görölmüştür. Okul temsilcileriyle eşit şartlarda iletişim kurabilecekleri ve kendilerini daha rahat hissedebilecekleri programlar düzenlemek aileler açısından oldukça değerlidir.

Benzer bir bulguya Povarenkov, Baranova, Mitiukov (2019) tarafından yapılmış çalışmada da ulaşılmıştır. Bölgesel merkezlerdeki 9-11 sınıflarındaki öğrencilere yapılan aile eğitimleri sonucunda; bu öğrencilerin sürdürülebilir değişiklikler yaşadıkları ve aile eğitim stratejilerinden güçlü bir şekilde etkilendikleri, kırsal alanlarda ve ilçe merkezlerinde ikamet eden gençlerin ise bu etkiye karşı özellikle duyarlı olmadığı görölmüştür.

Çocuklarına karşı nasıl yardım etmeleri gerektiğini bilmeyen ailelere sağlanacak eğitim desteği bu noktada önem arz etmektedir. Eğitimin yalnızca okulun sorumluluğunda bir iş olmadığı, ailenin de üzerine düşen sorumlulukları üstlenmesi gerektiği, çevresel etkenler arasında ilk, kalıcı ve en çok etkiyi yaratan yapının çocuğun ailesi olduğu gerçeği ile anne babaların yüzleşmesi sağlanmalıdır. Aile eğitimleri sayesinde yalnızca anne babalar kazanç sağlamış olmayacak, ailenin desteğini ve güvenini kazanan eğitim kurumlarında işleyiş kolaylaşacak, eğitim faaliyetlerinde etkin katılım elde edilecek, sorumluluk dağılımı sağlanmış olacak; böylece okul ve aile iş birliği sayesinde her türlü desteğe ulaşmış çocuk ve ergenlerin çok yönlü gelişimine imkân doğacaktır.

Pehlivan (2008) yaşları 21 ile 47 arasında değişen, tamamı başka şehirlerden göç ederek gelmiş, psikososyal açıdan risk grubundaki ailelerin çoğunlukta olduğu, İzmir’de yaşayan 11 anneye 12 hafta süreyle Anne Eğitim Programı uygulamıştır. Program sonrasında elde edilen bulgular özetle şu şekildedir: Annelerin benlik saygısında, çocukları ve eşleri ile duygusal ilişkilerindeki memnuniyet düzeylerinde, aile içinde yaşadıkları problemlerle baş etme düzeylerinde, çocukların gelişim dönemleri hakkındaki bilgi seviyelerinde anlamlı bir fark görölmüştür. Ayrıca eğitim öncesine göre eğitim sonrasında annelerin çocuklarına uyguladıkları şiddette, istatistiki olarak anlamlı bir azalma gerçekleşmiştir.

Aile eğitimi konusunda Akfırat'ın (2019) Almanya'da yaşayan göçmen Türk ailelerinden oluşan 34 farklı grup ve 602 ebeveynle yapmış olduğu araştırmada, Türk göçmen ebeveynlerin olumlu ebeveynlik becerileri geliştirdikleri saptanmıştır. Eğitimler sonrasında değerli bilgiler edindiğini belirten aileler, elde edilen verilere göre çocuklarının olumsuz davranışlarıyla başa çıkmak, çatışma çözmek, iletişim becerileri, öfke kontrolü ve etkili davranış geliştirme konularında bilgiler edindiklerini, ergenlik döneminde gelişme ve değişimin ne olduğu, iyi dokunma ve kötü dokunma arasındaki farkı, kızlarına ve oğullarına eşit davranmaya çalışmanın önemini fark ettiklerini vurgulamışlardır. Çocuklarına bağırmadan “ben” dilini kullanarak iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırmanın izleme aşamasında katılımcıların özerklik, iletişim becerileri, demokratik ebeveyn tutumları açısından edindikleri davranışları sergilemeye devam ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Atan ve Buluş'un (2019) eşlerin evlilik doyumuna uygulamış oldukları psikoeğitim programının etkisini inceledikleri araştırmada, deney grubu çiftlerde iletişim becerilerini etkili kullanma düzeyinin arttığı, evlilik doyumunun pozitif yönde anlamlı olarak değişim gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Sonuç olarak iletişim becerilerinin öğrenilebildiği, günlük yaşamda bireylerin diğerleriyle yaşadıkları ilişki sorunlarını çözmede eğitimin etkili olduğu görülmüştür. Çalışma kapsamında elde edilen bulgulardan hareketle aile sisteminin güçlendirilmesinde dikkate alınabilecek önemli ipuçlarından birinin yaşantısal grup eğitimleri olduğu, bu tip çalışmaların katkı sağlayıcı olduğu belirtilmektedir.

Tabak'ın (2020) çocuğunu özel ortaokula gönderen ailelerin eğitime katılımı ilgili görüşlerini ortaya koyduğu bir çalışmada, ailenin çocuğuna vermiş olduğu eğitimin çocuğun ilerleyen yıllarda alacağı eğitimle ilgili önemli bir zemin hazırladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ailede alınan temel eğitimin ardından, bilgi edinmenin okul aracılığıyla sürdürüldüğü, okulda alınan eğitimin de pratiğinin yapılabilmesi için aile desteğinin çok büyük önem arz ettiği bulgusuna ulaşılmıştır.

2011-2012 eğitim öğretim yılı içerisinde 7-19 Yaş Aile Eğitimi Programı'nın çocuk yetiştirme tutumları üzerinde etkisinin olup olmadığını inceleyen araştırma ülkemizde 14 farklı şehirde yürütülmüştür. 7 ile 19 yaşları arasında çocuğu olan 510 anne ve 142 babanın katılımı ile gerçekleşen çalışmada, katılımcılar deney ve kontrol grubuna ayrılmıştır. Deney grubundaki ebeveynlere sekiz haftalık eğitim

uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Eğitim programı kontrol grubunda uygulanmamıştır. Eğitime katılan anne ve babaların aldıkları eğitim sonrası çocuk yetiştirme tutumlarında olumlu yönde anlamlı bir farklılık oluşurken; eğitim almayan ebeveynlerde herhangi bir değişim yaşanmamıştır. Ayrıca deney grubunda yer alan anneler ve babalar arasında da çocuk yetiştirme tutumları bakımından babalar lehine anlamlı bir farklılık görülmüş, babaların programdan daha fazla yararlandıkları gözlenmiştir (Demircioğlu, 2014).

Mazefsky ve Farrell (2005) şiddete tanık olmanın rolü, akran provokasyonu, aile desteği ve ebeveynlik uygulamalarının kırsal ergenlerin agresif davranışlarına etkisini incelemiştir. Katılımcılar, ağırlıklı olarak kırsal kesimden gelen yoksul öğrencilerden oluşmuştur. Dokuz okuldan, 1.196 dokuzuncu sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilen araştırmada, şiddete tanık olmak, akran provokasyonu, düşük aile desteği ve kötü ebeveynlik uygulamalarının her biri yüksek saldırganlıkla ilişkili bulunmuştur. Yüksek düzeyde uygun ebeveynlik yapıldığını bildiren öğrenciler ise daha düşük seviyelerde şiddete ve akran provokasyonuna tanık olduklarını bildirmiştir.

Fan ve Williams'ın (2010) ebeveyn katılımının öğrencilerin akademik öz yeterliği, katılım ve içsel motivasyonu üzerindeki etkilerini araştırdıkları çalışmada; ebeveynlerinin eğitimlerine değer verdiğini ve akademik başarılarından beklentilerinin yüksek olduğunu düşünen öğrencilerin, akademik çalışmalarına büyük olasılıkla ilgi, bağlılık ve güven duydukları görülmüştür. Ebeveynler okulla ilgili faaliyetlerle meşgul olduklarında, ev ve okul arasındaki bağı güçlendirebilir ve çocuklarının eğitimine değer verdiklerini gösterebilirler. Bu katılımın olası bir sonucu, çocukların daha yüksek akademik hedefler belirlemesi ve bu hedeflere ulaşma yeteneklerinden daha emin olmaları olabilir.

Jeynes (2012) tarafından aile katılım programları ile ilgili olarak yapılmış 51 çalışmanın incelendiği meta analiz çalışmasında, okul öncesi eğitimden 12.sınıf düzeyine kadar çocukları olan aileler değerlendirilmiştir. Sonuçlar hem okul öncesi ve ilkökul, hem de ortaokul ve lise öğrencileri için genel ebeveyn katılımı programları ile okul başarısı arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir. Ebeveyn katılımı programları, bir bütün olarak, daha yüksek akademik başarı ile ilişkilendirilmiştir.

Robinson ve Harris (2014) ebeveyn katılımı kavramını kavramsallaştırırken 'sahne ayarı/düzenlemesi " olarak adlandırdıkları fazlasıyla basit bir paradigmadan söz ederler. "Sahne ayarı" nın iki boyutu vardır. Birincisi, eğitimin önemini başarılı bir şekilde aileye iletmek, ikincisi öğrenmeye elverişli bir 'yaşam alanı' sağlamaktır. Sahne ayarı kavramı ile başarıya katkı sağlayan ebeveyn katılımının önemi vurgulanırken, bu modelle küçük çocuklara kitap okumak ya da büyük çocuklarla okul aktivitelerini konuşmak gibi sonuçlar yaşanan gelişmeyi göstermektedir. Yine araştırma verileri aileler ve okullar için sadece ortamı düzenlemekten ziyade katılım için etkili stratejiler oluşturmak gerektiğini belirtmektedir. Yıllarca süren bilimsel çalışmalar göstermiştir ki; ebeveynleri eğitime katılan çocukların okulda daha iyi performans gösterme eğiliminde oldukları görülmektedir.

Povarenkov, Baranova, Mitiukov (2019) çeşitli aile eğitimi stratejilerinin 9-11 sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasında öz düzenleme davranışının gelişimini nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Tüm stratejilerin aynı olmadığını tespit etmişlerdir. Aile eğitiminin demokratik stratejisinin olumlu bir etkisi olduğu görülürken, otoriter stratejinin öz düzenlemede etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Demokratik eğitim stratejisinin bileşenleri ile öz düzenleme sisteminin gelişimini harekete geçirdiği ve etkin uygulanmasına katkı sağladığı görülmüştür. Otoriter aile eğitimi stratejisi ise, öz denetim sistemi ve bileşenlerinin gelişimi üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir. Bu uygulama, okul çocukları arasında kendi kendini düzenleme faaliyetlerinin hem gelişimini hem de uygulanmasını engellemiştir. Ulaşılan diğer bulgular arasında kız öğrencilerin aile eğitimi stratejilerinin öz düzenleme davranışı üzerindeki etkisine daha duyarlı oldukları görülmüştür. Hem kızların hem de erkeklerin aile eğitim stratejilerinin olumlu etkisine daha duyarlı olduğu ve olumsuz etkilerine daha az duyarlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Ebeveyn katılımı ile ilgili yapılan araştırmalarda ailelerin katılım gösterdiği çocukların okulda daha az davranış problemi gösterdiği (Domina, 2005), daha iyi devam sağladığı ve ders hazırlığı yaptığı (Simon, 2001) ve daha düşük okul terk oranları (Rumberger, 1995) ile karşılaştığı bulunmuştur (Akt., Fan, Williams, 2010).

Türkiye'de Ailelerin Eğitim İhtiyaçları Araştırmasında, önceden bir eğitime katılmış ve eğitim almış anne babaların, başka eğitimlere katılmaya isteklilik

düzeyinin ve yeterlik algılarının; eğitim almayanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Gür, Kurt, 2011).

Aile eğitimlerinde kullanılan yöntemlerin ailelere belli becerileri kazandırmada etkili olduğu, ancak yapılan çalışmaların alandaki ihtiyacı karşılamada henüz yetersiz kaldığı görülmüştür (Tavil, Karasu, 2013). Her ebeveyn, aldığı eğitim programını çocuğuyla tam olarak uygulayamayabilir. Ebeveynler yeterliliklerini artırmak için, çocuklarının başarılı ve kapsamlı bir şekilde yetiştirilmesi için pedagojik ve diğer özel yeterliliklere her zaman sahip olmadıklarından, çocuklara öğretim sürecinde bazı zorluklar yaşayabilirler. Aile eğitiminin daha fazla araştırılması, öğrenme güçlüklerinin, özel yöntemlerin analiz edilmesine ve buna uygun olarak aile eğitim sisteminde farklı destek ve yardım biçimlerinin geliştirilmesine izin verecektir (Romanova, Ovcharenko, Abushkin, Ryzhov ve Akhtyan, 2018).

1.5.2 Türkiye’de Aile Eğitimi Uygulamaları

Anne-babalık 24 saat süren ve ömür boyu devam eden tam zamanlı bir roldür. Bu rolün gereklerini sorumluluk sahibi her anne-baba hakkıyla yerine getirmek isteyecektir. Ancak değişimin çok hızlı yaşandığı bu yıllarda, yaşamın getirdiği zorluklarla başa çıkmada zorlanan ebeveynlerin destek alması gerekliliği “anne baba eğitimlerini” karşımıza çıkarmaktadır. Ailelerin uygun olmayan yaklaşımlarını sağlıklı yaklaşım biçimleri ile değiştirmek, deneme-yanılma yöntemleri ile zaman ve insan kaybını önlemek, örnek olma rolünü kolaylaştırmak ve anne baba programları aracılığıyla bilinçli aileler kurulmasını sağlamak önem kazanmaktadır.

Bu amaçla bu bölümde Türkiye’de aile eğitimiyle ilgili yapılan projeler ve çalışmalara yer verilmiştir:

1.5.2.1 Erken Destek Projesi:

1982-1986 yılları arasında Çiğdem Kağıtçıbaşı, Diane Sunar ve Sevdâ Bekman tarafından İstanbul’da yürütülmüş projedir. Düşük gelirli ailelerle uygulanmış ve çocuğun bütünsel gelişimini desteklemeyi amaçlayan kapsamlı bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Projenin temel odağını anne eğitimleri oluşturmuştur. Annelere verilen eğitim aracılığıyla çocukların özgüvenlerini

arttırmak, çocukların bağımsız bireylere dönüşmelerine yardımcı olmak, denetim odağını içsel kaynaklara yönlendirmek ve zihinsel gelişimlerini desteklemek amaçlanmıştır. Bu çalışma aracılığıyla temel çocuk yetiştirme yönelimleri yerine çocuğu kentsel koşullarda toplumsal açıdan daha verimli hale getirecek uygulama örneklerine yer verilmiştir. Bu program annelerin evlerinde ve diğer annelerle birlikte grup tartışmalarına yer verecek şekillerde uygulanmıştır (Kağıtçıbaşı, 1991). Proje okulöncesi yaşlardaki çocuklara hem kurumda, hem de evde verilen eğitimin etkilerini incelemeyi amaçlayan uzun süreli bir çalışma olarak yürütülmüştür (Bekman, 1998).

Programın dördüncü yılında kısa dönemli etkileri ölçülmüştür. Program başladıktan on yıl sonra ise uzun dönemli etkilerini ölçen diğer araştırma projesi uygulanmıştır. Her iki ölçümde de Erken Destek Projesi'nin anne ve çocuklar üzerinde olumlu katkılar sağladığı kanıtlanmıştır (Bekman, 1998).

Destek programından sonra eğitime katılan ve katılmayan annelerin tutumları ölçüldüğünde şu sonuçlara ulaşılmıştır: Eğitim almamış annelere oranla eğitim almış annelerin özerk davranışa verdikleri değer iki katından fazla artmış, çocuklarının başarı, okula gitme süreleri ve kendi başına iş yapma becerileri ile ilgili beklentileri yaklaşık üç kata yakın farklılık (% 48.8 e karşı % 18.6) göstermiştir. Ayrıca anneleri eğitim görmüş çocuklar zekâ testlerinde, zihinsel gelişim testlerinde ve okul ortamında diğer gruba göre daha başarılı olmuşlardır. Böylece çevresel koşulları desteklenen çocukların bilişsel gelişimlerinin de artacağı, uzun vadede başarısızlıklarının azaltılacağı öngörülmüştür (Kağıtçıbaşı, 1991).

1.5.2.2. Anne-Çocuk Eğitimi Programı (AÇEP):

Ekolojik yaklaşım ve sistem yaklaşımının katkılarıyla geliştirilmiş olan program, çevresel koşulları nedeniyle risk altındaki çocukların aileleri desteklenerek çocuğun büyüme ve gelişmesinde olumlu katkılar sağlanacağına inanmaktadır. Programın tarihsel geçmişi Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) kurulmadan önce ve sonra olmak üzere iki aşamada incelenebilir.

Anne-Çocuk Eğitimi Programı ile ilgili ilk çalışmalar Erken Destek Projesi kapsamında 1983 yılında başlamıştır. Evde Eğitim uygulamaları ile başlayan programın ilerleyen zamanlarda en önemli değişikliği, eğitimi süresini 60 haftadan 25 haftaya indirerek olmuştur. Programın hedef kitlesi de okula başlamadan önceki

yıldaki 6 yaş çocukları olarak değiştirilmiştir. Program yürütücüleri tarafından eğitim içeriğinde de değişime gidilmiş, bilişsel eğitim programı geliştirilerek Zihinsel Gelişim Programı adı verilmiştir (Bekman, 1998).

Anne Eğitimi Programı başladığı günden bu yana konularını ve içeriğini genişletmiştir, yeniden düzenlemiştir. Programa “Üreme Sağlığı ve Aile Planlaması” da eklenmiştir. Son yıllarda, ilk zamanlarda uygulandığı gibi ev ziyaretleri yapılmamakta, sekiz hafta süren grup toplantıları uygulanmaktadır. Anne-Çocuk Eğitim Programı (AÇEP) adı da programda yapılan son düzenlemeler sonrasında verilmiştir (Kılıç, 2012).

1993 yılında Finans Vakfı’nın desteklemesi ve teşvikiyle kurulan ve ekonomik amaç taşımayan gönüllü bir organizasyon olan AÇEV, Anne Eğitimi Programı’nın çok yönlü faydalarını tüm ülkede yaygınlaştırmak istemiştir. Milli Eğitim Bakanlığı ile iş birliği yapılması ile program geniş çaplı uygulama imkânı bulmuştur. Bu eğitim hem yetişkinlere hem de çocuklara yönelik programı örneği olarak değerlendirilebilir (Bekman, 1998). AÇEP günümüzde hâlâ anasınıfına gidemeyen çocukları fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal anlamda destekleyerek, anneleri duygusal olarak iyi hissetmesine ve ebeveynlik becerilerini geliştirmesine katkı sağlamaktadır (AÇEV, 2019a).

Anne Çocuk Eğitim Vakfı’nın yürütmekte olduğu programlar, sadece çocuğu değil onun yakın çevresini, özellikle de anneyi destekleyip bilinçlendirerek aileye, dolaylı yoldan da çocuğa yardım etmeyi hedeflemektedir (Erdiller, 2010).

1.5.2.3. Baba Destek Programı (BADEP):

AÇEV tarafından 1996 yılından itibaren uygulanan eğitim programıdır. Çocuğun bakımında babaların sorumluluk üstlenmeleri, demokratik bir şekilde çocuğun gelişiminin desteklenmesi ve babaların bu sürece etkin katılımlarını sağlamak amacıyla “Baba Destek Programı” yürütülmektedir. Programın hedefi, çocukların babaları ile daha çok vakit geçirmelerini sağlamak, babaların çocukla iletişim kurarak çocuklarının ihtiyaçlarının farkında olmalarını sağlamak ve şiddet içeren davranışlarını değiştirmelerine aracılık etmek olarak belirtilmiştir. 3-6 yaş ve 7-11 yaş aralığında çocukları olan babalarla, 10-13 hafta olarak yürütülen programla bugüne kadar 60.000’den fazla babaya ulaşılmıştır. (AÇEV, 2019b). Program, anneler kadar babanın da çocuk eğitimindeki yerini vurgulamayı, toplumsal etkilerle

daha çok anneye devredilen çocuk eğitimi sorumluluğunu tekrar ebeveynlerin birlikteliği ile sürdürmeyi amaçlamaktadır (Yıldız, 2015).

AÇEV tarafından eğitilen gönüllü eğitimcilerle yürütülen program, okuma yazma bilen babaların deneyimlerini paylaşmalarına, sorunlarına birlikte çözüm aramalarına yardımcı olmayı hedefleyen bilimsel temelli katılımcı bir eğitim modelidir. Programın içeriği; babanın çocuğun yaşamındaki etkisi ve önemi, üstlendiği rol, çocuğu etkili dinleme, davranışların kabulü, aile tutumları, ben dili kullanımı, olumlu disiplin yöntemleri, çatışma çözme yöntemleri, çocuğun fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim dönemi özellikleri, çocuğa kitap okuma ve çocukla paylaşılan vaktin önemi, çocukla oyun gibi konulardan oluşmaktadır (Baba Destek Derneği, 2018).

Toplumsal ihtiyaçların değişmesi ve bilimsel gelişmelerle birlikte programda gerekli güncellemeler de yapılmaktadır. Bu programla babaların çocuk yetiştirme tutumlarında olumlu yönde değişim sağlandığı, çocuklarının gelişimini destekleme konusundaki bilgilerinde anlamlı yönde artış olduğu bulgularına ulaşılmıştır (AÇEV, 2019b).

