

T.C.

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI YAKLAŞIMA DAYALI
PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ TEK EBEVEYNLI
ERGENLERİN GELECEK BEKLENTİSİ, UMUT VE
BENLİK SAYGISI ÜZERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZLEM YENER

GAZİANTEP
ŞUBAT 2024

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI YAKLAŞIMA DAYALI
PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ TEK EBEVEYNLI
ERGENLERİN GELECEK BEKLENTİSİ, UMUT VE
BENLİK SAYGISI ÜZERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZLEM YENER

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI

GAZİANTEP
ŞUBAT 2024

TEZ ONAY SAYFASI**Öğrencinin Adı ve Soyadı :** Özlem YENER**Üniversite :** Gaziantep Üniversitesi**Enstitü :** Eğitim Bilimleri Enstitüsü**Ana Bilim Dalı ve Bilim Dalı:** Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı**Tezin Başlığı:** Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programının Tek Ebeveynli Ergenlerin Gelecek Beklentisi, Umut ve Benlik Saygısı Üzerine Etkisi**Tezin Savunma Tarihi :** 09/02/2024

Bu tezin yüksek lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Prof. Dr. Mehmet MURAT
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmzası

Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI (Jüri Başkanı)

.....

Doç. Dr. İdris KAYA

.....

Doç. Dr. Fulya TÜRK

.....

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Doç. Dr. Mahmut KALMAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

İmza:.....

Adı ve Soyadı: Özlem YENER

Öğrenci Numarası: 212623111020

Tezin Savunma Tarihi: 09.02.2024

ÖZET

BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI YAKLAŞIMA DAYALI PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ TEK EBEVEYNLI ERGENLERİN GELECEK BEKLENTİSİ, UMUT VE BENLİK SAYGISI ÜZERİNE ETKİSİ

YENER, Özlem

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI

Şubat 2024, 110 Sayfa

Araştırmanın genel amacı bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının tek ebeveynli ergenlerin gelecek beklentisi, umut ve benlik saygısı üzerine etkisini incelemektir. Çalışma deney ve kontrol gruplu yarı deneysel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 10, 11 ve 12. sınıfta okuyan toplam 21 tek ebeveynli ergen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Gelecek Beklentisi Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ve Beck Umutsuzluk Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada deney grubundaki öğrenciler haftada bir oturum ve her oturum 80 dakika olacak şekilde toplam 10 oturumdan oluşan bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programına katılırken, kontrol grubundaki öğrencilerle herhangi bir çalışma yürütülmemiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde gruplar arası farkın anlamlılığını test etmek amacıyla Mann-Whitney U testi ile grup içi farkın anlamlılığını test etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar testinden yararlanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda deney grubundaki ergenlerin, benlik saygısı ve umut düzeylerinde kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı artış yaşandığı görülmüştür. Gelecek beklentilerinde deney grubunda kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Elde edilen bulgular; araştırmacı tarafından geliştirilen bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının tek ebeveynli ergenlerin umut ve benlik saygısı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel davranışçı yaklaşım, tek ebeveynli aile, gelecek beklentisi, umut, benlik saygısı

ABSTRACT

THE IMPACT OF THE COGNITIVE BEHAVIORAL APPROACH BASED PSYCHOEDUCATION PROGRAM ON THE FUTURE EXPECTATIONS, HOPES AND SELF-ESTEEM OF SINGLE-PARENT ADOLESCENTS

YENER, Özlem

Department of Educational Sciences

Discipline of Guidance and Psychological Counseling

Thesis Advisor: Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI

February 2024, 110 Pages

The general purpose of the study is to examine the impact of a cognitive behavioral approach based psychoeducation program on the future expectations, hopes and self-esteem of single-parent adolescents. The study is a quasi-experimental research consisting of an experimental and a control group. The study group involves a total of 21 single-parent adolescents studying in the 10th, 11th and 12th grades. The data collection tools used in this study are the Future Expectation Scale, the Rosenberg Self-Esteem Scale and the Beck Hopelessness Scale. In the study, students in the experimental group participated in a psychoeducation program based on the Cognitive Behavioral Approach. The program included 10 sessions in total, one session per week and each session lasted 80 minutes. However, the students in the control group were not subject to a specific program. In the analysis of the data obtained from the study, the Mann-Whitney U test was used to test the value of the difference between the groups and the Wilcoxon Signed Rank test was used to test the significance of the difference within each group. As a result of the statistical analysis, it was observed that there was a statistically considerable increase in the self-esteem and hope levels of the adolescents in the experimental group when compared to the control group, whereas their future expectations did not show a statistically significant increase compared to the control group. The results obtained show that the psychoeducational program based on the cognitive behavioral approach which has been developed by the researcher has a significant effect on the self-esteem and hope level of single-parent adolescents.