1.5.2.4. Ana Baba Okulu:

İstanbul Üniversitesi'nde 1989 yılında başlatılan çalışma ile, anne babaların ihtiyaç duydukları konularda konferanslar düzenlenmiştir. Ana Baba Okulu, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynlerin çocuklarına karşı olumlu tutum geliştirmeleri ve sağlıklı iletişim kurabilmelerini sağlamak, çocuk gelişimi dönemi özellikleri hakkında bilgi edindirmek, eğitimde başarıyı arttırmada anne ve babanın rolü, çocuklarda görülen davranım bozuklukları ve uyum sorunları gibi konularda onları bilgilendirmek, çocuk ve ergeni ilgilendiren konularda ailelere yardımcı olmak amacıyla kurulmuştur (Yılmaz Bolat, 2017).

32 saat süren eğitimlerde yetişkin eğitimlerinde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmiş, grup çalışmaları yapılmış, işitsel araçlar yardımıyla eğitim ortamı düzenlenmiş, afiş ve broşürler aracılığıyla katılımcılar bilgilendirilmiştir. Eğitim öncesinde ve sonrasında PARİ (Aile Yaşamı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği) Tutum Ölçeği uygulanarak programın ailelerdeki etkililiği test edilmiştir.

Elde edilen sonuçlarda ailelerdeki baskıcı-otoriter-koruyucu tutumlarda azalma olduğu, eşitlikçi-demokratik yaklaşımların daha fazla benimsendiği görülmüştür (Yavuzer, 2006) Yavuzer'in (2004) 27 ilde gerçekleştirmiş oldukları “Ana Baba Okulu” etkinliklerine katılımı ilgili tespitlerinden biri de, çocuğu büyütme görev ve sorumluluğunun büyük oranda annelere bırakılmış olduğudur. Babaların katılım oranının %20 ile %40 arasında kaldığı görülmüştür.

1.5.2.5. Evlilik Okulu:

1998 yılında İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü tarafından açılan ilk “evlilik okulu” projesi bu programın esasını teşkil etmektedir. Program 1998, 2001 ve 2004 yıllarında olmak üzere toplam üç kez uygulanmış ve yaklaşık 420 kişiye ulaşılmıştır. Programın hedef kitlesini yeni evlenmiş, yakın zamanda evlenme planları yapan ya da evli olamayan kişiler oluşturmuştur. Türkiye’de yapılan araştırmalarda boşanma oranlarının yıllara göre istikrarlı bir biçimde arttığı görülmüş, bu nedenle sağlıklı ve güçlü ilişkiler kurulması, sağlam ailelerin oluşması için evlilik okulu programında eğitim verilmesi hedeflenmiştir. Eğitim konuları arasında; evlilik öncesi ilişkiler, eş seçimi, evlilikte cinsellik, evlilik ve çocuk, aile yaşam döngüsü, ilk defa anne baba olacak eşlerin anne baba olmakla ilgili deneyimleri, eşler arası yaşanabilecek sorunlar, iletişim çatışmaları ve başa çıkma yöntemleri, evliliğin sonlandırılması kararı-boşanma gibi konular yer almaktadır (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2011).

1.5.2.6. Kadının İnsan Hakları Eğitim Programı (KİHEP):

KİHEP, ilk kez 1995’te Kadının İnsan Hakları – Yeni Çözümler Derneği tarafından Ümraniye Kadın Merkezi ile iş birliği yapılarak “Kadınlar için Yasal Okur-Yazarlık Programı” başlığı altında pilot uygulamalar yapılmaya başlanmış, Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nden gelen istek üzerine 1996-1997’de Şanlıurfa, Gaziantep ve Diyarbakır’da ikinci pilot uygulamalar ile devam etmiştir. 1995-2004 yılları arasında, 16 haftalık grup eğitimleri şeklinde uygulanan program 42 ilde yaklaşık 7500 kadına ulaşmıştır. Bu programın temel amaçları şöyle sıralanabilir:

1. Kadınları ulusal ve evrensel yasalar, özellikle de insan hakları hakkında bilgilendirmek,
2. Kadının insan hakları ihlaline uğraması durumunda nereden- nasıl çare arayacağı konusunda bilgilendirmek, harekete geçirmek ve yöneticilerin de kadınlara tanınan hukuki haklar konusunda duyarlı olmalarını sağlamak,
3. Kadınlara tanınan haklar konusunda kamu kurumlarının uygulamadaki yetersizliklerinin yol açtığı eksikleri gidermek,
4. Kadınların yasalar önünde eşit yurttaşlar olarak haklarını öğrenmelerini sağlamak,
5. Kadınların mahalli olarak ve ülke çapında yaşanacak toplumsal değişimlerde etkin birer birey olarak rol alabileceklerini göstermek,
6. Başta ifade özgürlüğü olmak üzere, eğitim ve çalışma haklarından daha etkin yararlanmalarını sağlamak,
7. Fiziksel, duygusal ve ekonomik şiddetle mücadele etmelerini sağlamak,
8. Aile içinde çocuk haklarının tanınmasını sağlamak.

Programın içeriğinde yer verilen modüllerdeki konular ise kadının insan hakları, medeni hakları, anayasal hakları, çocuk hakları, kadına yönelik şiddet ve aile içi şiddet, iletişim, çocuk eğitiminde toplumsal cinsiyet rollerinin önemi ve duyarlılık, cinsellik, doğurganlık hakları ve siyaset gibi başlıklardan oluşmaktadır.

Kadınların kendi yaşam deneyimlerini paylaştıkları, yasal hakları konusunda gündelik dilin kullanıldığı kısa filmler izledikleri, kolay anlaşılabilir kitapçıkların kullanıldığı, küçük grup tartışmalarına, rol oynama ve egzersizlere yer verildiği eğitim sürecinde katılımcılar sorunlarına birlikte çözüm üretmişler ve farkındalık kazanmışlardır (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2011).

1.5.2.7. Benim Ailem Eğitim Programı:

Milli Eğitim Bakanlığı Çıraklık Ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen proje, “Türkiye’deki Çocuklar İçin İyi Yönetişim, Koruma ve Adalet Doğru” başlıklı projenin alt bileşenidir. UNICEF’in (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu) teknik desteği alınarak geliştirilen program, Avrupa Birliği’nin mali yardımlarıyla yürütülmüştür. 0-6 yaş arasında çocuğu bulunan ailelerin bilgi ve becerilerini geliştirmek üzere hazırlanmıştır. Program 18 oturum

olarak yapılandırılmıştır. İçeriği çocuk gelişimi, sağlıklı beslenme, iletişim becerileri, olumlu disiplin yaklaşımları, sorun çözme yöntemleri, çocuk ihmal ve istismarı gibi konulardan oluşmaktadır. Eğitim programının iki oturumu özellikle babalara ayrılarak; yalnızca çocuğu değil kadının aile içindeki yerini de güçlendirmek hedeflemiştir (Benim Ailem Aile Eğitimi Programı İle İlgili Temel Bilgiler, 2020).

Eğitimin birinci bölümünde katılımcı ailelerin “Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin” maddeleri esas alınarak hazırlanan programın içerikleri düşündürülmeye, doğru davranışları buldurmaya yönelik çalışmalar sunulur. Kursun eğitimcisi öğretmen olarak rol üstlenmez, paylaşımların yapılabilmesi için daha çok soru soran ve etkin katılımı sağlayan yöntemleri benimseyerek duygusal ve davranışsal farkındalık kazandırmayı amaçlar (Benim Ailem Aile Eğitimi Programı İle İlgili Temel Bilgiler, 2020).

Eğitimin ikinci bölümünde ise 0-6 yaş arasındaki çocuğun gelişimi “oyun”lar aracılığıyla desteklenir. 16 hafta boyunca çocuğun gelişim dönemine uygun olarak geliştirilmiş oyunlar, yaparak-deneyerek anne ve aileden farklı bir bireyin katılımı ile çocukla evde gerçekleştirilir. Haftalık etkinliklerin nasıl yapılacağına dair ayrıntılı formlar aileler açısından destekleyici niteliktedir. Oyun materyalleri ekonomik açıdan güçlük yaşayan ailelere yeni yük getirmeyecek şekilde tasarlanmıştır. Çocuğun etrafında bulunan uyaranlarla desteklenmesi sağlanarak yaşlıları ile okula başladığında, toplumsal yaşama katılım sağladığında benzer gelişim düzeyine ulaşması hedeflenmiştir (Benim Ailem Aile Eğitimi Programı ile İlgili Temel Bilgiler, 2020).

Benim Ailem Eğitim programında yalnızca 0-6 yaş arası çocuğa sahip anneleri eğitmek hedeflenmemektedir. Bu eğitim aracılığıyla çocuğun eğitiminde çok önemli rolü olan babalara da ulaşmak için 2005 yılında çeşitli kampanyalar düzenlenmiştir. Daha fazla sayıda babaya ulaşarak sadece çocuklarına değil, eşlerine de sağlayacakları olumlu katkıları vurgulayan 25 binin üzerinde mektup babalara ulaştırılmıştır. Kampanyalar sonrası programda ulaşılan baba sayısında kayda değer bir artış yakalanmakla beraber sayılar hala istenilen düzeyde değildir (Kılıç, 2012).

1.5.2.8. 7-19 Yaş Aile Eğitimi Programı:

Şubat 2016’da Ankara ve Abant’ta 10-19 yaş grubundaki ergen aileler ve ergenlerle gerçekleştirilen iki çalıştay sonrası program içeriği oluşturulmaya

çalışılmıştır. Programın içeriği yapılan çalıştay sonrası elde edilen veriler, aile görüşmeleri ve anketlerin değerlendirilmesi ile oluşturulmuştur. 2007 yılı TÜİK raporlarına göre, yaşları 10-19 aralığında bulunan 12.568.691 çocuk ve ergen nüfusuna sahip ülkemizde, bu program aracılığıyla 20 milyon civarındaki aile hedef kitle olarak belirlenmiştir.

7-19 yaş aralığındaki çocuklarla etkileşim içinde bulunan tüm bireyleri destekleyerek çocuğun gelişimi açısından en üst yararı sağlamak programın genel felsefesidir. Anne, baba, çocuk ve ergenler arasındaki ilişkinin güçlenmesi sağlanarak bireylerin potansiyellerini açığa çıkarmak ve kendilerini gerçekleştirmelerini sağlamak ise programın genel hedefidir.

Çözüm odaklı yaklaşım, Kolb'un öğrenme döngüsü (yaşayarak öğrenme), çoklu zekâ kuramının tekniklerine dayandırılan programda beş aşamalı eğitim süreci izlenmiştir. Joyce ve Shower'ın (1988) sunum, model oluşturma, uygulama, geri bildirim, uygulama biçiminde kavramsallaştırdıkları 5 temel eğitim bileşeni ile eğitimciler oturumları yapılandırmıştır. Birçok öğretim yönteminin kullanıldığı programda anlatım, soru-cevap, örnek olay inceleme, küçük grup çalışması, büyük grup çalışması, rol oynama, öykü, gösterip uygulama gibi yöntemlere yer verilmiştir. 7-19 Yaş Aile Eğitimi Programı'nın oturumlarına ait konu başlıkları aşağıda verilmiştir:

1. Ergeni Tanımak
2. İletişim Kurmak
3. Birlikte Büyümek
4. Aile Tutumları
5. Riski Yönetmek
6. Olumlu Davranış Kazandırma
7. Uzlaşabilmek
8. Geleceği Planlamak

Her bir oturum dört aşamalı olarak planlanmıştır. İlk aşamada oturum başlatılır, yapılan/denenen uygulamalar paylaşılır. İkinci bölümde haftanın konusu paylaşılır. Üçüncü bölümde Serbest Kürsü adı verilen katılımcıların ortak zorluklara çözüm ürettikleri uygulamaya yer verilir. Dördüncü bölümde ise günün değerlendirilmesi yapılarak, gündelik uygulamaların planlanması ve oturumun

sonlandırılır (Akbulut vd., 2008b). 7-19 aile rehberliği kurs programı Millî Eğitim Bakanlığının 2014/17 sayılı genelgesi uygulamadan kaldırılmıştır.

Aile, çocuğun büyümesinde, sosyal, duygusal, davranışsal gelişiminde, ömür boyu en etkili dinamiklere sahip yapıdır. Ünal (2009), ailenin çocuğunu duygusal olarak destekleyerek önce kendine ardından yaşamdaki diğer kişilere güvenmesini, sevmesini, kişilik ve kimlik gelişimini sağlamasını, sosyalleşmesini ve toplumsal beceriler geliştirmesini sağladığını söyler.

Özellikle hızla değişen ve gelişen dünyada kültürel etkilere daha da açık hale gelen toplumların ve bireylerin sağlıklı bireyler olarak yetişmesinin, evrensel kabul görmüş değerleri içselleştirmesinin ve yaşantısında uygulamasının, yaşamının uzun saatlerini aileleri ile geçiren ergenler açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bakımdan literatürde sıklıkla bunalım, kriz, kimlik karmaşası v.b olarak da ifade edilen ergenlik döneminde, kendileri ile sağlıklı iletişim kurabilen, uygun sorun çözme yöntemlerini bilen, gelişimsel dönem özelliklerini bilen ve bunlarla ilgili ihtiyaçlarını giderebilen, kariyer gelişimi ile ilgili sorunlarda bilinçli ve destekleyici rol model olan ailelere ve aile eğitimlerine ihtiyaç oldukça önem arz etmektedir.

1.6. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, aile eğitim programının ailelerin bilgi ve becerilerini geliştirme, yeni davranış biçimleri ve müdahale yöntemleri öğrenme gibi hedefleri yetişkin eğitimi bağlamında ne derece karşıladığını görmek, bu hedeflerdeki kazanımların etkililiğini tespit etmektir. Bu amaçla 2 x 2'lik (İki grup: bir deney, bir kontrol, İki ölçüm: Öntest- Sontest) yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Araştırmanın yapıldığı veli grubunda ön test uygulandıktan sonra, yapılandırılmış 14 haftalık aile eğitim modülü uygulanırken, kontrol grubunda eğitim yapılmamış; sadece ön test ve son test uygulaması yapılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

- a) 12-18 yaş aile eğitimi programının annelerin aile işlevleri üzerinde anlamlı bir etkisi vardır:
 1. Deney grubu öntest ve sontest puanları, sontest puanları lehine anlamlı biçimde farklılaşacaktır.

2. Kontrol grubu öntest ve son test puanları anlamlı biçimde farklılaşmayacaktır.

1.7. Önem

Alanda yapılan çalışmaların daha çok özel gereksinimli bireylerin ailelerine ve okul öncesi dönemde çocuğu olan ailelere yönelik olduğu görülmüştür (Abdulahkimoğulları, 2018). Aile eğitimlerini özel gereksinimler çerçevesinde ya da çocukluk evresinde daha gerekli bir çalışma şeklinde görmek yerinde olmayacaktır. Çünkü “Aile Eğitimi” MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Dördüncü Bölümü Madde 36’da (2006), “Tüm eğitim kademelerinde bireyin eğitime katkı sağlamak amacıyla aileye verilecek her türlü rehberlik ve danışmanlık hizmetlerini içeren bir eğitim” olarak tanımlanır. Dolayısıyla okulların salt öğrenciye eğitim veren kurumlar olarak algılanması yeterli olmayacak, çocuğun eğitimi destekleyecek yegâne birimin; yani “aile”nin de sürece dahil edilmesi gerekliliği ortaya çıkacaktır. Bunun da sistemli bir şekilde yapılandırılmış eğitim programları aracılığı ile yapılması yararlı olacaktır. Davranış değişikliği gerçekleştirmenin ve kalıcı hale getirmenin zorlukları göz önünde bulundurulursa, eğitim oturumlarının sürekliliği, yaparak-deneyerek-paylaşarak bu süreci deneyimlemek aileler açısından oldukça önemli hale gelecektir.

Çalışmanın bir diğer önemi de, bu önemli hizmetler aracılığı ile toplumda sağlıklı ailelerin sayısı arttırılarak doğrudan ve dolaylı olarak daha huzurlu bir toplumsal yapının oluşması sürecine katkı sağlayacak olmasıdır.

Psikolojik ve duygusal olarak sağlıklı olan bireylerin yetişmesinde sağlıklı aile ilişkileri oldukça önemlidir. Ailedeki görev dağılımının dengeli olduğu, üstlenilen rollerin yerine getirildiği, iletişime açık bireylerin demokratik koşullarda söz sahibi olduğu, evdeki sınırların net olduğu ve kuralların ortaklaşa kararlarla belirlendiği, aile üyelerinin birbirini desteklediği, sevginin ve güvenin aile iklimini belirlediği koşullarda yetişen çocukların da sağlıklı olacağı öngörülmektedir. Bu ailelerde yetişen çocukların sağlıklı ve işlevsel evlilikler gerçekleştireceği düşünülmektedir (Adem, 2019).

Anne babaların desteklenmesi işlevsel aile özelliklerinin sürdürülmesi bakımından gereklidir (Adem, 2019). Geleneksel aile yapısından çağdaş aile yapısına

geçişle birlikte, aile içi rollerde önemli değişimler meydana gelmiş, yaşanan değişime uyum sağlama süreci ise her ailede aynı ölçüde kolay olmamıştır. Bundan ötürü toplumumuzda yaşanan bu değişimlerden etkilenen aile işlevlerine yönelik çalışmalar yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur (Bulut, 1993).

Aile yapılarının ergenin problem davranışları karşısında koruyucu, destekleyici ya da tetikleyici etkileri olduğu bilinmektedir. Tam da bu noktada klasik olarak tanımlanan, uzun süre birlikte ve aynı çatı altında yaşama taahhüdündeki anne-baba-çocuktan yukarıda örnekleri verilen aile kurumuna doğru meydana gelen değişim ve gelişim dikkat çekicidir. Araştırmanın güncel ve işlevsel olan yanlarından biri de burada açığa çıkmaktadır. Araştırmaya konu olan aile eğitim programının “Ailenin Yapısı ve Önemi” modülünde aile kurumundaki değişimler, aile türleri (geniş aile, çekirdek aile, bağlantılı çekirdek aile, göçle gelen aileler, değişken yapıli aile, tek ebeveynli aile... v.b), ailenin işlevleri (biyolojik, ekonomik, sosyal-kültürel, psikolojik) ele alınarak; meydana gelen değişimlerle beraber aileyi güçlendirmek hem katılımcıların farkındalığını hem de toplumsal kabulünü arttırmak hedeflenmektedir.

OECD'nin yayımladığı son eğitim raporuna göre OECD ülkeleri genelinde Yetişkin Eğitimi Anketine (AES) katılan 25-64 yaşındakilerin, ortalama olarak % 47'si anketten önceki 12 ay içinde örgün ve ya da yaygın eğitim ve öğretime katılmış olanlardan oluşmaktadır. Bu ülkeler içinde Yunanistan ve Türkiye'de, yetişkinlerin % 25'inden azı eğitime katılırken, bu oran Avusturya, Hollanda, Norveç, İsveç ve İsviçre'de % 60 ve üzerine çıkmaktadır (OECD, 2019).

Türkiye'nin temel olarak eğitimle ve ekonomiyle gelişmiş ülkeler sınıfında değerlendirileceği öngörüsünden hareketle, ulaşılan her bir ailenin, her bir çocuğun ülkeye sunacağı katkılar kaçınılmazdır. Özellikle en çok desteklenmesi gereken dezavantajlı gruplarla uzun soluklu olarak yürütülen rehberlik çalışmaları, eğitimde fırsat eşitliğini yakalama açısından da önemlidir.

Eşitlikçi olmayan cinsiyet rolleri ve toplumsal önyargıların yıkılması açısından da, eğitimin içeriğinde yer alan konular önemslenmektedir. Özellikle kız öğrencilerin eğitimlerine devam etmeleri, çalışma alanları belirlemeleri, duygu ve düşüncelerini ifade ederken kalıplaşmış toplumsal rollerden sıyrılarak kendileri gibi olmaları vurgusu yapılmaktadır. Model olma sorumluluğu taşıyan ailelerin cinsiyet

ayrımı içeren davranış ve önyargılardan uzak durmaları için yapılan aile eğitimi yol gösterici nitelik taşımaktadır.

Ailenin eğitime katılımı, ev-okul ilişkisini güçlendiren, eğitimde sürekliliği sağlayan ve başarıyı arttıran bir unsurdur. Eğitimlere katılan ailelerin çocuk yetiştirme konusundaki yetkinlikleri arttıkça, kendilerini çocuklarının eğitim süreçlerinde aktif birer üye olarak hissedeceklerdir (Temel, 2019).

Kapsamlı rehberlik ve psikolojik danışma çalışmaları hem aile, hem de çocukla çalışmayı gerektirmektedir. Böylece çok boyutlu olarak desteklenen gençlerin kendileri ile beraber çevrelerini de iyileştirecek değişimler sağlanacak, etkili olmayan ebeveyn davranışlarında değişime gidilecektir.

Covid-19 salgını sürecinde, öğrencilerin ve ailelerinin psikososyal destek ihtiyaçları artmıştır. Başta öğrenciler ve aileleri üzerinde oldukça kaygı yaratan uzaktan eğitim süreci salgın koşullarında gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle yapılan aile eğitimleriyle, pandemi sürecinin aile ve ergenler üzerindeki olumsuz etkilerinin azaltılması ve bu geçici sürecin kalıcı hasarlar bırakmaması için katkı sağlanması hedeflenmiştir.