Keywords: Cognitive behavioral approach, single-parent family, future expectation, hope, self-esteem

ÖNSÖZ

Çalışma hayatım boyunca görüşmelerimde benim için özel bir grup olan tek ebeveynli çocuklar/ergenlerden esinlenerek geliştirdiğim programın ve araştırmanın literatüre katkı sağlamasını umut ediyorum.

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca gelişime katkı sağlayan, umutsuzluğa kapıldığımda, kendimi yetersiz hissettiğimde beni motive eden, hem program geliştirirken hem tez yazma sürecinde mesleki bilgisinden, donanımından istifade ettiğim, bu süreçte kendimi daha güçlü hissetmemi sağlayan ve her zaman bana inanıp destekleyen kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI'ya içtenlikle teşekkür ederim. Ayrıca tez jürimde yer alan, tezime önemli katkılar sağlayıp geri bildirimlerde bulunan değerli hocalarım Doç.Dr. Fulya TÜRK ve Doç.Dr. İdris KAYA'ya çok teşekkür ederim.

Akademik bilgisiyle tez yazma sürecime ve motivasyon söylemleriyle tezimin ilerlemesine yardımcı olan, zorlandığım her konuda seçenekleri görmemi sağlayan desteğini her zaman yanımda hissettiğim kıymetli arkadaşım Arş.Gör. Aykut KUL'a çok teşekkür ederim. Çok uzaklarda olmasına rağmen, ilgisini, desteğini esirgemeyen, özellikle program geliştirme sürecinde önemli katkısı olan Uzm. Psk. Dan. Çiğdem Sesli'ye çok teşekkür ederim. Farklı fikirlerle, önerilerle tezimi zenginleştirmemi sağlayan, bu stresli süreçte gerçekten anlaşıldığımı hissettiğim Hakan-Gülfer ULU çiftine çok teşekkür ederim. Ayrıca hayatımdaki en güzel şansım, bütün arkadaşlarım, hepinizin desteğini iliklerime kadar hissettim iyi ki varsınız.

En büyük desteğin, inancın ve motivasyonun kaynağı olan sevgili aileme, annem, babam ve kardeşlerime, bana güvendikleri, her zaman destekledikleri ve kişisel gelişimimde durağan olmamayı öğrettikleri için çok teşekkür ederim.

Özlem YENER

Şubat 2024

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
JÜRİ ONAY SAYFASI	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
KISALTMALAR.....	xi
EKLER LİSTESİ.....	xii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Sayıtlılar	10
1.5. Sınırlılıklar	10
1.6. Tanımlar	11

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Tek Ebeveynli Aileler	13
2.1.1. Ölüm	14
2.1.2. Boşanma.....	16
2.1.3. Geçici Koşullardan Kaynaklanan Tek Ebeveynlik.....	17
2.1.4. Tercih Sonucu Oluşan Tek Ebeveynlik.....	18
2.2. Tek Ebeveynli Aileye Sahip Olmanın Ergenler Üzerinde Etkisi	19
2.3. Gelecek Beklentisi	21
2.4. Benlik Saygısı.....	25
2.5. Umut.....	29

	vi
2.7. Bilişsel Davranışçı Terapi.....	32
2.7.1 Bilişsel Davranışçı Terapilerde Bilişsel Model.....	34
2.7.2. Bilişsel Davranışçı Terapilerin Tedavi Süreci.....	38
2.7.3. Bilişsel Davranışçı Terapilerde Kullanılan Teknikler.....	39
2.8. Konuyla İlgili Araştırmalar	42
2.8.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	45
2.8.2. Konuyla İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	46

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni.....	48
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	49
3.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması	49
3.4. Veri Toplama Araçları.....	53
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu	53
3.4.2. Gelecek Beklentisi Ölçeği.....	53
3.4.3. Beck Umutsuzluk Ölçeği	54
3.4.4. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği.....	54
3.5. Deneysel Uygulama	55
3.5.1. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programı	55
3.5.1.1. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programının Yapılandırılma Süreci	56
3.5.1.2. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programının İçeriği	57
3.6. Verilerin Analizi	61