Araştırma grubunun oluşturulduğu Kırıkkale’de, 0-18 Yaş Aile Eğitimi Programının herhangi bir modülünün daha önce hiç açılmamış olması, bir psikolojik danışman tarafından ilk kez il bazında böyle bir uygulamaya yer veriliyor olması ve çalışmanın olağanüstü koşullarda yürütülmüş olması bakımından da önemli bir yere sahiptir.

Bu araştırmanın önemli katkılarından biri de özellikle sosyo-ekonomik olarak düşük gelirli ailelere ulaşılarak yetişkin eğitimlerine katılımlarının sağlanmış olmasıdır. Bu ve benzeri eğitimlerin tanıtımı yapılarak ailelerin farklı eğitimler hakkında bilgi edinmeleri sağlanmıştır. Etki araştırmaları sayesinde diğer velilerin de katılımları teşvik edilmiş, böylece daha farklı ve fazla sayıda gruba ulaşabilmenin önü açılmıştır.

Bu çalışmada 12-18 Yaş Aile Eğitim Programı aracılığıyla aile işlevleri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Eğitim programı birbiri ardınca devam eden on dört oturumdan oluşmuştur. Eğitimde devamlılık esastır ve kapalı grup uygulaması biçiminde yürütülmüştür. Eğitim programına, çocukları ergenlik sürecinde olan

ebeveynlerin gönüllü olarak katılımlarını ve devamlılıklarını sağlamak oldukça önemlidir. Bu bağlamda 12-18 yaş aralığında çocuğu olan ailelerin aile işlevlerine katkı sunmak amacıyla planlanan eğitim oturumlarının etkililiği değerlendirilmiştir. Ailelerin hem değerlendirme araçlarına verdikleri yanıtlardan, hem de program yürütücüsüne programın uygulama ve sonlandırma aşamasında vermiş oldukları olumlu geribildirimlerden bunları anlamak mümkün olmuştur.

1.8. Varsayımlar

Ebeveynlerin eğitim oturumlarında;

1. Deneyimlerini içtenlikle paylaştıkları,
2. Etkinliklere katıldıkları,
3. Öğrendikleri bilgileri ya da yöntemleri evde kullandıkları,
4. Elde ettikleri sonuçları grup toplantılarında grupla paylaştıkları varsayılmaktadır.

1.9. Sınırlılıklar

Araştırma 12-18 yaş aralığında çocuğa sahip, gönüllü olarak çalışmaya katılacak velilerle sınırlandırılmıştır. Bu çalışma “0-18 Yaş Aile Eğitimi Programı” kurslarındaki “12-18 Yaş Aile Eğitim Programı” Modülündeki 14 oturumdan oluşmuştur. Araştırma MEB HBÖGM tarafından hazırlanan ve uygulanan aile eğitimi programının eğitici kitaplarındaki başlıklar, etkinlikler, bilgilendirici açıklamalar, oturumların sonundaki öyküler ve kitaplardaki resimlerle sınırlıdır.

BÖLÜM 2

2.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmaya ilişkin araştırmanın modeli, araştırma grubu, işlem, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Halk Eğitim Merkezlerince açılan 12-18 Yaş Aile Eğitimi'nin aile işlevselliğine etkilerini incelemek üzere nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma deseni ise ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak belirlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarına seçkisiz (random) atamanın mümkün olmadığı durumlarda nedenselliği araştırmak için yarı deneysel desenler kullanılmaktadır (Başol, 2008). Deney grubunda seçkisiz atamaya gidilmemesine karşın (grubun gönüllü katılımcılardan oluşması nedeniyle), kontrol grubunda seçkisiz atama ile katılımcılar belirlenmiştir. Araştırmada beklenen değişimin-tamamen ya da kısmen- eğitim programı müdahalesine bağlı olup olmadığını anlamak üzere kontrol grubu da oluşturulmuştur. Böylece araştırma deneysel desen kullanmamanın dezavantajlarını önleyecek şekilde dizayn edilmiştir.

Araştırmanın deneysel tasarımı Tablo 1'de gösterilmektedir:

Tablo 1. Araştırmanın Deney Deseni

GRUP	ÖN TEST	İŞLEM	SON TEST
Grup 1 (Deney)	Kişisel Bilgi Formu Aile Değerlendirme Ölçeği Ebeveyn Olarak Ben (EOB) Ölçeği	12-18 Yaş Aile Eğitimi Uygulaması (14 Oturum)	Kişisel Bilgi Formu Aile Değerlendirme Ölçeği Ebeveyn Olarak Ben (EOB) Ölçeği
Grup 2 (Kontrol)	Kişisel Bilgi Formu Aile Değerlendirme Ölçeği Ebeveyn Olarak Ben (EOB) Ölçeği	---	Kişisel Bilgi Formu Aile Değerlendirme Ölçeği Ebeveyn Olarak Ben (EOB) Ölçeği

2.2 Çalışma Grubu

Araştırma grubunu oluşturan katılımcılar, pratik sebeplerden ötürü Kırıkkale ilinden seçilmiştir. Deney grubunda ve kontrol grubunda yer alacak aileleri belirlemek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla Kırıkkale/Merkez’de bulunan bir ortaokulun 5-6-7 ve 8.sınıf öğrencilerin ailelerine ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında çalışılan deney ve kontrol grubunun demografik özelliklerine ilişkin bulgulara frekans dağılımı tablosu kullanılmıştır. Katılımcıların kişisel özelliklerini betimlemek amacıyla sayı ve yüzde değerleri aşağıda verilmektedir:

Tablo 2. Ebeveynlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

CİNSİYET	Deney N (%)	Kontrol N (%)
Kadın	18(100.0)	18(100.0)
Erkek	-	-

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki 18 bireyin tamamı kadın katılımcılardır (N=18).

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıların Yaş Aralıklarına İlişkin Dağılım

YAŞ ARALIKLARI	Deney Grubu N (%)	Kontrol Grubu N (%)
21-29 yaş	2(11.1)	1(5.6)
30-39 yaş	12(66.7)	15(83.3)
40-49 yaş	3(16.7)	2(11.1)
50 ve üzeri	1(5.6)	-
Toplam	18(100.0)	18(100.0)

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan deney grubundaki 18 bireyin yaş dağılımı şu şekildedir: Katılımcıların % 11.1’i 21-29 yaş aralığında (N=2), %66.7’si 30-39 yaş aralığında (N=12), %16.7’si 40-49 yaş aralığında (N= 3),

% 5.6'sı 50 ve üzeri (N=1) yaş aralığındadır. Kontrol grubundaki annelerin de büyük çoğunluğunun yani %83.3'ünün (N=15) 30-39 yaş aralığında oldukları görülmektedir. İki grubun birbirine oldukça yakın yaş dağılımı gösterdiği görülmektedir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıların Medeni Durumlarına İlişkin Dağılım

Medeni Durum	Deney Grubu N (%)	Kontrol Grubu N (%)
Evli	16 (88,9)	18(100.0)
Boşanmış	1(5,6)	-
Diğer	1(5,6)	-
Toplam	18(100.0)	18(100.0)

Araştırmaya katılan deney grubundaki 18 bireyin medeni durumu incelendiğinde, %88.9'unun (N=16) evli olduğu, %5.6'sının (N=1) boşanmış olduğu, %5.6'sının (N=1) diğer (eşi vefat etmiş, resmi nikahlı olmayan, resmi nikahlı ama ayrı yaşayan v.b) olarak medeni durumunu belirttikleri görülmüştür. Kontrol grubunda ise katılımcıların tamamı evlidir. Dağılım incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki katılımcıların benzer medeni duruma sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıların Eğitim Düzeylerine İlişkin Dağılım

Eğitim Düzeyi	Deney Grubu N (%)	Kontrol Grubu N (%)
İlkokul	7(38.9)	14(77.8)
Ortaokul	7(38.9)	3(16.7)
Lise	4(22.2)	1(5.6)
Toplam	18(100.0)	18(100.0)

Deney grubundaki 18 bireyin eğitim düzeylerine bakıldığında, %38.9'unun (N=7) ilkokul, %38.9'unun (N=7)) ortaokul, %22.2'sinin (N=4) ise lise mezunu

oldukları görülmüştür. Kontrol grubu katılımcılarında %77.8'i (N=14) ilkokul mezunu, %16.7'si (N=3) ortaokul mezunu, %5.6'sı (N=1) ise lise mezunudur. Okuma-yazma bilmeyen ve yükseköğretim almış her iki grupta da hiç katılımcı bulunmamaktadır.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıların İş Durumlarına İlişkin Dağılım

İş Durumu	Deney Grubu N (%)	Kontrol Grubu N (%)
Çalışıyor	1(5.6)	-
Çalışmıyor	17(94.4)	18(100.0)
Toplam	18(100.0)	18(100.0)

Katılımcıların deney grubunda %5.6'sı (N=1) bir işte çalıştığını, %94.4'ü (N=17) ise herhangi bir işte çalışmadığını belirtmiştir. Kontrol grubundaki katılımcıların ise tamamının ev hanımlarından oluştuğu görülmektedir. Her iki gruptaki çalışma durumu da birbirine benzer özellikler taşımaktadır.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıların Gelir Durumlarına İlişkin Dağılım

Toplam Gelir	Deney Grubu N (%)	Kontrol Grubu N (%)
0-1000 TL	2(11,1)	1(5.6)
1001-2000 TL	3(16,7)	-
2001-3000 TL	8(44,4)	9(50.0)
3001 TL ve üzeri	5(27,8)	8(44.4)
Toplam	18(100.0)	18(100.0)

Araştırmaya katılan deney grubu 18 annenin % 11.1'i (N=2) 0-1000 TL arasında gelire, %16.7'sinin (N=3) 1001-2000 TL arasında gelire, %44.4'ünün (N=8) 2001-3000 TL arasında gelire, %27.8'inin (N=5) 3001 TL ve üstü gelire sahip oldukları görülmektedir. Kontrol grubu annelerde % 5.6'sı (N=1) 0-1000 TL arasında gelire, %50'sinin (N=9) 2001-3000 TL arasında gelire, %44.4'ünün (N=8) 3001 TL ve üstü gelire sahiptir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıların Sahip Olunan Toplam Çocuk Sayılarına İlişkin Dağılım

Çocuk Sayısı	Deney Grubu N (%)	Kontrol Grubu N (%)
1 çocuk	2(11,1)	1(5.6)
2 çocuk	9(50,0)	10(55.6)
3 çocuk	5(27,8)	2(11.1)
4 ve üstü	2(11,1)	5(27.8)
Toplam	18(100.0)	18(100.0)

Araştırmaya katılan deney grubundaki annelerin çocuk sayıları incelendiğinde, %11.1'inin (N=2) tek çocuğu olduğu, %50'sinin (N=9) iki çocuğu olduğu, %27.8'inin (N=5) üç çocuğu olduğu, %11.1'inin (N=2) 4 ve üzeri çocuğu olduğu görülmüştür. Kontrol grubundaki dağılıma bakıldığında %5.6'sının (N=1) tek çocuğu, %55.6'sının iki çocuğu (N=10), %27.8'inin 4 ve üzeri çocuğu olduğu (N=5) görülmektedir. Her iki grupta da çoğunluk, iki çocuklu ailelerden oluşmaktadır.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıların Evlilik Sürelerine İlişkin Dağılım

Evlilik Süresi	Deney Grubu N (%)	Kontrol Grubu N (%)
6-10 yıl	3(16.7)	-
11-15 yıl	6(33.3)	7(38.9)
15 yıl ve üstü	9(50.0)	11(61.1)
Toplam	18(100.0)	18(100.0)

Deney grubundaki katılımcıların %16.7'sinin 6-10 yıldır evli oldukları (N=3), %33.3'ünün 11-15 yıldır evli oldukları (N=6), %50.0'sinin 15 yıl ve üstü süredir evli oldukları (N=9) görülmüştür. Kontrol grubunda %38.9'unun 11-15 yıldır evli oldukları (N=7), %61.1'inin 15 yıl ve üstü süredir evli oldukları (N=11) görülmüştür. Evlilik süreleri ve gruptaki yüzdeler bakımından da gruplar birbirine oldukça yakın dağılım göstermektedir.

2.3 İşlem

Oturumlara başlanılmadan önce Kırıkkale Halk Eğitim Merkezi'ne kurs açma başvurusunda bulunulmuş, kurs onayı alınmış, ancak salgın tedbirleri kapsamında eğitimin yüz yüze yapılması mümkün olmamıştır. Eğitimin pandemi koşulları nedeniyle uzaktan eğitim yöntemi ile yapılacağı duyurularak, başvuruların bu şartlar altında gerçekleştirilmesi yoluna gidilmiştir. Araştırmacının çalışmış olduğu kurumdaki ailelere yönelik olarak bilgilendirme mesajları, aile eğitimini tanıtıcı broşürler gönderilmiştir. Davetiyeler hem okulla ilgili haberleşmeyi sağlamak üzere oluşturulmuş sosyal medya hesaplarında, hem de öğrenciler aracılığıyla ailelerine gönderilen broşür ve başvuru dilekçesi şeklinde paylaşılmıştır. Ayrıca gönderilen davetiyede “Katılmayı İstiyorum” cevabını işaretleyenlerle bilgilendirme toplantısı da gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 8 şubede eğitimine devam eden yaklaşık 140 öğrencinin velilerinden, gönüllü olacak ailelere ulaşılarak eğitime katılımları sağlanmaya çalışılmıştır. Katılmayı kabul etmeyen aileler ise seçkisiz yöntemle deney grubundaki kişi sayısınınca kontrol grubuna alınmıştır. Kontrol grubundaki aileler deney grubuyla aynı bölgede ve benzer sosyo-kültürel çevrede yaşayan kişilerden oluşturulmuştur.

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan izin alınmasıyla (Ek-1) araştırmadaki veri toplama süreci de başlatılmıştır. Eğitim oturumlarına başlanılmadan önce araştırmacı tarafından, deney grubundaki ve kontrol grubundaki ailelere, Kişisel Bilgi Formu, Aile Değerlendirme Ölçeği, Ebeveyn Olarak Ben Ölçeği öntest ölçümü olarak araştırmacının çalışmış olduğu kurumda eşit koşullarda ve araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Özel nedenlerinden dolayı (kronik rahatsızlık, ulaşım v.b) gelemeyen deney ve kontrol grubundaki katılımcıların ise evlerine gidilerek ölçekler bırakılmış, aynı gün içinde veya bir-iki gün içinde de tekrar ölçekler toplanmıştır. Ölçeklerin uygulama zamanı olarak aynı zaman diliminin tercih edilmesine dikkat edilmiştir. Öntest uygulanmasından sonraki hafta, deney grubundaki ailelere 14 haftalık eğitim uygulanmaya başlanmıştır. Kontrol grubundaki ailelere herhangi bir işlem uygulanmamıştır.

Oturumların deney grubu ile tamamlanmasından sonra, deney ve kontrol gruplarındaki ailelere ölçekler son-test olarak tekrar uygulanmıştır.

2.3.1 Programın Uygulanma Süreci

Deney grubundaki ailelerle uygun gün ve saatler belirlendikten sonra, 2009 yılında MEB Hayat Boyu Genel Müdürlüğü tarafından 12-18 yaş aile eğitim programında kullanılmak üzere geliştirilen eğitim materyalleri kullanılmış, video konferans yöntemiyle haftada bir oturum ve yaklaşık 120-150 dakika olacak şekilde 14 haftalık uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Oturumlara katılabileceğini söyleyen 21 kişiden bir kişinin kurs başlangıcında taşınması, bir kişinin eşinin cezaevine girmesi, bir kişide ise bağlantı kuracak tablet-telefonda yaşanan arızanın giderilememesi neticesinde ilerleyen oturumlara devam edemedikleri görülmüştür. Bu nedenle deney grubunda yer alan kişi sayısı 18 olarak belirlenmiş ve analizler 18 kişi üzerinden yapılmıştır.

Uygulama günü eğitim başlamadan 30 dakika önce hatırlatma mesajı gönderilmiş, her hafta kullanıcı ID ve şifresi tekrar paylaşılmış, bu şartlar altında giriş yapmakta zorlanan katılımcılar için ise giriş linki paylaşarak teknolojik aksaklıkların azaltılması sağlanmaya çalışılmıştır. Oturumlara katılamama durumunda telafi eğitimi yoluna da gidilmiş, ayrıca oturumu özetleyen bilgi notları gönderilmiştir.

Uygulamanın yüz yüze yapılamaması; oturumların uzaktan eğitim sürecine uyarlanmasını gerekli kılmıştır. Oturumlarda yer alacak ve eğitimci tarafından paylaşılacak bilgiler içerik değiştirilmeden sunuma dönüştürülmüş, etkinlikler, oyunlar, tahta planında olması gereken yazılar ve oturum görselleri önceden hazırlanılarak oturumda uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Çeşitli etkinlikler katılımcılara birkaç gün önceden aynı yönergelerle gönderilerek eğitimdeki hazır bulunuşlukları arttırılmış, böylece zaman yönetimi açısından yaşanabilecek sorunlar aşmaya çalışılmıştır. Örneğin çocuğuna mektup yazma, öğrenme stilini keşfetme testi, toplumdaki cinsiyet rolleri ile ilgili kullanılan sözlerin gözlemlenmesi, araştırılması, haberlerin derlenmesi v.b etkinlikler bu yöntemle hazırlanmış, ardından büyük grup toplantısında paylaşılmış; böylece yüz yüze ortamda yapılabilecek etkinliklerin eksiksiz tamamlanması sağlanmıştır. İletişimi kolaylaştırmak için oluşturulmuş mesaj grubunda ve bireysel dönüşlerde, yapılan katılım çalışmaları değerlendirilerek etkinlik öncesi hazırlıklarla ilgili geribildirimde bulunulmuştur. Her bir oturumun sonlandırılmasının ardından katılımcıların edindikleri kazanımları paylaşabilmeleri amacıyla aile mektupları ve ek bilgilendirme notları gönderilmiştir.

Eğitim sonu değerlendirmelerinde aileler akıllarında kalanları ifade etmeye, o hafta ele alınan temayla ilgili olarak kararlar almaya ve uygulamaya yönlendirilmiştir. Her oturumun sonunda dağıtılacak olan aile mektubunun da fotoğrafları çekilerek ailelere iletilmiş, haftanın ödevleri oluşturulan grup üzerinden gönderilmiş ve takip edilmiştir.

Oturumlarda yer alan temalara bağlı olarak gruba yönelik sunumlar, örnek olaylar, canlandırmalar/rol almalar, beyin fırtınası, oyun, soru-cevap, alıştırma, hayalinde canlandırma yöntemleri ile aktif katılımı destekleyecek yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Her hafta başında bir önceki oturumla ilgili değerlendirmeler alınmış, her oturum sonunda da yine o günün kazanımları ile ilgili akılda kalanlar katılımcılarla özetlenmiştir.

Programın uygulanma aşamasında ailelerin internete erişimi, çeşitli ödevlerin dijital belgeler üzerinde yapılması gerekliliği, annelerin online eğitime devam eden çocukları nedeniyle uygun eğitim saatlerinin hassasiyetle belirlenmesi gerekliliği, ailelerin eğitime devam etmeleri için gereken motivasyonun sağlanması v.b konularda sorunlar yaşamakla beraber, uygun psikolojik yaklaşım yöntemleri ve süreç yönetimi ile eğitimin tamamlanması başarılmıştır.

2.3.2 Eğitim Programının İçeriği

12-18 Yaş Aile Eğitimi Programı'nda yer verilen oturumlar ve içerikleri hakkındaki bilgiler şu şekildedir (MEB HBÖGM, 2013):

1.Oturum: Tanışma ve Program Tanıtımı: Bu oturumun amacı katılımcıların programın içeriği hakkında bilgi edinmelerini, kişisel yaşantılarını paylaşabilmeleri için güvenli bir grup ortamının oluşturulmasını, grup kurallarının belirlenmesini, aile eğitimi programı hakkında bilgi edinmesini, çocuklarının güçlü yönlerinden en az birinin fark edilmesini sağlamaktır.

2.Oturum: Ailenin Yapısı ve Önemi: Katılımcıların aile kurumunun yapısını öğrenmeleri, işlevlerini ve ailenin üyeleri üzerindeki etkilerinin farkına varmalarını sağlamak amaçlanmaktadır. İşlevsel olan ve olmayan aile türleri, aile içi ilişkilerin önemi, olumsuz anne baba davranışlarının çocuklar üzerindeki etkileri ele alınmaktadır.

3.Oturum: Ergen ve Ergen Gelişimi I: Ergenlik döneminin genel gelişim özellikleri (bedensel, cinsel, zihinsel, ahlak) konusunda katılımcıları bilgilendirmek ve bu

süreçte çocuklarına nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda bilgi sahibi olmalarını sağlamak hedeflenmiştir.

4.Oturum: *Ergen ve Ergen Gelişimi II*: Ergenlik döneminin kişilik ve sosyal gelişim sürecinde çocuklarına nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda bilgi sahibi olmaları hedeflenmiştir.

5.Oturum: *Ergenle İletişim*: Oturumun amacı katılımcıların kişilerarası iletişim kavramını öğrenmeleri, insan ilişkilerindeki önemini kavramaları, kendi iletişim becerilerinin çocuklarının davranışları üzerindeki etkilerini fark etmelerini sağlamaktır.

6.Oturum: *Ergen ve Akran İlişkileri*: Ergenlik dönemindeki akran ve arkadaş ilişkileri hakkında bilgi sahibi olmalarını, sağlıklı ve sağlıklı ilişkilerin özelliklerini ayırt edebilmelerini, akran baskısını, akran zorbalığını fark etmelerini, ergenlikteki romantik ilişkilerle ilgili farkındalık kazanmaları amaçlanmaktadır.

7.Oturum: *Ergenin Okul Yaşamı*: Katılımcıların çocuklarının farklı öğrenme stili ve öğrenme stratejilerine sahip olabileceklerinin, öğrenilmiş çaresizlik, sınav kaygısı ve okuldan kaçma nedenlerinin farkına varmalarını sağlamak oturumun temel amacıdır.

8.Oturum: *Ergenin Kariyer Gelişimi*: Katılımcıların ergenlik döneminde kariyer gelişimi hakkında bilgi sahibi olmaları, çocuklarının ilgi ve yeteneklerini tanımaları, kalıplaşmış cinsiyet rollerinin meslek seçiminde etkilerini fark etmeleri, lise sonrası eğitim seçeneklerinin neler olduğunun görülmesi oturumun kazanımlarındandır.

9.Oturum: *Ergenlikte Duygusal ve Ruhsal Sorunlar*: Ergenlik döneminin duygusal ve ruhsal sorunları arasında yer alan depresyon, intihar, öfke, yeme bozuklukları hakkında bilgi sahibi olmaları amaçlanmıştır.

10.Oturum: *Ergenlikte Riskli Davranışlar I*: Ergenlikte risk alma davranışını, bağımlılık kavramlarını, riskli davranışlara yönelten risk faktörlerini, dikkat edilmesi gereken noktaları, evden kaçmanın nedenlerini ve bu durumda ne yapılması gerektiğini ele almaktadır.

11.Oturum: *Ergenlikte Riskli Davranışlar II*: Ergenlik döneminde sıklıkla karşılaşılan riskli davranışlardan, internet bağımlılığında atılması gereken doğru adımlardan, şiddet türlerinden ve şiddet durumunda atılması gereken doğru adımlardan söz edilmektedir.

12.Oturum: *Ergenlikte Cinsel Sağlık Eğitimi*: Oturumun amacı anne babaların cinsel sağlık eğitiminin önemini fark etmesi, ergenlik döneminde görülen cinsel

davranışlar, cinsel sağlık ve korunma yöntemlerinin bilinmesi, cinsel sağlık eğitimi verirken dikkat edilmesi gereken noktaları fark ettirmektedir.

13.Oturum: Ergenlikte Şiddet İhmal ve İstismar: Bu oturumun amacı katılımcıların çocuk hakları, çocuk ihmal ve istismarı konusunda bilgilenmeleri, aile içi şiddetin bireyler üzerindeki etkilerini değerlendirmeleri ve duyarlılık geliştirmeleridir.

14.Oturum: Özel Gereksinimli Bireylere Duyarlılık Geliştirme: Özel gereksinimleri olan bireylerin özellikleri, yaşadıkları sorunlar, ailelerinin toplumda karşılaştıkları tepkilerle ilgili duygu ve düşünceleri hakkında bilgilenmelerini ve farkındalık geliştirmelerini sağlamak amaçlanmıştır.

2.4 Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında ailelerin işlevselliklerini değerlendirmek ve eğitim programının etkisini incelemek üzere Bulut (1990) tarafından geliştirilmiş Aile Değerlendirme Ölçeği ve Sarıot Ertürk (2019) tarafından Türkçeye çevrilen Ebeveyn Olarak Ben Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca ailelerin demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla Kişisel Bilgi Formuna yer verilmiştir.

2.4.1 Kişisel Bilgi Formu (Ek-2)

Araştırmacı tarafından oluşturulan formla, araştırma kapsamında değerlendirilen ebeveynin adı-soyadı, cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, eğitim düzeyi, iş durumu ile ilgili bilgiler elde edilmek istenmiştir (Bkz. EK 2). Bunun yanında, ailenin evlilik süresi, ailedeki çocuk sayısı, eve giren toplam aylık gelir durumu da aile hakkında bilgi edinmeyi sağlayan diğer sorulardandır. Form katılımcı olan ebeveynler tarafından doldurulmuştur.

2.4.2 Aile Değerlendirme Ölçeği (ADÖ) (Ek-3)

Aile üyelerinin ailedeki fonksiyonlarını ne ölçüde yerine getirdiklerini, yine kendi algılarına göre değerlendirdiği bir ölçektir. Epstein ve ark. (1983) tarafından geliştirilen ADÖ'nün, ülkemizdeki geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Bulut (1990) tarafından yapılmıştır. Problem çözme, iletişim kurma, roller, duygusal tepki verebilme, gereken ilgiyi gösterebilme, davranış kontrolü ve genel işlevler adı verilen alt ölçekler toplam yedi boyut olup, 60 sorudan oluşmaktadır. 12 yaş üzerinde olan tüm aile üyelerine bireysel olarak uygulanabilmektedir (Bulut, 1990).

Ölçek sorularına verilen yanıtlar “Aynen Katılıyorum” ile “Hiç Katılmıyorum” seçenekleri arasında 4 kategoride değerlendirilmiştir. Elde edilen puanlar her alt boyut için toplanarak ortalaması alınır. Böylece her bir aile üyesi için yedi alt ölçek puanı elde edilmiş olur. ADÖ’ de bu yedi alt ölçeğin yanı sıra ayrıca toplam puan üzerinden bir değerlendirme yapılmamaktadır (Akt., Teker, 2010).

Problem çözme; ailenin etkili bir şekilde işlevlerini yerine getirebilmesi için, aileyi ilgilendiren sorunların ortaya çıkmasından çözümün üretildiği aşamaya kadarki dönemi kapsayan sorun çözme becerisidir. İletişim; aile bireyleri arasındaki bilgi alışverişi olarak tanımlanmaktadır. Aile üyelerinin açık ve dolaysız iletişim kurması, istediklerini doğrudan dile getirebilmeleri önemsenmektedir. Roller; ailenin maddi ve manevi gereksinimlerini karşılamak üzere geliştirilen davranış kalıplarıdır. Ailedeki kaynakların kullanımı, bakım verme, destekleme ve kişisel gelişim sağlama gibi konularda aile bireylerinin çeşitli roller üstlenip üstlenmediğine odaklanır. Belirlenmiş roller sağlık ve para harcamaları gibi konularda karar vermeyi gerektirir. Duygusal tepki verebilme; ailedeki üyelerin sevgi, mutluluk, neşe gibi duygularının yanı sıra kızgınlık, korku, mutsuzluk gibi duygularını sözlü olarak veya hareketlerle ifade edebilme becerisini değerlendirir. Gereken ilgiyi gösterme; aile üyelerinin birbirlerine gösterdiği bakım, sevgi ve ilgiyi içerir. Bu boyutta çok ilgilenmek üyeler arasındaki bağımlılığı, az ilgilenmek ise ilgi ve sevgi boyutunun yetersizliğinin belirtisi olarak kabul edilmektedir. Davranış kontrolü, ailenin üyelerine davranış standartları koyma ve disiplin sağlama biçimini değerlendirir. Ayrıca davranış kontrolünün serbest, katı ya da esnek olması da bu alt ölçekte değerlendirilmektedir. Genel işlevler ise; ailenin diğer tüm alanlardaki işlevselliğini ve yukarıda sayılan altı boyutu da kapsayacak şekilde bilgi edinmeyi içerir (Bulut, 1990, Polat, 2010).

Her bir alt ölçekte 1 ile 4 puan arasında puanlar alınabilecek olup, 1’den 4’e doğru puanlar arttıkça sağlıklı işlevlerden sağlıksız işlevlere doğru artış yaşandığı şeklinde yorumlanmaktadır. Kuramsal açıdan ayırt edici puan “2” olarak belirlenmiştir. 2 puanın altındaki değerlendirmeler işlevlerin sağlıklı olduğunu göstermektedir. 2 puanın üzeri ise sağlıksız aile işlevlerini göstermektedir (Bulut, 1990).

2.4.2.1 Türkçe Formun Güvenirliğı ve Geçerliliğı

ABD’de Mc Master Aile İşlevleri Modeline göre geliştirilen ölçeğın, Bulut (1990) tarafından ülkemizde uyarlama çalışması yapılmıştır. Ölçekteki maddelerin orijinal hali aile terapisi ve İngilizce dilini iyi bilen uzmanlarca Türkçeye çevrilmiştir. İkinci aşamada Amerika’da oldukça uzun bir süre çalışmış bir psikolog tarafından ölçeğın tekrar İngilizceye çevrilmesi istenmiştir. Üçüncü aşamada son iki yılını Türkiye’de çalışan Amerikalı bir öğretim üyesine bazı maddeler hakkında danışılmış ve maddelerdeki kavramların neyi ifade ettiğı sorulmuştur. Maddelerin çeviri işleminin tamamlanmasının ardından sosyal hizmet uzmanı, psikiyatrist ve psikologların oluşturduğu 20 kişilik ekip; maddelerin Türkçe ’deki anlaşılabilirliğini kontrol etmiştir. Uzmanların önerileri sonrası gözden geçirme çalışmaları yapılmış ve ölçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir (Bulut, 1990).

Ölçeğın güvenirliliğini test etmek üzere 45 kişiden oluşan bir gruba ölçek on beş gün arayla tekrar uygulanmıştır. Alt ölçeklerin korelasyonları $r = .66$ ile $r = .76$ arasında yer almıştır. Alt ölçeklerin Cronbach-alfa ile değerlendirilen iç tutarlık katsayıları $.38$ ile $.86$ arasında değişmektedir. Ölçeğın yapı geçerliliğini değerlendirmek üzere evliliğı devam eden ve evliliğini sonlandırma kararı almış boşanma aşamasındaki çiftlerin aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Yapılan değerlendirmelerde iki grup arasında ölçeğın ayırt edici olduğu görülmüştür. (Bulut, 1990).

2.4.3 Ebeveyn Olarak Ben Ölçeğı (EOB) (Me as a parent) (Ek-4)

Hamilton, Matthews, Crawford (2015) tarafından, ebeveynlerin ebeveynlikle ilgili kendini düzenleme becerilerine ilişkin algılarını ölçmek üzere; kısa ve uygulaması kolay bir ölçme aracı olarak geliştirilmiştir. Mevcut literatüre dayanarak, 71 maddelik bir başlangıç ölçeğı geliştirmelerinin ardından 220 anne, 80 babadan oluşan temsili bir ebeveyn örnekleminde ölçek test edilmiştir. Güçlü bir teorik çerçeve ile yeterli uyuma sahip doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, "Ebeveyn Olarak Ben" ölçeğı son olarak 16 maddelik, dört faktörlü bir ölçeğe dönüştürülmüştür. Ölçeğın orijinal uygulamasında iç tutarlılık katsayısı $.50$ ile $.96$ arasında bulunmuştur.

Maddelere verilen cevaplar 5’li Likert türünde olup, 1 puan (kesinlikle katılmıyorum), 2 puan (katılmıyorum), 3 puan (kararsızım), 4 puan (katılıyorum) ve

5 puan (kesinlikle katılıyorum) arasında değişmektedir. 16 maddeden oluşan ölçekte katılımcıların özyeterlilik, etkililik, yönetim ve kişisel belirleyicileri ile ilgili boyutlarda değerlendirme yapmaları beklenmektedir. Alınan puanlar yükseldikçe belirtilen alt boyutlardaki kendini düzenleme becerilerinin arttığı varsayılmaktadır (Akt., Sarıot Ertürk 2019).

Ölçek maddeleri Sarıot Ertürk (2019) tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Yapılan geçerlik analizleri sonucunda ölçekteki birinci, dördüncü, altıncı, dokuzuncu ve on altıncı maddelerin faktör yüklerinin, yapı geçerliğini sağlamak bakımından gerekli koşulları sağlamaması nedeniyle çıkartılması uygun görülmüştür. Kalan 11 madde için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, elde edilen veriler ışığında EOB Ölçeğinin tek faktörlü olduğu bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlik analizleri sonucunda iç tutarlılık değeri .87 olarak bulunmuştur. Ayrıca Madde Tepki Kuramı analizleri ile de incelenen ölçeğin, yeterli düzeyde ayırt edici olduğu görülmüştür. Özellikle kendini düzenleme becerisinin düşük ve orta düzeyde olduğu durumları, yüksek olduğu durumlara göre daha doğru biçimde ölçtüğü görülmüştür. Geçerlik analizleri sonucunda ise ölçeğin Türk anne babalardan oluşan örnekleme de doğrulandığı tespit edilmiştir.

2.5 Verilerin Analizi

Bu çalışmada “12-18 yaş aile eğitimi programı” uygulamasının aile işlevleri üzerinde anlamlı bir etkiye yol açıp açmadığını anlamak için ilişkisiz t-testi ve wilcoxon işaretli sıralar testi analizi kullanılmıştır. Tüm değişkenler için betimsel istatistikler hesaplanmıştır.

Birbirleri ile ilişkili iki ölçüm ya da yinelenen ölçümlerde iki ölçüm arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını test etmek için wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılır. Bu test ilişkili t testinin parametrik olmayan karşılığıdır (Seçer, 2017). Araştırmada deney grubu ve kontrol grubundaki ebeveynlerin ön test-son test puanlarını karşılaştırmak için sözü edilen istatistiksel analiz yapılmış ve gruplar arası ya da gruplar içinde anlamlı farkların olup olmadığı test edilmiştir (Büyüköztürk, 2010).

Yapılacak analize karar vermek için örneklem genişliğini belirlemek çok önemlidir. Deneysel işleme katılan kişi sayısının 20 ve altında olduğu durumlarda uygulanacak parametrik istatistiğin gücü büyük oranda zayıf olacaktır (Stevens, 2009; Akt., Boyacı ve Ersever, 2017). Bu nedenle araştırmanın deney ve kontrol grubunun her birinde yer alan 18 anneden elde edilen verileri incelemek için parametrik olmayan istatistik teknikleri kullanılmıştır.

SPSS 22.00 programı aracılığıyla veriler analiz edilmiştir. Araştırmada verilerin analizinde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.



BÖLÜM 3

3. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde yapılan analizlere ve araştırmanın yapıldığı çalışma grubundan ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlar yorumlanmış ve raporlaştırılmıştır. Ayrıca aile eğitimine katılmış annelerden 14 oturum süren eğitimler sonunda ve üç ay sonrasında nicel bulguları destekleyici değerlendirmeler ve yorumlar alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Problemi ile İlgili Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problemi ile ilgili bulgular sunulmuştur. Hipotezlere yönelik olarak deney ve kontrol grubu ile gerçekleştirilen ön test-son test puan karşılaştırmalarına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir:

3.1.1. Deney ve Kontrol Grubunun Aile Değerlendirme Ölçeği Alt Ölçeklerine İlişkin Ön Test Puan Karşılaştırmaları

Araştırmada aile işlevleri açısından deney ve kontrol grubunun puan karşılaştırmalarına geçmeden önce *Aile Değerlendirme Ölçeği* nin alt testlerine ait ön test puanlarının, deney ve kontrol grupları açısından eşit olup olmadığını test etmek için ilişkisiz ölçümler için t testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki ailelerin, aile işlevleri alt ölçeklerinin gruplara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ile ilgili t testi sonuçları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Aile Değerlendirme Ölçeği Alt Ölçeklerine İlişkin Deney ve Kontrol Grubunun Öntest Puan Karşılaştırmaları

Alt Ölçek	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Problem Çözme	Deney	18	2,04	,66	34	1,60	,11
	Kontrol	18	1,71	,57			
İletişim	Deney	18	1,64	,43	34	,13	,87
	Kontrol	18	1,62	,41			

Roller	Deney	18	2,17	,54	34	,28	,77
	Kontrol	18	2,12	,37			
Duygusal Tepki Verebilme	Deney	18	1,77	,52	34	-,34	,73
	Kontrol	18	1,83	,44			
Gereken İlgiyi Gösterebilme	Deney	18	2,40	,32	34	,25	,80
	Kontrol	18	2,37	,42			
Davranış Kontrolü	Deney	18	2,29	,34	34	,90	,37
	Kontrol	18	2,16	,46			
Genel İşlevler	Deney	18	1,74	,37	34	,64	,52
	Kontrol	18	1,66	,35			

Deney ve kontrol grubunun Aile Değerlendirme Ölçeği alt ölçeklerinden aldıkları öntest puanlarının karşılaştırılması amacıyla ilişkisiz ölçümler için t-testi yapılmıştır. İlişkisiz örneklem için t-testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2010). Her iki gruptaki ölçümlerin dağılımlarına ait varyansların da homojen olup olmadığı Levene F testi ile incelenmiştir. Yedi alt ölçekten altısı olan Problem Çözme ($t(34)=1.60$, $p>0,05$), İletişim ($t(34)=.13$, $p>0,05$), Roller ($t(34)=.28$, $p>0,05$), Duygusal Tepki Verebilme ($t(34)=.73$, $p>0,05$), Gereken İlgiyi Gösterebilme ($t(34)=.25$, $p>0,05$), Davranış Kontrolü ($t(34)=.90$, $p>0,05$) ve Genel İşlevler ($t(34)=.64$, $p>0,05$) alt ölçeklerinde grupların varyanslarının homojen (benzer ya da eşit) dağıldıkları görülmektedir. Elde edilen bulgular sonucunda; Aile Değerlendirme Ölçeğinin Problem Çözme ($p=.11$), İletişim ($p=.89$), Roller ($p=.77$), Duygusal Tepki Verebilme ($p=.73$), Gereken İlgiyi Gösterebilme ($p=.80$), Davranış Kontrolü ($p=.37$) ve Genel İşlevler ($p=.52$) alt ölçeklerinin tamamında aile işlevleri açısından istatistiki olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Bu bakımdan grupların birbirleri ile kıyaslanırken eşit oldukları varsayılabilir.

Alt ölçek puan ortalamaları incelendiğinde Roller, Gereken İlgiyi Gösterebilme ve Davranış Kontrolü alt ölçeklerinde katılımcı olan ailelerden her iki grubun da kendilerini “daha az işlevsel- sağlıklı olarak” niteledikleri görülmektedir. Problem Çözme, İletişim, Duygusal Tepki Verebilme ve Genel İşlevler alt

ölçeklerinde ise “işlevsel-sağlıklı” olarak kendileri ile ilgili değerlendirme yaptıkları görülmektedir.

3.1.2. Deney ve Kontrol Grubunun Ebeveyn Olarak Ben Ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları

Araştırmada ailelerin kendilerini düzenleme becerilerine ilişkin algıları açısından da *Ebeveyn Olarak Ben Ölçeğine* ait ön test puanlarının, gruplar açısından benzerlik taşıyıp taşımadığını test etmek için karşılaştırma yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu aileler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ile ilgili t-testi sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Ebeveyn Olarak Ben Ölçeğine İlişkin Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Puan Karşılaştırmaları

Ölçek	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Eob	deney	18	40,44	5,52	34	2,64	,01
öntest	kontrol	18	46,22	7,44			

Ebeveyn Olarak Ben Ölçeğine ait ön-test puanlarında gruplar arasında “ $p<.05$ ” düzeyinde anlamlı fark görülmüştür. Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların kendini düzenleme becerilerine ilişkin algıları $t(34)=2.64$, $p<.05$ anlamlı bir farklılık göstermektedir. Deney grubundaki katılımcıların kendini düzenleme becerileri ($\bar{X}=40.44$), kontrol grubundaki katılımcıların kendini düzenleme becerilerine ($\bar{X} =46.22$) göre daha düşüktür. Deney grubundaki ebeveynlerin aile eğitime katılmalarına yol açan bir etken de bu olabilir.

3.1.3. Deney Grubunun ADÖ Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Deney grubundaki katılımcıların 12-18 yaş aile eğitimi öncesi ve sonrasında aile işlevlerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Deney Grubunun Aile Eğitimi Öncesi ve Sonrasında ADÖ Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

ÖNTEST-SONTEST	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
----------------	---	-----------------	--------------	---	---

Problem çözme öntest – problem çözme sontest	Negatif sıra	5	4,80	24,00	-2,05	,04
	Pozitif sıra	10	9,60	96,00		
	Eşit	3				
İletişim öntest – iletişim sontest	Negatif sıra	8	6,81	54,50	-,31	,75
	Pozitif sıra	7	9,36	65,50		
	Eşit	3				
Roller öntest – Roller sontest	Negatif sıra	2	4,00	8,00	-3,38	,00
	Pozitif sıra	16	10,19	163,00		
	Eşit	0				
Duygusal tepki öntest – Duygusal tepki sontest	Negatif sıra	2	3,25	6,50	-2,74	,00
	Pozitif sıra	11	7,68	84,50		
	Eşit	5				
Gereken ilgi öntest – Gereken ilgi sontest	Negatif sıra	1	6,00	6,00	-2,93	,00
	Pozitif sıra	13	7,62	99,00		
	Eşit	4				
Davranış kont.öntest – Davranış kont.sontest	Negatif sıra	5	6,70	33,50	-2,04	,04
	Pozitif sıra	12	9,96	119,50		
	Eşit	1				
Genel işlevler öntest – Genel işlevler sontest	Negatif sıra	2	3,75	7,50	-2,83	,00
	Pozitif sıra	12	8,13	97,50		
	Eşit	4				

Tablo 12 incelendiğinde deney grubu katılımcıların aile değerlendirme ölçeği problem çözme alt ölçeğinden ($Z=-2,05$, $p<.05$) aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Analiz sonuçlarında deney grubunun ebeveynlik rolleri alt ölçeğine ait ön-test ve son-test ortalamaları arasında anlamlı bir anlamlı bir fark bulunmuştur ($Z=-3.38$, $p<.01$).