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programının Tek Ebeveynli Ergenlerin Gelecek Beklentisi, Umut ve Benlik Saygısına Etkisine Dair Bulgular	64
---	----

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma.....	69
5.2. Sonuç.....	75
5.3. Öneriler.....	76
KAYNAKLAR.....	77
EKLER.....	99
Ek-1 Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni.....	99
Ek-2 Etik Kurul İzni	100
Ek-3 Çalışmada Kullanılan Ölçek İzinleri	101
Ek-4 Kişisel Bilgi Formu	102
Ek-5 Gelecek Beklentisi Ölçeği	103
Ek-6 Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği.....	104
Ek-7 Beck Umutsuzluk Ölçeği.....	105
Ek-8 Veli Onam Formu.....	106
Ek-9 Örnek Psikoeğitim Oturumu	107
ÖZGEÇMİŞ	110

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Deney ve kontrol gruplarının GBÖ, BUÖ ve RBSÖ'den elde edilen ön-test puanlarına ilişkin normallik testi sonuçları

Tablo 2. Araştırma deseni

Tablo 3. Deney ve kontrol grubuna ait betimleyici bilgiler

Tablo 4. Deney ve kontrol gruplarının GBÖ, BUÖ ve RBSÖ'den aldıkları ön-test puan ortalamalarının değerlendirilmesi

Tablo 5. Deney ve kontrol gruplarının GBÖ, BUÖ ve RBSÖ ön-test ve son-test ölçümünden elde edilen puanların sıra ortalamalarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

Tablo 6. Deney grubunun GBÖ, BUÖ ve RBSÖ ön-test-son-test ölçümünden elde ettikleri sıra ortalamalarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları

Tablo 7. Kontrol grubunun GBÖ, BUÖ ve RBSÖ ön-test, son-test ölçümünden elde ettikleri sıra ortalamalarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Genel Bilişsel Model

Şekil 2. Bilişsel Yapının Hiyerarşisi



KISALTMALAR

GBÖ: Gelecek Beklentisi Ölçeği

BUÖ: Beck Umutsuzluk Ölçeği

RBSÖ: Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

ORGM: Özel Eğitim Rehberlik Genel Müdürlüğü

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü



EKLER LİSTESİ

Ek-1 Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni

Ek-2 Etik Kurul İzni

Ek-3 Çalışmada Kullanılan Ölçek İzinleri

Ek-4 Kişisel Bilgi Formu

Ek-5 Gelecek Beklentisi Ölçeği

Ek-6 Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği

Ek-7 Beck Umutsuzluk Ölçeği

Ek-8 Veli Onam Formu

Ek-9 Örnek Psikoeğitim Oturumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Ergenlik; erken tarihten bu yana filozofların, antik çağ medeniyetlerinin dikkatini çekmiştir. Mısır medeniyetinde, ergenlerin davranış özelliklerini gösteren hiyeroglif yazılar bulmak mümkündür. Çok eski zamanlardan beri üzerinde durulan ve anlaşılmaya çalışılan ergenlik, kavram olarak Latincede büyümek, olgunlaşmak olarak tanımlanırken, yetişkinliğe doğru evrilmek anlamını ifade eden “adolescere” fiil kökünden türemektedir (Lerner ve Steinberg, 2004).

Ergenlik dönemi bir süreci ifade eder ve bu dönemde birtakım değişimler aynı anda yaşanır. Bu değişimler; biyolojik gelişim, psikolojik gelişim, bilişsel kapasitenin gelişmesiyle zihinsel gelişim olarak sıralanır. Bütün bu gelişim aşamalarıyla birlikte olgunlaşma başlar (Yavuzer, 2003). Hall (1904) bu dönem için “fırtınalar ve stres” tabirini kullanır. Hormonların değişmesiyle birlikte ergen, kendi değişimine uyum sağlamaya çalışırken bir yandan da çevresindekilerle çatışma yaşamaktadır (Akt., Steinberg, 2007).