Yapılan analiz sonucunda, annelerin duygusal tepki verebilme düzeyleri üzerinde uygulanan aile eğitim programı anlamlı etkiye yol açmıştır ($Z=-2,74$, $p<.01$).

Bir diğer alt ölçek olan gereken ilgiyi gösterebilme boyutunda da eğitimin anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür ($Z=-2,93$, $p<.01$) Buna bağlı olarak eğitim sonrası ailelerin çocuklarına gösterdikleri ilgi düzeyinde artış olduğu söylenebilir.

Araştırmada yapılan analiz sonucunda ebeveynlerin davranışları kontrol etme düzeyleri üzerinde aile eğitim programının anlamlı etkisi olduğu saptanmıştır ($Z=-$

2.04, $p<.05$). Deney grubundaki katılımcıların anlamlı düzeyde eğitim programından yararlandıkları görülmüştür.

Tablo 12 incelendiğinde deney grubu katılımcıların aile değerlendirme ölçeği genel işlevler alt ölçeği ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($Z=-2,83$, $p<.01$). Bu sonuçlardan yola çıkarak, eğitime katılan annelerin genel işlevlerinde programın etkili olduğu görülmektedir.

Alt ölçeklerden aile içi iletişim işlevi açısından deney grubu ebeveynler incelendiğinde ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($Z=-0,31$, $p>.05$). Eğitimin uygulandığı annelerin iletişim becerileri üzerinde, uygulanan programın etkisinin olmadığı görülmüştür.

Bu sonuçlara göre uygulanan deneysel işlemin; ailelerin aile işlevselliklerini arttırdığı, yani iletişim kurma alt ölçeği hariç ilgili tüm alt boyutlarda etkili olduğu söylenilebilir.

Araştırmanın, “deney grubu öntest ve sontest puanları sontest puanları lehine anlamlı biçimde farklılaşacaktır”. hipotezinin bu bulgulara bakılarak doğrulandığı görülmüştür.

3.1.4. Deney Grubu EOB Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Araştırmada ailelerin kendilerini düzenleme becerilerine ilişkin algıları açısından da *Ebeveyn Olarak Ben Ölçeğine* ait öntest-sontest puanları karşılaştırılmıştır. Deney grubundaki ailelerin eğitim öncesi ve sonrasına göre kendilerini düzenleme becerilerinde anlamlı bir fark olup olmadığı ile ilgili sonuçlar Tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13. Deney Grubunun Aile Eğitimi Öncesi ve Sonrasında EOB Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Öntest-Sontest	N	Sıra ort.	Sıra top.	Z	p
Negatif sıra	11	8,73	96,00	-2,04	,04
Pozitif sıra	4	6,00	24,00		
Eşit	3				

Analiz sonuçlarında deney grubu ebeveynlerin kendilerini düzenleme becerileri ön-test ve son-test ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($Z=-2.04$, $p<.05$). Bu sonuca bağlı olarak katılımcıların kendilerini düzenleme becerileri üzerinde aile eğitim programının anlamlı etkisi olduğu saptanmıştır.

3.1.5. Kontrol Grubunun ADÖ Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Kontrol grubundaki katılımcıların 12-18 yaş aile eğitimi öncesi ve sonrasında aile işlevlerine ilişkin sonuçları Tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14. Kontrol Grubunun Aile Eğitimi Öncesi ve Sonrasında ADÖ Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

ÖNTEST-SONTEST		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Problem çözme öntest – problem çözme sontest	Negatif sıra	7	6,50	45,50	-1,75	,08
	Pozitif sıra	11	11,41	125,50		
	Eşit	0				
İletişim öntest – İletişim sontest	Negatif sıra	10	7,20	72,00	-,20	,83
	Pozitif sıra	6	10,67	64,00		
	Eşit	2				
Roller öntest – roller sontest	Negatif sıra	5	6,90	34,50	-1,99	,04
	Pozitif sıra	12	9,88	118,50		
	Eşit	1				
Duygusal tepki öntest – duygusal tepki sontest	Negatif sıra	4	8,38	33,50	-1,79	,07
	Pozitif sıra	12	8,54	102,50		
	Eşit	2				
Gereken ilgi öntest – Gereken ilgi sontest	Negatif sıra	9	8,39	75,50	-,88	,37
	Pozitif sıra	6	7,42	44,50		
	Eşit	3				
Davranış kontrolü öntest – Davranış kontrolü sontest	Negatif sıra	8	7,31	58,50	-,08	,93
	Pozitif sıra	7	8,79	61,50		
	Eşit	3				
Genel işlevler öntest – Genel işlevler sontest	Negatif sıra	5	5,70	28,50	-2,27	,02
	Pozitif sıra	12	10,38	124,50		
	Eşit	1				

Tablo 14'e bakıldığında kontrol grubu katılımcıların aile değerlendirme ölçeği problem çözme alt ölçeği ($Z=-1.75$, $p>.05$), iletişim alt ölçeği ($Z=-.20$, $p>.05$), duygusal tepki verebilme alt ölçeği ($Z=-1.79$, $p>.05$), gereken ilgiyi gösterebilme alt ölçeği ($Z=-.88$, $p>.05$), davranışları kontrol etme alt ölçeği ($Z=-.08$, $p>.05$) boyutlarında aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna bağlı olarak eğitim almayan ebeveynlerin yukarıda belirtilen işlev alanlarında çocukları ile ilişkilerinde herhangi bir değişim yaşanmamıştır.

Analiz sonuçlarında kontrol grubunun ebeveynlik rolleri alt ölçeği ($Z=-1.99$, $p<.05$) ve genel işlevler alt ölçeğine ($Z=-2.27$, $p<.05$) ait ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Sonuçlar incelendiğinde kontrol grubu ebeveynlerin, ebeveynlik rolleri ve genel işlevleri üzerinde karıştırıcı değişkenleri etkisi olduğu söylenebilir. Genel anlamda değerlendirildiğinde 7 alt ölçekten 5'inde herhangi bir değişiklik yaşanmamıştır.

3.1.6. Kontrol Grubunun EOB Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Kontrol grubundaki ailelerin kendilerini düzenleme becerilerine ait ön test-son test uygulaması ile ilgili sonuçlar Tablo 15'de gösterilmiştir.

Tablo 15. Kontrol Grubunun EOB Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Eob öntest – Eob sontest	Negatif sıra	6	8,83	53,00	-,77	,43
	Pozitif sıra	10	8,30	83,00		
	Eşit	2				

Analiz sonuçları incelendiğinde kontrol grubu ebeveynlerin kendilerini düzenleme becerilerine ait ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($Z=-.77$ $p>.05$). Bu sonuca bağlı olarak aile eğitim programının yapılmadığı ebeveynlerde kendilerini düzenleme becerileri herhangi bir değişikliğe uğramamıştır.

Kontrol gurubu ile ilgili yapılan analizler sonucunda; ADÖ ve EOB Ölçeği sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, araştırmanın alt hipotezlerinden olan “kontrol

grubunun öntest ve sontest puanları anlamlı biçimde farklılaşmayacaktır.” denencesi doğrulanmıştır.

3.1.7. Deney ve Kontrol Grubunun Ön test-Son test Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları

İlişkili ölçüm setlerine ait ortalama puanların karşılaştırıldığı t-testi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Deney ve Kontrol Grubunun Ön test-Son test Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Sonuçları

		Deney	Kontrol
Alt Ölçekler	N	$\bar{X}$	$\bar{X}$
Problem çözme ön test	18	2,04	1,71
Problem çözme son test	18	1,64	1,40
İletişim ön test	18	1,64	1,62
İletişim son test	18	1,56	1,66
Roller ön test	18	2,17	2,12
Roller son test	18	1,72	1,89
Davranış kontrolü ön test	18	2,29	2,16
Davranış kontrolü son test	18	2,05	2,06
Duygusal tepki ön test	18	1,77	1,83
Duygusal tepki son test	18	1,49	1,62
Gereken ilgi ön test	18	2,40	2,37
Gereken ilgi son test	18	2,13	2,44
Genel işlevler ön test	18	1,74	1,66
Genel işlevler son test	18	1,44	1,45
Eob ön test	18	40,44	46,22
Eob son test	18	44,33	44,38

Deney grubu problem çözme alt ölçeği ortalamalarına bakıldığında eğitim öncesinde katılımcılar aile işlevlerini ($\bar{X}$ =2,04) sağlıklı olarak nitelerken, eğitim sonrasında anlamlı bir düşüşle ($\bar{X}$ =1.64) sağlıklı aralıkta niteledikleri görülmektedir. İletişim alt ölçeğinde sağlıklı bir işlev ($\bar{X}$ =1.64) göstermelerine karşın eğitim uygulandıktan sonra ortalama puanlarda ($\bar{X}$ =1.56) sağlıklı oluştaki daha düşük puana doğru değişim olmuştur. Roller alt ölçeği ortalamalarına bakıldığında aile işlevlerini ($\bar{X}$ =2,17) sağlıklı olarak değerlendirirken, eğitim sonrasında işlevselliklerinde anlamlı bir artış yaşandığı ($\bar{X}$ =1.72) ve kendilerini sağlıklı aralıkta değerlendirdikleri görülmektedir. Davranış Kontrolü alt ölçeğinde deney grubu katılımcılar aile

işlevlerini ($\bar{X}=2,29$) sağlıklı olarak nitelerken, eğitim sonrasında yine sağlıklı aralıkta olmakla birlikte ($\bar{X}=2,05$) işlevsellik açısından kesim noktası olan 2 puana yaklaştıkları görülmektedir. Duygusal tepki verebilme ortalama puanları eğitim öncesinde ($\bar{X} =1,77$) sağlıklı olarak nitelenirken, eğitim sonrasında ($\bar{X}=1,49$) yine sağlıklı aralıkta ve düşük puana doğru yönelim gösterdiği görülmektedir. Bir diğer alt ölçek olan gereken ilgiyi gösterebilme boyutunda da eğitimin ortalama puanlarda farklılığa yol açtığı görülmüştür. Deney grubu katılımcılar aile işlevlerini ($\bar{X}=2,40$) sağlıklı olarak nitelerken, eğitim sonrasında yine sağlıklı aralıkta olmakla birlikte ($\bar{X} =2,13$) işlevsellik açısından kesim noktası olan 2 puana yaklaştıkları görülmektedir. Genel işlevler alt ölçeğinden aldıkları ortalama puanlarda da değişim yaşanmış, eğitim öncesinde $\bar{X} =1,74$ iken, eğitim sonrasında $\bar{X}=1,44$ puana düşmüştür. Genel olarak tüm boyutlarda deney grubu katılımcıların aile işlevselliklerinin arttığı görülmektedir.

Tablo 16 incelendiğinde deney grubu katılımcıların Ebeveyn Olarak Ben Ölçeği ortalama puanlarında da artış yaşanmıştır. En düşük 11, en yüksek 55 puan alabilecekleri ölçekte, kendilerini düzenleme becerileri ortalama puanları deney öncesinde $\bar{X}=40,44$ iken, eğitim sonrasında $\bar{X}=44,33$ 'e yükselmiştir.

Kontrol grubu problem çözme alt ölçeği ön test ortalamalarına bakıldığında katılımcılar aile işlevlerini ($\bar{X} =1,71$) sağlıklı olarak nitelerken, son testte yine ($\bar{X} =1,40$) sağlıklı aralıkta niteledikleri görülmektedir. İletişim alt ölçeğinde ön testte sağlıklı bir işlev ($\bar{X} =1,62$) gösterdikleri, son test ortalama puanlarında da benzer bir aralıkta ($\bar{X} =1,66$) işlevselliklerini değerlendirdikleri görülmüştür. Roller alt ölçeği ortalamalarına bakıldığında eğitim öncesinde aile işlevlerini ($\bar{X} =2,12$) sağlıklı olarak değerlendirirken, son testte kendilerini sağlıklı aralıkta ($\bar{X} =1,89$) değerlendirdikleri ve puanlarında düşme olduğu görülmektedir. Davranış Kontrolü alt ölçeğinde kontrol grubu katılımcılar aile işlevlerini ($\bar{X} =2,16$) sağlıklı olarak nitelerken, son testte yine sağlıklı aralıkta ($\bar{X} =2,06$) değerlendirmektedirler. Duygusal tepki verebilme ortalama puanları ön testte ($\bar{X}=1,83$) sağlıklı olarak nitelenirken, son testte ($\bar{X} =1,62$) yine sağlıklı aralıkta görülmektedir. Gereken ilgiyi gösterebilme boyutunda da katılımcılar aile işlevlerini ($\bar{X} =2,37$) sağlıklı olarak nitelerken, son testte yine işlevsellik açısından sağlıklı aralıkta ($\bar{X} =2,44$) değerlendirmişlerdir. Genel işlevler alt ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar sağlıklı aralıkta olmakla birlikte, ön testte $\bar{X} =1,66$ iken, son testte $\bar{X} =1,45$ puana düşmüştür.

Tüm alt ölçekler bakımından yapılan değerlendirmelerde roller alt ölçeği hariç, kontrol grubu katılımcıların aile işlevlerinde sağlıklı ve sağlıklı oluş bakımından bir değişim yaşanmamıştır.

Tablo 16 incelendiğinde kontrol grubu katılımcıların Ebeveyn Olarak Ben Ölçeği ortalama puanlarında düşüş yaşanmıştır. Kendilerini düzenleme becerileri ortalama puanları ön testte $\bar{X} = 46.22$ iken, son testte $\bar{X} = 44.38$ 'e düşmüştür.

3.2. Nitel Bulgular: Araştırma Sonrası Katılımcıların Eğitim Programı Süreci ile İlgili Değerlendirme ve Yorumları

Aile eğitiminin tamamlanmasının ardından ve üzerinden 3 ay geçtikten sonra eğitime katılan ebeveynlerden eğitimle ilgili değerlendirmeler yapmaları istenmiş, sözlü ve yazılı olarak alınan cevaplar aşağıdaki şekilde derlenmiştir:

1. Aile eğitimi tekrar yapılırsa katılım göstermeyi çok istedikleri,
2. 0-18 Yaş Aile Eğitim programının farklı modülleri ile ilgili kurs açılırsa muhakkak katılacakları (Özellikle 7-11 Yaş talep edilmiş),
3. 14.Oturum olan “Özel Gereksinimli Bireylere Duyarlılık Geliştirme” konusunda yapılan etkinliklerin oldukça etkileyici olduğu ve bu modüle özgü etkinliklerden etkilenme miktarının yüksek olduğu,
4. Doğru bildikleri yanlışları öğrendikleri,
5. Çocukları ile daha iyi iletişim kurup, onları daha sağlıklı birer birey olarak topluma kazandırmayı hedefledikleri,
6. Çocukları ile sağlıklı ilişkiler kurdukları, çocuklara karşı empati yapmayı öğrendikleri, yanlışları eleştirmek yerine birlikte düzeltme yoluna gittikleri,
7. Aile eğitimi sayesinde ebeveyn olarak eksiklerini tamamlamaya çalıştıkları,
8. Aile eğitiminin çocukları ile daha güzel iletişim kurmaya sebep olduğu,
9. Aile eğitiminin güzel ve faydalı bilgilerinin kendilerini aydınlattığı,
10. Eğitimlerdeki paylaşımlar ve etkinlikler aracılığıyla büyük bir zevkle bilgilendirildikleri,
11. Eğitim gün ve saatlerinin ayarlanmasında katılımcılara en uygun zamanın belirlenmeye çalışılmasının çok değerli olduğu, özellikle

çocuklarının uzaktan eğitimdeki dersleri ile çakışma yaşanmaması için (kısıtlı teknolojik imkanlar nedeniyle) belirlenen zamanların katılımı kolaylaştırdığı,

12. Aile eğitimi ile madde bağımlılığı, teknoloji bağımlılığı konusunda yeni ve doğru bilgiler edindikleri,
13. Çocukları ile kaliteli vakit geçirme çabalarının arttığı, kendilerine zaman kaybettiren TV, dizi, film gibi uğraşlar yerine kişisel gelişimlerini destekleyici programlara ve kitaplara yöneldikleri,
14. Aldıkları bilgileri farklı yaştaki çocukları için de kullanmaya başladıkları,
15. Çocukların annelerinin bir eğitime katılmasını gururla anlattıkları ve ders ortamında özellikle küçük yaştaki çocukların bunu öğretmenleri ve arkadaşlarıyla paylaştıkları,
16. Eğitim sırasında ve sonrasında yakınlarına bu tarz eğitimlere katılmalarını önerdikleri,
17. Eğitimin farklı kişilerle tanışma ve kendilerine vakit ayırma konusunda da katkı sağladığı,
18. Uzaktan eğitim yerine yüz yüze eğitimde daha da etkili paylaşımlar yapılabileceği belirtilmiştir.

Nitel bulgular incelendiğinde, nicel bulguları destekleyici değerlendirmeler yapıldığı görülmektedir. Aile eğitiminden olumlu anlamda yararlandığı, genel anlamda katılımcıların bütününe memnuniyetle süreci tamamladığı, özellikle katılımcılardan 3 ay sonra istenen değerlendirmelerde de eğitim sonrasındaki duygu ve düşüncelerin devam ettiği görülmüştür.

Aile eğitim programları aracılığıyla ailelerin farkındalık düzeylerinin artırılması, ebeveyn-ergen arasında sağlıklı bir ilişkinin sürdürülmesi ve ilişkinin kalitesinin artırılması, aile eğitimi ile ebeveynlerin çocuklarını daha yakından tanımaları ve yaşadıkları sorunların üstesinden gelmede programın olumlu katkı sağlaması amaçlanmaktadır (MEB HBÖGM AEP, 2013). Uygulanan eğitim nitel ve nicel bulgular ışığında değerlendirildiğinde; istenen hedeflere ulaşmada katkı sağladığı düşünülmektedir.

BÖLÜM 4

4.TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara yer verilmiş ve alanyazındaki çalışmalar bağlamında tartışılmıştır:

Deney grubu katılımcıların aile değerlendirme ölçeği problem çözme alt ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Problem çözme; sorunlarla baş etmede birey açısından en kritik rollerin başında gelir (Şahin, 2004), sorunların çözümü sırasında aile işlevselliğinin sürdürülmesini esas alır (Polat, 2010).

Gelişimsel engelli çocukları olan ebeveynlerden oluşan Mutlu Ebeveynlik programında, sekiz haftalık ve 2 saatlik grup oturumlarından oluşan eğitimler sonucunda, işlevsel olmayan disiplin stratejilerinin azaltıldığı, kontrol grubuna kıyasla deney grubundaki ailelerin müdahale sonrasında çocuklarında daha düşük miktarda davranış problemleri ile karşılaştıkları görülmüştür. Ailelerin problem çözme becerilerini ve iletişim becerilerini geliştirmede program etkili olmuştur (Leunga ve diğerleri, 2016).

Problem çözme becerisini kazanmış aileler, kendi kendilerine kaldıklarında da karşılaştıkları sorunlara çözüm üretebilecek, yeni sorunlarla başa çıkarak sağlıklı işlev gösterebileceklerdir. Benzer çalışmalarda da (Pehlivan, 2008; Şimşek, 2017; Çokamay Yılmaz, 2018; Mutlu, 2018) problem çözme işlevlerinde aile eğitiminin etkili olduğu sonuçları bulunmuştur.

Analiz sonuçlarında deney grubunun ebeveynlik rolleri alt ölçeğine ait ön-test ve son-test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar, aile eğitim programının ebeveynlerin, ebeveynlik rolleri üzerinde etkisi olduğunu göstermiştir. Eğitim öncesi ebeveynlerin kendilerini sağlıklı aralıkta tanımlarken, eğitim sonrasında roller alt ölçeği puanları sağlıklı aralıkta bulunmuştur.

Roller; sorumlulukların ailede nasıl algılandığı, nasıl dağılım gösterdiği ve nasıl yerine getirildiği ile ilgili davranış biçimlerini oluşturma ve devam ettirme yeteneğidir (Polat, 2010). Eğitim içeriği incelendiğinde anne-babalık rolleri, görev ve sorumlulukları ile ilgili pek çok içerik ve etkinlik olduğu görülecektir. Ergenlerin

hayatında rol modellerin öneminin vurgulandığı, bu konuda ailelerin çocuklarına nasıl yardımcı olabileceği ile ilgili yapılan çalışmaların hedefe ulaşmada katkı sağladığı söylenebilir.

Ebeveynler kendilerini olumsuz hissettiklerinde, çocukları ebeveynlerinin kendini aşılayıcı bir temsilini içselleştirebilirler. Daha sonra, bu çocuklar ebeveynlerini olumlu rol model olarak kabul etmeye veya kendi akademik davranışları için tavsiyelerini almaya daha az istekli olabilirler (Kaplan, Liu, Kaplan, 2001).

Aile eğitim programıyla önce ebeveynlere uygun ebeveynlik becerileri kazandırılırken, ardından da çocuklara sağlıklı rol modellerle karşılaşmaları için olanak sağlandığı düşünülmektedir.

Aile eğitim programından yararlanan annelerin duygusal tepki verebilme düzeyleri üzerinde yapılan eğitimin anlamlı etkisi olduğu saptanmıştır. Duygusal tepki verebilme; duyguların uygun sözlü veya sözel olmayan iletişim yolları ile ifadesini, yaşanan durumlar karşısında uygun olan tepkinin gösterilip gösterilmemesini içerir (Bulut, 1990). Aynı zamanda aile bireylerinin duygularını ifade edebilme becerisini değerlendirir (Polat, 2010). Kızıltan Ütkü (2018), Duygu Rehberi Ebeveynlik Eğitiminin Annelerin Ebeveynlik Tutumları Üzerindeki Etkisini incelediği çalışmasında, eğitime katılan annelerin, katılmayan annelere göre demokratik ebeveyn tutumu puanlarında anlamlı bir artış yaşanmıştır. Diğer yandan otoriter, aşırı koruyucu ve duyguyu dikkate almayan ebeveyn tutumu puanlarında ise anlamlı bir azalma olduğu gözlemlenmiştir.

Çimen ve arkadaşları (2017) aile işlevselliği ve aile özelliklerinin ergenlerin kendine zarar vermeleriyle ilgisinin olup olmadığını inceledikleri araştırmalarında 7,8,9,10.sınıf ergenlerle çalışmışlardır. Çalışma neticesinde kendilerine zarar veren ergenlerin ailelerinde uygun paylaşım ortamının olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgudan hareketle kendilerine zarar veren ergenlerin düşünmeden, ani davranışlara yöneldikleri ve uzun vadeli olmayan başa çıkma yöntemlerini kullandıkları düşünülmüştür.

Aile eğitim programı aracılığı ile gönüllü ailelerin duygusal tepki verebilme düzeyleri üzerinde anlamlı bir artış yaşanması önce anneden çocuğa, ardından çocukta anneye dönecek olan duygusal iletişimi desteklemiş görünmektedir.

Bir diğerk alt ölçek olan gereken ilgiyi gösterebilme boyutunda da eğitimin anlamlı bir farklılığa yol açtığı; buna bağılı olarak eğitim sonrası ailelerin çocuklarına gösterdikleri ilgi düzeyinde artış olduğı söylenebilir.

Çakır'ın (2017) çalışmasında okul müdürlerinin aileden beklentileri arasında ailenin öğrenciye ilgi göstermesi bulunmaktadır. Diğerk beklentiler arasında yer alan öğrenciye destek olma, öğrenciyi motive etme, öğretimsel destek, okula sık gelme gibi başlıklar da ailenin çocuğı ile ilgilenmesi istenen konular arasında yer verilebilir. Bu açıdan yapılan eğitimin okul-aile iş birliğini de güçlendireceğı varsayılmaktadır.

Ana babanın evde eğitimi destekleyen davranışları ile akademik başarının artması arasında olumlu ilişki gözlenmiştir. Anne babanın evde çocuğunun ödev ve projelerine yardım etmesi, ödevlerini kontrol etmesi, birlikte kitap okuması, dersler ve okulda geçirilen gün hakkında sohbet etmesi, çocuğı gösterilen ilginin olumlu yansıması olarak önem kazanmaktadır (Güven, 2019).

Dinçer Set ve Özbesler (2020) evden kaçma ya da uzaklaşma sebebiyle Şanlıurfa Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğünde kayıtlı olan 12-18 yaşları arasındaki ergenlerin ebeveynlerini aile işlevsellikleri açısından değerlendirdiklerinde, ailelerin tüm alt boyutlarda kendilerini sağıksız olarak tanımladıkları, özellikle en sağıksız alt boyutun gereken ilgiyi gösterebilme boyutunda yaşandığı sonucuna ulaşmışlardır. Tablo 16 incelendiğinde deney ve kontrol grubu ailelerde de en sağıksız boyutun gereken ilgiyi gösterme boyutu olduğı görülecektir. Bu bakımdan ergenlik dönemindeki gençlerin riskli davranışlara yönelmemeleri açısından ailelerin çocukları ile ilgilenmeleri oldukça önemli görölmektedir.

Sınıf düzeyi yükseldikçe gerek evde gerekse okulda veli katılımının ve çocuğı ile etkileşimin azaldığı görölmektedir (Can, 2009). Yani ortaokul ve liseli yıllarda çocuklarının büyüdükleri ve kendi sorumluluklarını alacakları düşüncesi ile hareket eden ailelerin gereken ilgiyi yeterince vermekten kaçındıkları düşünölmektedir.

Aile eğitimi aracılığıyla hangi yaşta olursa olsun ailenin çocuklarına olan ilgi ve desteğinin önemi vurgulanmış, böylece sağıksız olan bu alt boyutta sağıklı düzeye doğru bir artış sağlanmıştır.

Deney grubundaki ebeveynlerin davranışları kontrol etme düzeyleri üzerinde aile eğitim programının anlamlı etkisi olduğı ve eğitim programından yararlandıkları

görülmüştür. Ailenin yapısını oluşturan bireylerin davranışlarına bir standart sağlaması davranış kontrolü olarak adlandırılmaktadır (Mutlu, 2018). Deney grubunda eşini kaybetmiş (1 kişi), eşi cezaevinde olan (1 kişi) ve eşinden boşanmış (1 kişi) katılımcılar olduğu da göz önünde bulundurulursa, çocuklarına bu anlamda kural ve sınır koyma sorumluluğunu tek başlarına üstlendikleri, bu bakımdan her iki ebeveynin bir arada olduğu ailelere göre dezavantajlı oldukları bilinmektedir. Ayrıca grupta geniş aile ile birlikte yaşayan ebeveynler açısından da çocukları ile ilgili standartları belirlemenin de kolay olmayacağı düşünülmektedir. Gürsoy ve Coşkun (2006) geniş ailede yaşayan ve yaşamayan 12-13 yaşlarındaki çocukların aile ortamını değerlendirmişler, geniş ailede yaşamayan çocukların ailelerini, geniş ailede yaşayan çocuklara göre daha olumlu olarak algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca araştırma sonucunda aile değerlendirme ölçeğinin alt boyutlarında da anlamlı farklar tespit edilmiştir.

Büyükanne- büyükbaba, amca, yenge v.b akrabaların da kırsal kesimdeki geleneksel aile rolleri bakımından değerlendirildiğinde anne-babaya çocuk yetiştirirken müdahale ettiği grup paylaşımları sırasında bilinmektedir. Bu müdahalelerin çocukları etkilediği kadar ebeveynleri de etkileyeceği düşünülmektedir. Tüm bu unsurlara karşın deney grubu katılımcıların davranışları kontrol etme düzeylerinde bu değişimin yaşanması oldukça anlamlıdır.

Mutlu (2018)' nun babalarla gerçekleştirdiği aile eğitim çalışmasında; davranış kontrolü alt testi açısından katılımcıların eğitimden anlamlı düzeyde yararlandıkları, hatta ilkokul mezunu katılımcıların anlamlı düzeyde daha fazla yararlandıkları görülmüştür.

Çakır'ın (2017) okul müdürlerinin aileden beklentileri konusunda yaptığı çalışmasında idarecilerin veliden beklentileri arasında; öğrencinin davranışlarını, okula devamını, öğretimsel faaliyetlerini kapsayan öğrenci takibi ve öğrencinin kontrol edilmesi yer almaktadır. Bu beklenti gerçekleştirildiğinde okul aile birliğinin olumlu yönde etkileneceği düşünülmektedir.

Deney grubu katılımcıların aile değerlendirme ölçeği genel işlevler alt ölçeğinde eğitim öncesi ve sonrasında yapılan testler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak, eğitimin annelerin genel işlevleri üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir.

Genel işlevler boyutu, ailedeki iletişimin etkililiği, ailedeki her bir bireyin üstlendiği sorumlulukları, aile içerisinde yaşanan olumlu ve olumsuz duyguların

paylaşıp paylaşılmadığı, üyelerin birbirine karşı duyarlılıkları gibi durumlarla ilgili bilgi toplamayı amaçlamaktadır (Bulut, 1993). Ölçeklerin her bir boyutunda alınan puanların artması ailenin işlevselliğinin daha çok bozulduğunu gösterir (Savi, 2008). Deney grubu katılımcıların genel işlevler alt ölçeğinden aldıkları ortalama puanlara bakıldığında değişim yaşandığı, eğitim öncesinde alınan ortalama puanın eğitim sonrasında düştüğü, yani azalan puanla birlikte işlevsellikte artışın yaşandığı görülmektedir.

Bu araştırmanın bu kısmındaki sonuçları ile Adem (2019)'in 7-19 Yaş Aile Eğitimi ile ilgili yaptığı deneysel çalışmanın sonuçları eşleşmemektedir. Çalışmada eğitimin “genel işlevler” becerileri üzerindeki anlamlı etki yaratmadığı görülmüştür. Bu durumun deney grubunda yer alan ailelerin orta ve üst düzey sosyo-ekonomik gelir aralığında olması ve grubun çoğunluğunun lise ve üniversite mezunu olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Çalışmamızdaki katılımcı profili ile bu açıdan benzerlik taşıması sonuçların farklılaşmasında etkili bir unsur olmuş olabilir.

Aile içi iletişim işlevi açısından deney grubu ebeveynler incelendiğinde eğitim öncesinde ve sonrasında ölçeğin bu boyutunda alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bakımdan eğitime katılan annelerin iletişim becerileri üzerinde, programın etkisinin olmadığı söylenebilir. Bu bulguda Covid-19 sürecindeki aileler ve 18 yaş altındaki bireylerle ilgili kısıtlamaların etken olduğu düşünülmektedir. Okullarına ve işlerine gitmekle ilgili sınırlamaların yaşandığı bir dönemde evde kalan birey sayısının artması, yaşam alışkanlıklarında meydana gelen ciddi değişimler, sosyal etkileşimin azalmasına bağlı olarak sıklıkla ev içi iletişimin kurulmak zorunda kalınması, işten çıkarılan eşler ve buna bağlı olarak yaşanan ekonomik güçlüklerin eğitimin etkililiğini azaltmış olabileceği düşünülmektedir.

Eğitimin uzaktan eğitim koşullarında yapıldığı da göz önüne alınırsa katılımcı annelerin iletişim kurarken bilgisayar-telefon-tablette yaşanabilecek gizlilik sorunlarına bağlı paylaşımlarını sınırlı tuttukları, benzer bölgede oturan komşu, akraba v.b ilişkilere sahip olmaları nedeniyle iletişim konusundaki girişimlerine sınırlama getirdikleri ve bu durumun da ev ortamında yapabilecekleri iletişim uygulamalarına yansıdığı düşünülmektedir. Nitekim oturumlar sonrasında bireysel soru, yorum ve dönüş sağlamaları da araştırmacı tarafından bu durumun yansıması olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmadaki bir diğer bulgu da aile eğitim programının ebeveynlerin kendilerini düzenleme becerileri üzerinde anlamlı etkisi olduğudur. Öz-yeterlilik, öz-etkililik, özyönetim ve kişisel belirleyiciler; kendini düzenleme becerileri ölçeğinin alt boyutlarını içeren maddelere karşılık gelmektedir (Hamilton, Matthews, Crawford, 2015). Bu bakımdan kendini düzenleme becerileri özyeterlilikle de ilişkilidir. Ebeveynlik öz düzenlemesi demek, ebeveynlerin eğitim aracılığıyla kendi kendilerini daha yetkin ve etkili olarak algılamalarını, bağımsız olarak problem çözme, kendi kendini yönlendirme, ebeveynlik hedeflerini ve becerilerini çeşitli ebeveynlik türlerine uyarlamayı içermektedir (Karoly 1993; Sanders 2008; Sanders ve Mazzucchelli 2013, Akt., Hamilton ve ark., 2015). Aile eğitimine katılmak isteyen ebeveynlerin bu ve benzer amaçlarla katılım göstermek istedikleri düşünülmektedir. Bağatarhan ve Nazlı (2013)'nın yapmış olduğu çalışma buna örnek teşkil etmektedir. Araştırmacılar ilköğretime yeni başlayan öğrencilerin annelerinde Ebeveyn Eğitim Programının annelerin ebeveynlik öz-yeterlilikleri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Eğitimin tamamlanmasından sonra ve üç ay sonrasındaki ölçümlerde, eğitimin ebeveynlik öz-yeterliliği üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ve ebeveynlik öz-yeterliliğini arttırdığını görmüşlerdir. Ebeveynlik öz-yeterliliği, anne babaların yeteneklerini farklı koşullar altında nasıl ortaya koyabileceğini, zorlayıcı şartlar karşısında görevlerini nasıl gerçekleştirebileceklerini ifade etmektedir (Bandura, 1997, Akt., Bağatarhan ve Nazlı, 2013).

Anderson ve Minke (2007) farklı aile eğitimi stratejilerinin aile eğitiminde öz düzenlemeyi eşit derecede etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Yapmış oldukları çalışmada, aile eğitiminin demokratik stratejisi kendi kendini düzenleme sisteminin gelişiminde olumlu bir etki yaratırken, aile eğitiminin otoriter stratejisi, öz-düzenleme sisteminin gelişimi üzerinde olumsuz bir etkiye yol açmıştır. Genel olarak elde edilen verilerde lise öğrencileri arasında öz-düzenleme davranış sisteminin geliştirilmesinde hem erkeklerin hem de kızların ailede uygulanan eğitim stratejilerine duyarlı oldukları ve dolaylı etkisini yaşadıkları görülmektedir.

Son noktada tüm bulgular değerlendirildiğinde; uygulanan deneysel işlemin ailelerin aile işlevselliklerini arttırdığı, iletişim kurma alt ölçeği hariç ilgili tüm alt boyutlarda etkili olduğu, kendini düzenleme becerilerine katkı sağladığı söylenilebilir. Araştırmanın ilk hipotezinin bu bulgulara bakılarak desteklendiği görülmüştür.

Yapılan analizler sonucunda, kontrol grubu ebeveynlerin öntest-sontest uygulamalarında kontrol grubu katılımcıların aile değerlendirme ölçeği problem çözme, iletişim, duygusal tepki verebilme, gereken ilgiyi gösterebilme, davranışları kontrol etme puanları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Herhangi bir işlem yapılmamasına bağlı olarak değişimin görülmemesi beklenen bir durumdur. Bu sonuçlar alanyazında yapılan kontrol gruplu çalışmalarla da (Özel, 2014; Çekiç, 2015; Balcı, 2017; Çokamay Yılmaz, 2018; Mutlu, 2018) paralellik göstermektedir.

Analiz sonuçlarında kontrol grubunun ebeveynlik rolleri ve genel işlevler alt ölçeğine ait ön-test ve son-test ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmamızın bu kısmında benzer bulgular Şimşek (2017)'in çalışmasında da elde edilmiştir. Bu farklılaşmanın (roller ve genel işlevler boyutlarında) içinden geçilen süreçle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Çünkü evde yalnızca ebeveynlik rolü değil öğretmenlik, arkadaşlık, sağlık tedbirleri uygulayıcısı, kısıtlamalarla ilgili kuralların takipçisi ve uygulayıcısı rollerini de üstlenmek zorunda kalan annelerin son test puanlarına yansımaları olarak değerlendirilmektedir.

Yukarıda açıklanan sonuçlara bağlı olarak kontrol grubu ebeveynleri genel anlamda değerlendirildiğinde 7 alt ölçekten 5'inde herhangi bir değişiklik yaşamamıştır.

Analiz sonuçları incelendiğinde kontrol grubu ebeveynlerin kendilerini düzenleme becerilerine ait ön-test ve son-test puan ortalamalarında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Çalışmamızda elde edilen bulgu Özel'in (2014) çalışmasında da benzer şekilde görülmektedir. Özel'in (2014) çalışmasında, anne-baba eğitimine katılmayan ebeveynlerin çocuklarına yönelik doğru olmayan yaklaşımlarının devam ettiği, ihmalkar anne baba tutumları konusunda farkındalık kazanamadıkları veya tutumlarında bir değişime gidemedikleri, çocuklarına ilişkin yaşadıkları olumsuz duygularını ve davranışlarını azaltamadıkları, dışsal bir destek almaksızın kendilerini ebeveyn olarak geliştiremedikleri, özetle anne-baba eğitimi almayan ebeveynlerin, hataları konusundan farkındalık kazanamadıkları ve çocuklarıyla sağlıklı bir ilişki kuramadıkları görülmüştür.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde 12-18 Yaş Aile Eğitim Programının Ailelerin İşlevselliklerine olan etkisine dair ulaşılan sonuç ve öneriler yer almaktadır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar aşağıdaki şekildedir:

5.1.Sonuçlar

1. Aile Değerlendirme Ölçeğinin Problem Çözme, İletişim, Roller, Duygusal Tepki Verebilme, Gereken İlgiyi Gösterebilme, Davranış Kontrolü ve Genel İşlevler alt ölçeklerinin tamamında aile işlevleri açısından, eğitim verilmeden önce deney ve kontrol grupları arasında “ $p>.05$ ” düzeyinde anlamlı fark bulunmamıştır. Bu bakımdan gruplar birbirleri ile kıyaslanırken eşit oldukları varsayılmıştır.
2. Deneysel işlem öncesi alt ölçek puan ortalamaları incelendiğinde Roller, Gereken İlgiyi Gösterebilme ve Davranış Kontrolü alt ölçeklerinde katılımcı olan ailelerden her iki grubun da kendilerini “daha az işlevsel- sağlıklı olarak” niteledikleri görülmektedir. Problem Çözme, İletişim, Duygusal Tepki Verebilme ve Genel İşlevler alt ölçeklerinde ise kendilerini “işlevsel-sağlıklı” buldukları görülmektedir.
3. Ebeveyn Olarak Ben Ölçeğine ait deney grubu annelerle kontrol grubu annelerin ön-test puanları karşılaştırıldığında anlamlı fark bulunduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların kendini düzenleme becerilerine ilişkin algıları anlamlı bir farklılık göstermektedir. Deney grubundaki katılımcıların kendini düzenleme becerileri, kontrol grubundaki katılımcıların kendini düzenleme becerilerine göre daha düşüktür.
4. Deney grubu katılımcıların deneysel işlem sonrası aile değerlendirme ölçeği problem çözme alt ölçeğine dair eğitimden önce ve sonra yapılan testlerden alınan puanlar karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunduğu gözlenmiştir. Eğitim öncesinde katılımcılar aile işlevlerini sağlıklı olarak nitelerken, eğitim sonrasında sağlıklı aralıkta niteledikleri görülmektedir.
5. Deney grubu ebeveynlik rolleri alt ölçeğine dair eğitimden önce ve sonra yapılan test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Roller alt ölçeği eğitim öncesinde sağlıklı olarak değerlendirilirken, eğitim sonrasında işlevselliklerinde anlamlı bir artış yaşanmış ve kendilerini sağlıklı aralıkta değerlendirdikleri görülmüştür.

6. Uygulanan programın annelerin duygusal tepki verebilme düzeyleri üzerinde anlamlı etki yarattığı saptanmıştır.
7. Bir diğer alt ölçek olan gereken ilgiyi gösterebilme boyutunda da eğitimin anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür. Buna bağlı olarak eğitim sonrası ailelerin çocuklarına gösterdikleri ilgi düzeyinde artış olduğu tespit edilmiştir.
8. Annelerin davranışlarını kontrol etme düzeyleri üzerinde aile eğitim programının anlamlı etki yarattığı saptanmıştır.
9. Deney grubu katılımcıların aile değerlendirme ölçeği genel işlevler alt ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Programa katılan annelerin genel işlevleri üzerinde eğitim programı etkili olmuştur.
10. Alt ölçeklerden aile içi iletişim işlevi açısından deney grubu ebeveynler incelendiğinde eğitim öncesi ve sonrasında alınan ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu sonuç doğrultusunda uygulanan aile eğitim programının ebeveynlerin iletişim becerileri üzerinde etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.
11. Deney grubu ebeveynlerin kendilerini düzenleme becerilerine ait eğitim öncesi ve sonrası alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre eğitim alan annelerin kendilerini düzenleme becerileri üzerinde programın anlamlı etkisi yarattığı gözlenmiştir.
12. Araştırmancının, “deney grubu öntest ve sontest puanları sontest puanları lehine anlamlı biçimde farklılaşacaktır”. hipotezinin bu bulgulara bakılarak doğrulandığı görülmüştür. Uygulanan deneysel işlemin ailelerin aile işlevselliklerini arttırdığı, iletişim kurma alt ölçeği hariç ilgili tüm alt boyutlarda etkili olduğu, kendini düzenleme becerilerine katkı sağladığı görülmüştür.
13. Katılımcılardan 3 ay sonra eğitimle ilgili istenilen geribildirimlerde eğitimin etkisinin devam ettiği, eğitim sonrası yaşadıkları pozitif duygu yoğunluğunun hâlâ sürdüğü, eğitimin ebeveynlik becerilerine katkı sağladığı bilgisi edinilmiştir. Eğitim sonrası bir katılımcının ortaöğretime kayıt yaptırdığı, bir katılımcının yükseköğretim sınavına hazırlandığı ve nitelikli bir iş başvurusu için İŞKUR’da meslek danışmanları ile görüştüğü, bir katılımcının oğlu ile olan ilişkisinde yaşadığı problem konusunda rehberlik araştırma merkezine başvurarak aile danışmanlığı hizmeti almaya başladığı, bir katılımcının yapılan kariyer danışmanlığı oturumu sonrası çocuğuyla birlikte çocuğunun okuduğu lise türü ile ilgili değişiklik yapmaya karar vererek nakil talebinde bulunduğu ve bağımlılıkla ilgili eğitim sonrası güvenli

internet paketi kullanmaya başladığı, katılımcıların çoğunluğunun eğitimin bitiminde kaynak kitap önerileri istediği ve üçünün eğitim biter bitmez kaynakları alıp okumaya başladığı görülmüştür. Bir başka katılımcı küçük yaş grubu çocukları için enstrüman kursu arayışına girdiğini, çocuklarının ilgi ve yeteneklerini desteklemek için hobiler edinmelerini sağlamaya çalıştığını belirtmiştir. Somut yaşantı örneklerinden de görüleceği üzere, eğitimdeki annelerin hayatları üzerinde aile eğitim programı aracılığıyla olumlu katkı sağlandığı ve değişim yaşandığı görülmektedir.