Ergenin dünyasında iniş çıkışlar fazla olmakla birlikte bazı çelişkili duygular dikkat çeker. Bu duygular bir taraftan yalnız kalma isteği, diğer taraftan bir gruba dahil olma isteği, yetişkini sürekli eleştirme ve hor görmeyeyle birlikte yetişkin desteğine ihtiyaç duyma, yoğun umutsuzluk ve kaygıya rağmen geleceğe dair coşku duyma şeklindedir (Spenlê, 1980). Bütün bunlarla birlikte ergen, bir keşfetme sürecine girer. Bu süreç “ben kimim” sorusuyla başlar (Ericson, 1968). Bu süreçle birlikte ergen; kendi bedenini kabul etmek, karmaşık duygularını anlamlandırmak, karşı cinsle romantik ilişki yaşamak, toplumun kendisinden beklediği kurallara

uymak, meslek seçimi, yeni bir kimlik oluşturma çabası gibi önemli görevlerle de karşı karşıya kalır (Aydın, 2005). Bu yaşam görevleriyle birlikte belki de en önemli bir başka görev de anne babayla sağlıklı iletişim kurmak, onlarla yaşanan çatışmaları azaltmak ve onlardan duygusal olarak bağımsızlaşmaktır (Gander ve Gardiner, 2010).

Ergenin yaşamında en etkili kurum anne, baba ve çocuklardan oluşan ailedir. Aile yalnızca kalıtsal olarak çocuğa aktardıkları ile değil aynı zamanda çocuğun barınma, beslenme, sevmeye-sevilme, ait olma, desteklenme ihtiyaçlarının karşılandığı bir ortamdır. Ailenin yapısı; yaşam koşulları, ekonomik, sosyal ve duygusal sebeplerden ötürü değişebilmektedir. Bu değişimin bir sonucu da tek ebeveynli aile yapısıdır. Tek ebeveynli aile, ebeveynlik sorumluluğunu paylaşan bir eş veya yetişkin partnerin varlığı ve desteği olmaksızın bir ebeveyn veya bakım veren ile bir veya daha fazla bağımlı çocuktan oluşur (Lindwall vd., 2011). Bir başka tanıma göre tek ebeveynlik boşanma, ölüm, terk etme, evlilik dışı hamilelik, ebeveynlerden birinin cezaevinde olması halinde çocukların bakımını tek başına üstlenen ebeveynin varlığını ifade eden aile yapısıdır (Gladding, 2022). Walsh (1991) ise, tek ebeveynli ailenin birçok farklı aile yapısını içine alan bir kavram olduğuna dikkat çekmektedir. Hiç evlenmemiş ya da boşanmış ebeveynlerin tek ebeveyn olabileceği gibi, evlat edinen, koruyucu aile olan ebeveynlerin de bu aile yapısının içinde bulunabileceğini belirtmektedir. Bu çalışmadaki tek ebeveynliği; ebeveynlerden birinin vefatı, boşanmış ebeveynler ve annenin evi terk etmesi oluşturmaktadır. Tek ebeveynliğin partnerler arasında ortaya çıkardığı problemler kadar çocuklar üzerindeki etkisi de göz ardı edilmemelidir. Eşlerin herhangi bir nedenden dolayı ayrı yaşama kararı almaları veya ayrı yaşamak zorunda kalmaları yani; ebeveyn kaybı, iş nedeniyle evden uzaklaşma, evi terk etme, cezaevine girme, boşanma gibi aile yapısında ortaya çıkan değişimler ailedeki çocuk ve ergenlerin davranış problemlerini tetiklemektedir (Aydın ve Baran, 2012). Suça sürüklenme, okuldan kaçma, bağımlılık yapan maddelere yönelme, şiddete başvurma gibi riskli davranışlarda bulunan ergenlerin %22'sinin tek ebeveynli aileden geldiği bilinmektedir (Yavuzer, 2012). Ayrıca bu ergenlerin; depresyon belirtisi gösterme, düşük benlik saygısı, kimyasal madde kullanma riskinin yüksek olduğu görülmüştür (Thomas ve Hognas, 2015). Tek ebeveynli veya işlevsiz aile ortamında yaşamak sosyal, duygusal veya cinsel gelişim

açısından yüksek riskli bir ortam olarak değerlendirilmektedir (Cui, Fincham ve Durtschi, 2011). Ortaya çıkan risklere bakıldığında; anne baba ayrılığının özellikle ergenlerde kendine güveni azalttığı, yeni bir aileye uyum sağlamada zorlanıldığı, problemlerle yüzleşmekten kaçınma, okuldan kaçma, suça eğilim gösterme ve erken hamilelikleri arttırma gibi riskli davranışlara neden olduğu görülmektedir (Amato, 2014). Bununla birlikte tek ebeveynli ergenin ailesiyle ve çevresiyle yakın ilişkiler kurması, yaptıklarının desteklenmesi, akademik görevlerini yerine getirme, karar alma ve kararı uygulama, sorumluluk alma gibi konulardaki başarısının ebeveyni birlikte olan ergenlere göre yetersiz olduğu görülmektedir (Johnson, 2011).