Ebeveynlerin iyi olma duygularının, çocuklarına duygusal olarak daha erişilebilir ve destekleyici olmalarını sağlayacağı varsayımına dayanarak (Kaplan, Liu, Kaplan, 2001), eğitimin katılımcı annelerin çocuklarına da etki ettiği, uygun rol modellerle ve sağlıklı ebeveynlerle yetişme fırsatı ve olanağı sağladığı düşünülmektedir.

Nitekim Kalyencioğlu ve Kutlu (2010) yapmış oldukları çalışmalarında, ailelerini “sağlıksız olarak” niteleyen ergenlerin, uyum düzeylerinin de azaldığı bulgusuna ulaşmışlardır. Yaşamdaki tüm varlıklara ve kişilere karşı çocuğun aldığı tavırda aile üyeleri ile olan ilişkilerinin etkisinin olduğu, ailesinin kritik bu gelişim evresinde uygun yaklaşımlar sergilenmediğinde ergende ruhsal uyum sorunlarının görülmesinin kaçınılmaz olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

14. Deneysel işlemin yapılmadığı kontrol grubu katılımcıların aile değerlendirme ölçeği problem çözme alt ölçeği, iletişim, duygusal tepki verebilme, gereken ilgiyi gösterebilme, davranışları kontrol etme alt ölçeklerinden aldıkları öntest- sonest puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu sonuçlara bağlı olarak eğitim almayan ebeveynlerin aile işlevlerinde sözü edilen boyutlar açısından herhangi bir değişim veya işlevsellik farkı yaşanmamıştır.

15. Analiz sonuçlarında kontrol grubunun ebeveynlik rolleri ve genel işlevler alt ölçeğinden aldıkları öntest-sonest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Roller ve genel işlevler alt ölçeklerinde; eğitimden bağımsız olarak katılımcıların yaşantılarındaki unsurların böyle bir değişime yol açtığı düşünülmektedir. Tartışma bölümünde bu sonuçlarla ilgili yorumlara değinilmiştir.

16. Kontrol grubu ebeveynlerin kendilerini düzenleme becerilerine ait öntest-sonest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Anlamlı bir değişiklik olmamasına karşın kendini düzenleme becerileri toplam puanlarında düşüş yaşanmıştır.

17. Genel anlamda kontrol grubu katılımcılarının aile işlevsellikleri değerlendirildiğinde 7 alt ölçekten 5’inde herhangi bir değişiklik yaşanmamıştır. Araştırmadaki bu bulgulara bakılarak “Kontrol grubu öntest ve son test puanları anlamlı biçimde farklılaşmayacaktır.” şeklindeki ikinci hipotezinin büyük oranda doğrulandığı görülmüştür.

5.2.Öneriler

1. Araştırmada 12-18 yaş aile eğitimi online eğitim olarak yapılmak durumunda kalmıştır. Çalışmanın yüz yüze koşullarda uygulanarak sonuçları tekrar değerlendirilebilir.
2. Çalışmanın yürütüldüğü zaman dilimindeki olağanüstü koşullar nedeniyle uzun süreli izleme çalışmaları yapılamamıştır. Çalışmanın etkileri izleme çalışmaları ile de tekrar gözden geçirilebilir.
3. Eğitim alan annelerin çocukları ve eşleri ile ilişkilerindeki etkiyi de incelemek üzere, çocukların ve eşlerin duygu ve düşüncelerini anlamaya yönelik ölçme değerlendirme araçları kullanılarak değişimin etkileri gözlemlenebilir.
4. Çalışılan ailelerin okul etkinliklerine olan katılımlarındaki artışın, çocukları ile ilgili uygulamalarındaki değişimin öğrencinin akademik, sosyal, sportif becerilerindeki gelişimine yansımalarının; okulda gözlemlenebilen boyutlarıyla idareciler ve öğretmenler tarafından da değerlendirilmesi yapılabilir.
5. Aile eğitimi uygulayıcı eğitimi almamış alanda çalışan pek çok psikolojik danışman olduğu düşünülerek (Kırıkkale ilinde bu eğitimin hiç açılmamış olmasından yola çıkılarak); eğitici eğitimleri arttırılarak, eğitimlerin yaygınlaşması sağlanabilir. Yaygınlaştırma çalışmaları tüm şehirlerde arttırılabilir.
6. Aile eğitiminin diğer modülleri olan 0-3 yaş, 3-6 yaş, 7-11 yaş aile eğitimi programları da uygulanarak sonuçları değerlendirilebilir.
7. Aile eğitimi farklı cinsiyet (babalardan oluşan veya karma gruplar), sosyo-ekonomik gruplar, ayrılmış anne-babalar üzerinde ve yerleşim yerlerinde (köy, büyükşehir v.b) de uygulanarak bu değişkenlerin etkileri incelenebilir.
8. Online eğitim farklı yaştaki, coğrafi yerleşim yerlerindeki, kültürel açıdan birbirine benzeşik olmayan anne-babaların etkileşim kurmasına, birbirlerinin hayatlarından da kazanımlar elde etmesine aracılık edebilir.

9. Online eğitim çeşitli zorlukları beraberinde getirmekle beraber, bu şekilde de uygulanması Türkiye'nin farklı yerlerinde yaşayan pek çok ebeveynin bir araya gelmesinde kolaylaştırıcı rol üstleneceği düşünülmektedir. Böylece çok daha fazla sayıda ebeveyne ulaşılarak daha fazla sayıda çocuğun desteklenmesi sağlanabilir.

10. Birden fazla uygulamacı ile yürütülecek aile eğitimleri, küçük grup çalışmalarında da grup liderleri ile daha fazla çalışma imkânı sağlayabilir. Farklı rol modeller olan liderlerin etkileri ile çalışma güçlendirilebilir.



KAYNAKÇA

Abdulahakimoğulları, S. (2018). *0-18 Yaş Aile Eğitimi Veren Rehber Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) (2019a). *Anne Çocuk Eğitim Programı*. <https://www.acev.org/ne-yapiyoruz/cocuklar-icin/anne-cocuk-egitim-programi/>.

Erişim Tarihi: 1 Eylül 2020.

Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) (2019b). *Baba Destek Programı*. <https://www.acev.org/ne-yapiyoruz/anne-babalar-icin/baba-destek-programi/>. Erişim

Tarihi: 16 Eylül 2020.

Adem, S. (2019). *Aile Eğitim Programının Aile İşlevleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2011). *Aile Eğitimi Programları Üzerine Notlar*. <http://www.aep.gov.tr/wp-content/uploads/2013/03/aep-uzerine-notlar.pdf>. Erişim Tarihi: 15 Ağustos 2020.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2014). *Türkiye Ergen Profili Araştırması TEPA 2013*. <https://ailevecalisma.gov.tr/uploads/athgm/uploads/pages/indirilebilir-yayinlar/68-turkiye-ergen-profil-arastirmasi-tepa-2013.pdf>. Erişim Tarihi: 18 Ağustos 2020.

Akbulut, K., Ürkmez Berrak, F., Kimmet, E., Demircioğlu, H., Eren, Y. Z., Nesipoğlu, S., Gökeşmeoğlu, N. (2008a). *7-19 Yaş Aile Eğitimi Programı Bilgi Bankası*. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Akbulut, K., Ürkmez Berrak, F., Kimmet, E., Demircioğlu, H., Eren, Y. Z., Nesipoğlu, S., Gökeşmeoğlu, N. (2008b). *7-19 Yaş Aile Eğitimi Programı Eğitimci Kılavuzu*. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Akfırat, O.N. (2019). *Improving Parental Attitudes of Turkish Immigrants Living in Germany: An Action Research*. Participatory Educational Research (PER) Vol. 6(2), 103-121.

Akıncı, Ş. (2004). *Medenî Kanun'da Kadın ve Aile*. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, Cilt 8, Sayı 2.

Anderson, K. J., Minke, K. M. (2007). *Parent Involvement In Education: Toward An Understanding Of Parents' Decision Making*. The Journal of Educational Research, 100(5), 311-323.

Arslan, G., Balkıs, M. (2014). *Ergenlikte Görülen Problem Davranışlar ve Aile Sorunları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. SDU International Journal of Educational Studies, Volume 1, Number 1, 11-23.

Aslanargun, E. (2007). *Okul- Aile İş birliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışma*. Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı: 18, 119-135.

Atan, A., Buluş, M. (2019). *Aile İletişim Becerileri Psikoeğitim Programının Eşlerin Evlilik Doyumuna Etkisi*. Elementary Education Online, Sayı: 18(1), 226-240.

Ay, F. (2015). *Aile Eğitimi Kurslarının Yetişkin Eğitimi Bağlamında Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Baba Destek Derneği, (2018). *Baba Destek Eğitim Programı (BADEP)*. <https://www.babadestek.org/baba-destek-egitim-programi/>. Erişim Tarihi: 16 Eylül 2020.

Bæck, U. D. K. (2010). *Parental Involvement Practices In Formalized Home-School Cooperation*. Scandinavian Journal of Educational Research, 54(6), 549-563.

Bağatarhan, T., Nazlı, S. (2013). *Ebeveyn Eğitim Programının Annelerin Ebeveynlik Öz-Yeterliklerine Etkisi*. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, Sayı: 31, 67-88.

Balcı, A. (2017). *Sosyal Medya Temelli Anne Katılım Programının Anne Çocuk İlişisine ve Anne Öğretmen İş birliği-İletişimine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Baltaş, A. (2006). *Eğitim Başarısında Ailenin Rolü*. Ana-Baba Okulu. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Baltaş, Z., Baltaş, A. (2008). *Stres ve Başa Çıkma Yolları* (25.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Baran, G., Yurteri Tiryaki, A. (2016). *Aile Yaşam Dinamiği*. G. Baran (Ed.). Ankara: Pelikan Yayıncılık.

Başol, G. (2008). *Bilimsel Araştırma Süreci ve Yöntem*. Bilimsel Araştırma Yöntemleri O.Kılıç, M. Cinoğlu, (Ed.). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Bayraktutan, F. (2005). *Aile İçi İlişkiler Açısından İnternet Kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bekman, S. (1998). *Eşit Fırsat (Anne Çocuk Eğitim Programı'nın Değerlendirilmesi)*. http://www.acev.org/wp-content/uploads/2017/11/acev_esit_firsat_reduce-1.pdf. Erişim Tarihi: 23 Ağustos 2020

Benim Ailem Aile Eğitimi Programı ile İlgili Temel Bilgiler (2020). https://ilkimcicek22.tr.gg/BEN%26%23304%3BM-A%26%23304%3BLEM-PROGRAMI--k1-O_6-YA%26%23350%3B-k2-.htm. Erişim Tarihi: 1 Eylül 2020.

Boyacı, M. ve Ersever, O.G. (2017). *Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programının 5. Sınıf Öğrencilerinin Hoşgörü ve Zorbalık Düzeylerine Etkisi*. TED Eğitim ve Bilim Dergisi, Cilt 42, Sayı 189, 167-182.

Bulut, I. (1990). *Aile Değerlendirme Ölçeği El Kitabı*. Ankara: Özgüzelış Matbaası.

Bulut, I. (1993). *Ruh Hastalığının Aile İşlevlerine Etkisi*. Ankara: T.C Başbakanlık Kadın ve Sosyal Hizmetler Müsteşarlığı Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi, 11. Baskı.

Can, B. (2009). *İlköğretim Programının Uygulanması Sürecine Velilerin Katılımları ve Okula İlişkin Tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Cihan, Ü., Karakaya, H. (2017). *Yaşantısal Bir Aile Terapisti: Virginia Satır*. Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 5, Sayı 10, 70 – 89.

Çakıcı, S. (2006). *Alt ve Üst Sosyoekonomik Düzeydeki Ailelerin Aile İşlevlerinin Anne-Çocuk İlişkilerinin ve Aile İşlevlerinin Anne-Çocuk İlişkilerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazı Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çakır, E. (2017). *Ortaokullarda Aile Katılımına Yönelik Okul Müdürlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Karaman İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Çekiç, A. (2015). *Akılcı Duygusal Aile Eğitim Programının Anne Babaların Akılcı Olmayan İnançları ve Anne Babalık Stresleri Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Çelenk, S. (2003). *Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması*. İlköğretim Online Dergisi, Cilt:2, Sayı:2, 28-34.

Çerik, Ş. (2002). *Ailelerin Gençlere Karşı Tutumları ve Gençlerin Ailelerinin Tutumlarını Algılayışlarına Yönelik Üniversite Gençliği Üzerinde Bir Araştırma*. Ege Akademik Bakış Dergisi, Cilt 2, Sayı 1, 1-17.

Çimen, İ.D., Coşkun, A., Nasıroğlu, S., Etiler, N. (2017). *İzmit'te Yaşayan Ergenlerde Kendine Zarar Verme Davranışı ve Aile Özellikleri İle İlişkisi*. Anadolu Psikiyatri Dergisi, 18(3), 257-264.

Çokamay Yılmaz, G. (2018). *7-11 Yaş Aile Eğitim Programının Etkisinin Ana babalar ve Çocuklar Üzerinde Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demircioğlu, H. (2014). *7-19 Yaş Aile Rehberliği Programının Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Tutumları Üzerindeki Etkisi*. Ejer Congress 2014 Bildiri Özetleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Demircioğlu, H., Tezel Şahin, F., Günindi, Y. (2011). *Anne Babaların Görüşlerine Göre Aile İşlevleri*. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 13, Sayı:1.

- Dinçer Set, E. ve Özbesler, C. (2020). *Evden Kaçan Ergenlerin Aile İşlevselliklerinin Değerlendirilmesi: Şanlıurfa Örneği*. Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi, Cilt 31, Sayı 2, 441-459.
- Epik, M.T., Çiçek, Ö., Altay, S. (2017). *Bir Sosyal Politika Aracı Olarak Tarihsel Süreçte Ailenin Değişen/Değişmeyen Roller*. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, Cilt 17, Sayı:38, 35-38.
- Erdiller, Z.B. (2010). *Erken Çocukluk Eğitimi*. İ. H. Diken (Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erdoğan, Z. (1976). “Sosyalizasyon”, *Sosyoloji*. Ankara: Yaykur Yayınları.
- Fan, W., & Williams, C. M. (2010). *The Effects Of Parental Involvement On Students’ Academic Self-Efficacy, Engagement And Intrinsic Motivation*. Educational Psychology, 30(1), 53-74.
- Gander, M.J., Gardiner, H.W. (2004). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. B.Onur (Yay.Haz.). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Gladding, T.S. (2012). *Aile Terapisi, Tarihi, Kuram ve Uygulamaları*. (İ. Keklik, İ. Yıldırım Çev.Ed.). Ankara: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayınları.
- Gordon, T. (1996). *Etkili Ana Baba Eğitimi Aile İletişim Dili*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gordon, T. (1997). *Etkili Ana Baba Eğitiminde Uygulamalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gökçe, B. (1976). *Aile ve Aile Tipleri Üzerine Bir İnceleme*. Hacettepe Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi, Cilt 8, Sayı 1-2.
- Gül, G. (2004). *Aile ve Evlilik Kurumu*. Evlilik Okulu (H. Yavuzer, Ed.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gülerce, A. (1996). *Türkiye’de Ailelerin Psikolojik Örüntüleri*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.

Gür, B.S., Kurt, T. (2011). *Türkiye'de Ailelerin Eğitim İhtiyaçları*. Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi, Cilt: 7, Sayı: 27.

Gürsoy, D., Coşkun, T. (2006). *Büyük Ebeveynleriyle Yaşayan Çocukların Aile Ortamlarını Değerlendirmeleri*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 15, Sayı 1, 151-164.

Güven, G. (2011). *Farklı Eğitim Modelleri Kullanılarak Uygulanan Aile Eğitim ve Aile Katılım Programlarının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulamalarına Ve Ebeveynlerin Görüşlerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güven, P. (2019). *İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordanmasında Ana Babanın Akademik Başarıya İlişkin Beklentisi ve Eğitime Katılımının Rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

Güzel, Ş. (2006). *Dört Altı Yaş Grubu Çocuğa Sahip Annelerin Aile Eğitimine Yönelik İhtiyaç Duydukları Konuların Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hamilton, V. E., Matthews, J. M., Crawford, S. B. (2015). Development and preliminary validation of a parenting self-regulation scale: "Me as a Parent". *Journal of Child and Family Studies*, 24(10), 2853–2864. DOI 10.1007/s10826-014-0089-z.

İşmen, A.E. (2004). *Aile Yaşam Döngüsü*. Evlilik Okulu (H. Yavuzer, Ed.). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Jeynes, W. (2012). *A Meta-Analysis Of The Efficacy Of Different Types Of Parental Involvement Program With Urban Students*. Urban Education, 47(4), 706–742.

Jimenez, L., Antolín-Suarez, L., Lorence, B., Hidalgo, V. (2019). *Family education and support for families at psychosocial risk in Europe: Evidence from a survey of international experts*. Health and Social Care in the Community, 27, 449–458.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1991). *İnsan Aile Kültür* (İkinci Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kalyencioğlu, D. ve Kutlu, Y. (2010). *Ergenlerin Aile İşlevi Algılarına Göre Uyum Düzeyleri*. Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi, Cilt:18, Sayı: 2, Sayfa: 56-62.

Kaplan, D. S., Liu, X., Kaplan, H. B. (2001). *Influence of Parents' Self-Feelings and Expectations on Children's Academic Performance*. The Journal of Educational Research, 94(6), 360-370. doi: 10.1080/0022060109598773.

Kılıç, Ç. (2010). *Aile Eğitim Programları ve Türkiye'deki Örnekleri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, Cilt 10, Sayı 1, Sayfa 99–111.

Kılıç, Ç. (2012). *Yetişkin Eğitimi Programlarının Geliştirilmesi Süreci Açısından "Benim Ailem" Kurs Programının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kır, İ. (2011). *Toplumsal Bir Kurum Olarak Ailenin İşlevleri*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:10, Sayı:36, Sayfa: 381-404.

Kızıltan Ütkü, A. (2018). *Duygu Rehberi Ebeveynlik Eğitiminin Annelerin Ebeveynlik Tutumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Koca, A. (2016). *İşitme Kayıplı Çocuğu Olan Bir Ailenin Aile Eğitimi Sürecinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Köknel, Ö. (2006). *Ergenlik Dönemi*. Ana-Baba Okulu. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Köksal Akyol, A., Bilbay, A. (2016). *Aile Eğitimi*. Aile Yaşam Dinamiği (G. Baran Ed.). Ankara: Pelikan Yayıncılık.

Köse, A. (2020). *Eğitim İzleme Raporu 2020: Eğitim Ortamları*. Eğitim Reformu Girişimi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-egitim-ortamlari/>. Erişim Tarihi: 20 Ekim 2020.

Kulaksızoğlu A. (1992). *Ergenlik Dönemi*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.

Leunga, C., Chanb, S., Lamc, T., Yaud, S., Tsange, S. (2016). The Effect of Parent Education Program For Preschoolchildren With Developmental Disabilities: A Randomized Controlled Trial. Research in Developmental Disabilities, 56, 18-28.

Mazefsky , C.A., Farrell, A.D. (2005). *The Role of Witnessing Violence, Peer Provocation, Family Support, and Parenting Practices in the Aggressive Behavior of Rural Adolescents*. Journal of Child and Family Studies, Vol. 14, No. 1, 71–85.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Yaşam Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Aile Eğitimi Programı (2015). <http://aileegitimi.meb.gov.tr/detay.php?id=8>. Erişim Tarihi: 4 Ağustos 2020.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006). https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeliği. Erişim Tarihi: 16 Ağustos 2020.

Mollahüseyinoğlu, G. (2019). *Aile Destek Eğitim Programının Annelerin Çocuklarıyla Olan İlişkilerine ve Çocuklarının Sosyal Davranış Denetimlerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Morris, C.G. (2002). *Psikolojiyi Anlamak*. H.B. Ayvaşık, M. Sayıl (Çev.Ed.) Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Mutlu, H. (2018). *Baba Destek Eğitim Programının Aile İşlevleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Nazlı, S. (1997). *Aile Fonksiyonlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Nazlı, S. (2014). *Aile Danışmanlığı* (11.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Nazlı, S. (2019a). *Geleneksel ve Gelişimsel PDR*. https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/110986/mod_resource/content/. Erişim Tarihi: 1 Kasım 2020.