Ergenlik dönemine girilmesiyle, ergen artık olgunlaşmaya başladığını fark etmekte ve yetişkin dünyasına adım atmaktadır. Bu dönemde hayal dünyasının zenginliğiyle birlikte uçsuz bucaksız hayaller, aniden değişen fikirler, geleceğe yönelik beklentiler daha somut planlara dönüşmeye başlayacaktır. Gelecek beklentisi bireyin hedef belirleme, plan yapma, seçenekleri keşfetme ve değerlendirmesine zemin hazırlayan gelecek modeli olarak ifade edilir (Seginer, 2003). Ergenler geleceğe yönelik planlar oluştururken, içinde bulunduğu aile yapısı, olumsuz yaşam olayları, sosyal çevre, ailenin sosyoekonomik düzeyi gibi faktörler beklentilerin içeriğini etkiler (Nurmi, 1991; Seginer, 2003). Bu durumda beklentilerin birçok değişkene göre farklılaştığı görülmektedir. Ulusoy vd. (2005), tek ebeveynli ergenlerle ilgili yaptığı araştırmada; olumlu bir gelecek beklentisi oluşturmanın, risk grubundaki ergenlerin suça karışmasında ve hem kendine hem de çevresine zarar veren davranışlar göstermesinde bariyer görevi gördüğünü; ayrıca olumlu gelecek beklentisi oluşturmanın bir sosyal kontrol mekanizması olarak ergenleri koruduğunu belirtir. Yüksek risk içeren ortamlarda yetişen ancak geleceğe dair olumlu beklentileri olan ve gelecek planlamalarına dahil olan ergenlerin, yaşamın ilerleyen dönemlerinde psikolojik ve sosyal sorunlar yaşama olasılıklarının daha az olduğu görülmüştür (McCabe ve Barnett, 2000). Tek ebeveynli ergenlerin geleceğe yönelik kaygı hissettiği, sağlıklı bir evlilik yapamayacağı korkusuyla yaşadığı (Carson, Madison ve Santrock, 1987) ve ekonomik şartlarının daha da kötü olacağına inandıkları (Çetinkaya, 2010) tespit edilmiştir. Rotter (1954) kişinin geçmiş yaşantılarının gelecek beklentisini şekillendirdiğini ve olumsuz yaşantılara maruz kalmanın olumsuz bir gelecek beklentisine neden olduğunu söyler (Akt., Tamir,

2016). Olumlu gelecek beklentisinin risk grubundaki ergenler için koruyucu bir güç olduğu, gelecek tasarımıyla motivasyon sağladığı ve kimlik gelişiminde önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Gelecek beklentisinin bilişler üzerindeki etkisiyle ilgili yapılan araştırmalar; geleceğe dair olumlu düşünceler oluşturma depresyonu azalttığı (Pile ve Lau, 2018), kaygı ve depresyon altındaki ergenlerle ilgili yapılan araştırmada bilişsel çarpıtmaların gelecek beklentisini olumsuz etkilediği görülmüştür (Miles, MacLeod ve Pote 2004). Yapılan araştırmalar incelendiğinde gelecek beklentisinin düşüncelerden etkilendiği ve olumsuz gelecek beklentileri ve birtakım psikolojik rahatsızlıklar arasında ilişki olduğu görülmüştür (Hurn, 1993; Mailenen, 1995; Arter, 2003). Olumlu bir gelecek beklentisine sahip olan ergen, yaşadığı olumsuz durumlar karşısında baş etme kaynaklarını kullanır, amaçlarına ulaşmak için çaba harcar ve hedeflerine daha fazla sarılır (MacLeod ve Byrne, 1996). Düşüncelerin, bilişsel çarpıtmaların, birtakım psikolojik rahatsızlıkların olumsuz bir gelecek beklentisi oluşturmada etkili olduğu ve olumlu bir gelecek beklentisi oluşturma olumsuz yaşam olaylarıyla baş etmede etkili olabileceği anlaşılmaktadır.