Nazlı, S. (2019b). *21. Yüzyılda Okul Rehberlik Hizmetleri*. https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/44152/mod_resource/content/0/Sunu-3%20Geli%C5%9Fimsel%20PDR.pdf. Erişim Tarihi: 1 Kasım 2020.

OECD, (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/f8d7880d_en.pdf?expires=1597604731&id=id&accname=guest&checksum=60C2375971B4DEFC1E1CC7AF5723B7AF. Erişim Tarihi:16 Ağustos 2020.

Ogelman, H.G. (2014). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımı Çalışmaları: Denizli İli Örneği*. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl:7, Sayı:17, 259-284.

Özel, E. (2014). *5-7 Yaş Çocuğa Sahip Ebeveynlere Verilen Anne Baba Eğitimlerinin Aile Çocuk İlişkisine Etkisi (Malatya İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Pehlivan, H. (2008). *Anne Eğitim Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi, Yıl: 10, Cilt: 4 Sayı: 15, 55-66.

Polat, S. (2010). *şizofreni Hastaları ve Kardeřlerinde Düşünce Bozukluđu ve Aile İşlevleri İle İlişkileri*. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakóltesi Psikiyatri Anabilim Dalı, İzmir.

Povarenkov, Y.P., Baranova, N.A., Mitiukov, N.W. (2019). *The Role of Family Education Strategies in the Development of Self-Regulation within Behavior of Students in 9–11 Grades*. European Journal of Contemporary Education, 8(4), 855-863.

Robinson, K., & Harris, A. L. (2014). *The Broken Compass Parental Involvement With Children's Education*. Cambridge: Harvard University.

Romanova, E.S., Ovcharenko, L.Y., Abushkin, B.M., Ryzhov, B.N., Akhtyan, A.G. (2018). *Family Education in Russia*. Astra Salvensis, VI, Special Issue, 287- 297.

Sabatelli, R., Bartle, S. (1995). *Survey Approaches to the Assessment of Family Functioning: Conceptual, Operational and Analytical Issues*. Journal of Marriage and Family, Vol:57, 1025-1048.

Sanders M. R. (2000). *Community-Based Parenting And Family Support Interventions And The Prevention of Drug Abuse*. Addictive Behaviors, Vol: 25, No: 6, 929- 942.

Sarıot Ertürk, Ö. (2019). *Olumlu Ebeveynlik Programı: Okul Öncesi Çocuklarda Problem Davranışlara Etkisi ve Kendini Düzenleme Becerisinin Aracı Rolü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Aydın.

Savi, F. (2008). *12-15 Yaş Arası İlköğretim Öğrencilerinin Davranış Sorunları ile Aile İşlevleri ve Anne- Baba Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Seçer, İ. (2017). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi Analiz Raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, Ç. (2004). *Problem Çözme Becerisinin Temel Felsefesi*. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 10, 160-171.

Şentürk, Ü. (2008). *Aile Kurumuna Yönelik Güncel Riskler*. Aile ve Toplum Dergisi, Cilt 4, Sayı 14, ISSN: 1303-0256.

Şimşek, B. (2017). *7-19 Yaş Aile Eğitim Programının Aile Tutumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Tabak, H. (2020). *Eğitime Aile Katılımı: Sosyo-Ekonomik Özellikler Etkiliyor Mu?* OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 39(1), 104-121.

Tarhan, N. (2014). *Evlilik Psikolojisi* (19. Baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.

Tavil, Y.Z, Karasu, N. (2013). *Aile Eğitim Çalışmaları: Bir Gözden Geçirme ve Meta-Analiz Örneği*. Eğitim ve Bilim Dergisi, Cilt 38, Sayı 168, 85-95.

T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü (2011). *Türkiye’de Ailelerin Eğitim İhtiyaçları*. Ankara: Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayınları.

Teker, K. (2010). *Suçlu Çocuklarda Sosyo-Demografik Özellikler ile Ebeveyn Tutum Algısının Çocuk Suçluluğuna Katkısı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Temel, Z.F. (2019). *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları (Beşinci Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tezel Şahin, F. ve Kalburan, F.N.C. (2009). *Aile Eğitim Programları ve Etkililiği: Dünyada Neler Uygulanıyor?* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 25, 1-12.

Tezel Şahin, F. ve Özbey, S. (2007). *Aile Eğitim Programlarına Niçin Gerekseim Duyulmuştur? Aile Eğitim Programları Neden Önemlidir?* Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi, Yıl: 9 Cilt: 3 Sayı: 12, ISSN: 1303-0256.

Topal, K., Aksöyek, A., Canatar, T. (2019). *Ailede Sağlık-Hastalık Kurguları ve Ailenin İşlevselliği*. Klinik Tıp Aile Hekimliği Dergisi, Cilt: 11, Sayı: 1, 14-17.

Türkiye İstatistik Kurumu (2020). *İstatistiklerle Gençlik 2019*. <https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33731>. Erişim Tarihi: 27 Şubat 2021.

Türk Dil Kurumu (2019). İşlev Kavramı. <http://tdk.gov.tr/>. Erişim Tarihi: 17 Temmuz 2020.

Türkiye Eğitim Derneği (2019). *Bir Bakışta Eğitim 2019*. <https://tedmem.org/download/bir-bakista-egitim-2019?wpdmdl=3129&refresh=5f4246f706e6d1598179063>. Erişim Tarihi: 23 Ağustos 2020.

Ulusoy, D., Özcan Demir, N., Görgün Baran, A. (2005). *Ebeveynin Çocuk Yetiştirme Biçimi ve Ergen Problemleri: Ankara İli Örneği*. Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(3), 367-386.

Ünal, S. (2009). *Aile Psikolojisi ve Eğitimi*. Malatya: T.C. İnönü Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Yayını.

Üstün, E.Y. (2019). *Etkili Aile-Okul-Toplum İlişkileri*. Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılımı Çalışmaları (Z. F. Temel, Ed.). Ankara: Anı Yayınları.

Yavuzer, H. (2004). *Aile İlişkileri ve Çocuk*. Evlilik Okulu (H. Yavuzer, Ed.). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2006). *Ana-Baba Okulu* (12.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2010). *Gençleri Anlamak* (Beşinci Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yazıcı, Ş. (2010). *Türk Toplumunda Aile ve Eğitim İlişkisi*. Turkish Studies, Volume: 5/4, 1544- 1570.

Yıldız, Z. (2015). *Aile Eğitim Programları ve Din/Değer Merkezli Aile Eğitimi İhtiyacı*. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:22, 159-183.

Yılmaz Bolat, E. (2017). *Okul Öncesi Eğitiminde Aile Eğitimi ve Katılımı*. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.



EKLER

EK 1. ETİK KURUL İZNİ

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU TOPLANTISI

KARAR TARİHİ : 18.12.2021
OTURUM NO : 02
TOPLANTI SAATİ : 12.30

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu, Kurul Başkanı Prof. Dr. Mustafa ÖZEN başkanlığında gündemdeki maddeleri görüşmek üzere toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.

GÜNDEM 18 - Kırıkkale Üniversitesi Eğitimi Fakültesi Öğr. Üyesi Prof. Dr. Hasan ATAĞ'ın danışmanı olduğu Sema ŞİMŞEK tarafından yapılan proje başvurusunun görüşülmesi.

KARAR 18-Kırıkkale Üniversitesi Eğitimi Fakültesi Öğr. Üyesi Prof. Dr. Hasan ATAĞ'ın danışmanı olduğu Sema ŞİMŞEK tarafından yürütülen " 12-18 Yaş Aile Eğitimi Programı'nın" Aile İşlevlerine Etkisi" isimli proje incelenmiş olup, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmalar Etik Kurulu Yönergesinde belirtilmiş olan Etik İlkelerine uygun olduğuna karar verildi.

BAŞKAN
Prof. Dr. Mustafa ÖZEN

ÜYE
Prof. Dr. Hacı Bayram IŞIK

ÜYE
Prof. Dr. Ahmet KARADOĞAN

ÜYE
Prof. Dr. Ali TAŞ

ÜYE
Prof. Dr. Mevlüt ERTEN

ÜYE
Prof. Dr. Oktay AKBAŞ

ÜYE
Prof. Dr. Sevgi Yurt ÖNCEL

ÜYE
Prof. Dr. İbrahim MAZMAN

ÜYE
Doç. Dr. Şahin AHMETOĞLU

EK 2. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu araştırma bilimsel bir çalışma için yapılmaktadır. Sonuçlar sadece bilimsel amaçla kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Aşağıda sadece sizinle ilgili bir takım genel bilgiler yer almaktadır. Lütfen her ifadeyi size uygunluk derecesine göre işaretleyiniz. Bu soruları içtenlikle cevaplandırmanız araştırmanın amacı açısından büyük önem taşımaktadır. Samimiyetiniz ve desteğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Sema ŞİMŞEK

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı

1. İsim -Soyisim:

2. Yaş:

() 18-20 yaş () 21-29 yaş () 30-39 yaş () 40-49 yaş () 50-üzeri yaş

3. Cinsiyetiniz

(a) Kadın (b) Erkek

4. Medeni Durumunuz

(1) bekâr (2) evli (3) ayrı yaşıyor (4) boşanmış (5) diğer

5. Eğitim düzeyiniz

a) Okuma –Yazma Bilmiyor b) Okuma –Yazma Biliyor c) İlkokul

d) Ortaokul e) Lise f) Yüksekokul veya üniversite

6. İşiniz:

a) Çalışıyor () b) Çalışmıyor ()

7. Eve Giren Toplam Aylık Gelir Durumu:

- a) 0 – 1000 TL
- b) 1001—2000 TL
- c) 2001–3000 TL
- d) 3001 TL ve üzeri

8. Sahip Olunan Çocuk Sayısı

(a) 1 (b) 2 (c) 3 (d) 4 ve üstü

9. Evlilik Süresi

- a) 1-5 yıl
- b) 6-10 yıl
- c) 11-15 yıl
- d) 15 yıl ve üstü

EK-3 AİLE DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

	AİLE DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ	Doküman Kodu	PS.FR.006
		Yayın Tarihi	11.12.2015
		Revizyon No	0
		Revizyon Tarihi	0
		Sayfa No	1/3

AÇIKLAMA:İlişkide aileler hakkında 60 cümle bulunmaktadır. Lütfen her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, sizin ailenize ne derecede uyduğunu karar veriniz. **Önemli olan, sizin ailenizi nasıl gördüğünüzdür.** Her cümle için 4 seçenek söz konusudur (*Aynen Katılıyorum/ Büyük Ölçüde Katılıyorum/ Biraz Katılıyorum/ Hiç Katılmıyorum*) Her cümle için 4 seçenek için de ayrı yerler ayrılmıştır. Size uygun seçeneğe (X) işareti koyunuz. Her cümle için uzun, uzun düşünmeyiniz. Mümkün olduğu kadar çabuk ve samimi cevaplar veriniz. Kararsızlığa düşerseniz, ilk aldınıza gelen doğrultusunda hareket ediniz. Lütfen her cümleyi cevapladığınızdan emin olunuz.

CÜMLELER:	Aynen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Ailece ev dışında program yapmada güçlük çekeriz, çoğunluk aramızda fikir birliği sağlayamıyoruz.	()	()	()	()
2. Genlik hayatımızdaki sorunların (problemlerin) hemen hepsini aile içinde hallederiz.	()	()	()	()
3. Evde biri üzgün ise, diğer aile üyeleri bunun nedenini bilir.	()	()	()	()
4. Bizim evde, kişilere verilen her görevi düzenli bir şekilde yerine getirmesler.	()	()	()	()
5. Evde birinin başı derde girdiğinde, diğerleri de bunu kendilerine fazlasıyla dert ederler.	()	()	()	()
6. Bir sıkıntı ve üzüntü ile karşılaştığımızda, birbirimize destek oluruz.	()	()	()	()
7. Ailemizde acil bir durum olsa, şaşırıp kalırız.	()	()	()	()
8. Bazen evde ihtiyacımız olan şeylerin bittiğinin farkına varmayız.	()	()	()	()
9. Birbirimize karşı olan sevgi, şefkat gibi duygularımızı açığa vurmadan kaçınıyoruz.	()	()	()	()
10. Gerektiğinde aile üyelerine görevlerini hatırlatır, kendilerine düşen işi yapmalarını sağlarız.	()	()	()	()
11. Evde dertlerimizi üzüntülerimizi birbirimize söylemeyiz.	()	()	()	()
12. Sorunlarımızın çözümünde genellikle ailece aldığımız kararları uygularız.	()	()	()	()
13. Bizim evdekiler, ancak onların hoşuna giden şeyler söylediklerinde bizi dinlerler.	()	()	()	()
14. Bizim evde bir kişinin söylediklerinden ne hissettiğini anlamak pek kolay değildir.	()	()	()	()
15. Ailemizde eşit bir görev dağılımı yoktur.	()	()	()	()
16. Ailemizin üyeleri, birbirlerine hoşgörüyle davranırlar.	()	()	()	()
17. Evde herkes başına buyruktur.	()	()	()	()
18. Bizim evde herkes, söylemek istediklerini tuttu kapalı değil de doğrudan birbirlerinin yüzüne söyler.	()	()	()	()
19. Ailede bazılarımız, duygularımızı belli etmeyiz.	()	()	()	()
20. Acil bir durumda ne yapacağımızı biliriz.	()	()	()	()
21. Ailecek, korkularımızı ve endişelerimizi birbirimizle tartışmaktan kaçınıyoruz.	()	()	()	()
22. Sevgi, şefkat gibi olumlu duygularımızı birbirimize belli etmekte güçlük çekeriz.	()	()	()	()
23. Gelirimiz (ücret, maaş) ihtiyaçlarımızı karşılamaya yetmiyor.	()	()	()	()
24. Ailemiz, bir problemi çözdükten sonra, bu çözümün işe yarayıp yaramadığını tartışır.	()	()	()	()
25. Bizim ailede herkes kendini düşünür.	()	()	()	()
26. Duygularımızı birbirimize açıkça söyleyebiliriz.	()	()	()	()
27. Evimizde banyo ve tuvalet bir türlü temiz durmaz.	()	()	()	()
28. Aile içinde birbirimize sevgimizi göstermeyiz.	()	()	()	()
29. Evde herkes her istediğini birbirinin yüzüne söyleyebilir.	()	()	()	()
30. Ailemizde, her birimizin belirli görev ve sorumlulukları vardır.	()	()	()	()

	AİLE DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ	Doküman Kodu	PS.FR.006
		Yayın Tarihi	11.12.2015
		Revizyon No	0
		Revizyon Tarihi	0
		Sayfa No	1/3

CUMLELER:	Aynen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
31. Aile içinde genellikle birbirimizle pek iyi geçinemeyiz.	()	()	()	()
32. Ailemizde sert-kötü davranışlar ancak belli durumlarda gösterilir.	()	()	()	()
33. Ancak hepimizi ilgilendiren bir durum olduğu zaman birbirimizin işine karışırız.	()	()	()	()
34. Aile içinde birbirimizle ilgilenmeye pek zaman bulamıyoruz.	()	()	()	()
35. Evde genellikle söylediklerimizle, söylemek istediklerimiz birbirinden farklıdır.	()	()	()	()
36. Aile içinde birbirimize hoşgörülü davranırız	()	()	()	()
37. Evde birbirimize, ancak sonunda kişisel bir yarar sağlayacaksa ilgi gösteririz.	()	()	()	()
38. Ailemizde bir dert varsa, kendi içimizde hallederiz.	()	()	()	()
39. Ailemizde sevgi ve şefkat gibi güzel duygular ikinci plandadır.	()	()	()	()
40. Ev işlerinin kimler tarafından yapılacağını hep birlikte konuşarak kararlaştırırız.	()	()	()	()
41. Ailemizde herhangi bir şeye karar vermek her zaman sorun olur.	()	()	()	()
42. Bizim evdekiler sadece bir çıkarları olduğu zaman birbirlerine ilgi gösterir.	()	()	()	()
43. Evde birbirimize karşı açık sözlüyüz.	()	()	()	()
44. Ailemizde hiçbir kural yoktur.	()	()	()	()
45. Evde birinden bir şey yapması istendiğinde mutlaka takip edilmesi ve kendisine hatırlatılması gerekir.	()	()	()	()
46. Aile içinde, herhangi bir sorunun (problemin) nasıl çözüleceği hakkında kolayca karar veriliriz.	()	()	()	()
47. Evde kurallara uyulmadığı zaman ne olacağını bilmeyiz.	()	()	()	()
47. Bizim evde aklınıza gelen her şey olabilir.	()	()	()	()
49. Sevgi, şefkat gibi olumlu duygularımızı birbirimize ifade edebiliriz.	()	()	()	()
50. Ailede her türlü problemin üstesinden gelebiliriz.	()	()	()	()
51. Evde birbirimizle pek iyi geçinemeyiz.	()	()	()	()
52. Sinirlenince birbirimize küseriz.	()	()	()	()
53. Ailede bize verilen görevler pek hoşumuza gitmez çünkü genellikle unuttuğumuz görevler verilmek.	()	()	()	()
54. Kötü bir niyetle olmasa da evde birbirimizin hayatına çok karışıyoruz.	()	()	()	()
55. Ailemizde kişiler herhangi bir tehlike karşısında (yangın, kaza gibi) ne yapacaklarını bilirler, çünkü böyle durumlarda ne yapılacağı arasında konuşulmuş ve belirlenmiştir.	()	()	()	()
56. Aile içinde birbirimize güveniriz.	()	()	()	()
57. Ağlamak istediğimizde, birbirimizden çekinmeden rahatlıkla ağlayabiliriz.	()	()	()	()
58. İşimize (okulumuza) yetişmekte güçlük çekiyoruz.	()	()	()	()
59. Aile içinde birisi, hoşlanmadığımız bir şey yaptığında ona bunu açıkça söyleriz.	()	()	()	()
60. Problemimizi çözmek için ailecek çeşitli yollar bulmaya çalışırız.	()	()	()	()

	AİLE DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ	Doküman Kodu	PS.FR.006
		Yayın Tarihi	11.12.2015
		Revizyon No	0
		Revizyon Tarihi	0
		Sayfa No	1/3

Değerlendirme:

Aynen katılıyorum : bir (1) puan
 Büyük ölçüde katılıyorum : iki (2) puan
 Biraz katılıyorum : üç (3) puan
 Hiç katılmıyorum : dört (4) puan

Problem çözme	2-	12-	24-	38-	50-	60-							.../6=
İletişim	3-	14*-	18-	22*-	29-	35*-	43-	52*-	59-				.../9=
Roller	4*-	8*-	10-	15*-	23-	30-	34*-	40-	45*-	53*-	58*-		.../11=
Duygusal tepki verebilme	9*-	19*-	28*-	39*-	49-	57-							.../6=
Gereken ilgiyi gösterme	5*-	13*-	25-	33*-	37*-	42*-	54*-						.../7=
Davranış kontrolü	7*-	17-	20-	27*-	32-	44*-	47*-	48*-	55-				.../9=
Genel işlevler	1*-	6-	11*-	16-	21*-	26-	31*-	36-	41*-	46-	51*-	56-	.../12=

Yıldız (*) işaretli sorular ters olup puanlaması ters yani dört, üç, iki, bir ,(4,3,2,1) şeklinde olmaktadır.

Aile değerlendirme ölçeğini el kitabı , Ankara 1990 öz güzel iş matbaası, doç dr. Işıl Bulut

EK-4 EBEVEYN OLARAK BEN ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki cümleler ebeveynlikle ilgilidir. Lütfen bu cümlelere ne derecede katıldığınızı veya katılmadığınızı ölçek üzerinde (kutucuğu işaretleyerek) belirtiniz:

1: Hiç katılmıyorum

2: Katılmıyorum

3: Kararsızım

4: Katılıyorum

5: Çok Katılıyorum



		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Çok katılıyorum
1.	Ebeveynlikle ilgili ortaya çıkan problemlerin çoğunu nasıl çözeceğimi biliyorum.	1	2	3	4	5
2.	Kendime bir ebeveyn olarak güvenirim.	1	2	3	4	5
3.	Çocuğumu yetiştirirken karşılaştığım güçlüklerin üstesinden gelmeyi becerebiliyorum.	1	2	3	4	5
4.	Çocuğumun her türlü problemi için bir çözüm yolu bulabiliyorum.	1	2	3	4	5
5.	Çocuğuma duygusal destek sağlama konusunda kendimi yeterli görüyorum.	1	2	3	4	5
6.	Çocuğumun ilgilenmesi için eğlenceli ve eğitici etkinlikler planlayıp düzenlemeyi becerebiliyorum.	1	2	3	4	5
7.	Çocuğuma iyi ebeveyn olabilmek için gereken tüm becerilere sahibim.	1	2	3	4	5
8.	Ana-babalık görevimi oldukça iyi şekilde yerine getirdiğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5
9.	Çocuğumu en çok neyin mutlu edeceğini bulmanın yollarını biliyorum.	1	2	3	4	5
10.	Canım bir şeye sıkıldığında bile, dikkatimi bir ebeveyn olarak yapmam gereken şeylere verebiliyorum.	1	2	3	4	5
11.	Çocuk yetiştirme şeklim iyi sonuç veriyor.	1	2	3	4	5