Ergenlerin gelecek beklentisi oluşturmada, hedefler belirlemede ve bu hedefleri gerçekleştirecek motivasyonu kendinde bulmasında, ayrıca karşısına çıkacak engellerle mücadele etmesinde gelecek beklentisiyle birlikte benlik saygısı ve umut etkilidir (Duclas, 2016). Umudun kelime anlamına baktığımızda umut, bireyin iyimserliğini arttıran, hayalleri için mücadele etmesini sağlayan pozitif bir güç olduğu görülmektedir (Demirli-Yıldız, 2016). Umut düzeyinin yüksek olmasıyla ilgili yapılan araştırmalar, ergenlerin yüksek umudu işlevsel kullandıkları, yaşadıkları problemleri içselleştirmeden çözüm odaklı yaklaştıkları, zorlu yaşam olaylarının hayat kalitelerini azaltmasına izin vermediklerini ortaya koymuştur (Huebner, Suldo ve Valle, 2006). Ergenin plan yapmasında, günlük rutinini oluşturmada, sağlıklı ilişkiler geliştirmesinde, problemlerle baş etmesinde umut önemli bir motivasyon kaynağıdır. Yüksek düzeyde bir umut düzeyi stresli yaşam olaylarında ergenlere psikolojik bir güç olarak destek sağlayacaktır (Valle, Huebner, Suldo, 2006). Ergenlik döneminde umutla ilgili yapılan bir başka çalışmada ise düşük umuda sahip ergenlerin riskli, yıkıcı, zarar verici davranışlara eğilim gösterdiği görülmüştür (Bolland, 2003). Bu bulgu, ergenlerin umutsuzluk yaşadıklarında riskli davranışlara

daha yatkın olabileceğini göstermektedir. Yapılan araştırmalar aile içindeki parçalanmanın ergenlerin umut düzeyinde etkili olduğunu ve umutsuzluk yaşamalarına neden olduğunu göstermektedir (Wood, Repett ve Roesch, 2004). Tek ebeveynli aile yapısına sahip olmanın risk faktörü olduğu göz önüne alındığında bu dönemde yüksek umut düzeyinin koruyucu bir görev üstlenebileceği söylenebilir.

Umut; gelecekle ilgili olumlu beklenti oluşturma hali olarak tanımlanırken, Synder (2000) umudun bilişsel yönüne dikkat çekmekte ve insanların düşünme yöntemlerinin nasıl umut ettikleriyle ilişkili olduğuna vurgu yapmaktadır. Cheavens vd., (2006), yaptıkları araştırmada Synder'in umut ve Beck'in umutsuzluk kavramını karşılaştırmalı olarak incelemiş ve bilişsel davranışçı psikoterapilerde umut nasıl çalışılır açıklamıştır. Bir pozitif psikoloji kavramı olan umudun bilişsel davranışçı tekniklerle ele alınmasının tek ebeveynli ergenlerin umutla bakmasını engelleyen olumsuz düşüncelerin incelenmesinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Benlik saygısı; kişinin kendini olumlu ve olumsuz özellikleriyle kabul etmesi, eleştirilere olumlu tepki verebilmesi, zorluklar karşısında mücadele etme motivasyonu bulması, iletişime açık olmasını sağlayan dinamik bir süreçtir (Gander, Gandiner, 2010). Dinamik, canlı ve etkileşimden beslenen benlik saygısını olumsuz yaşam olayları, gelişim dönemi krizleri, eğitsel, sosyal, kültürel faktörler etkileyebilir. Tek ebeveynli ailelerde büyüyen ergenlerin anne babalarıyla birlikte yaşayan ergenlere göre benlik saygılarının daha düşük, yalnız kalma isteğinin daha fazla, kendini suçlama eğiliminin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Brubeck ve Beer, 1992; Pancar, 2009). Tek ebeveynli ailelerde, özellikle aile içi çatışma yaşanan ailelerde (Kurşun, 1998), ebeveyn desteği ve ilgisinin azaldığı bu durumda da ergenlerin benlik saygısının daha düşük olduğu, kendini tehdit altında hissetme, daha düşük eleştiriye duyarlılık ve otomatik düşüncelerde artışın daha fazla olduğu görülür.

Shirk ve Karver (2003)' e göre düşük benlik saygısı; önyargılar, bilişsel çarpıtmalar ve şemalarla bağlantılı olabileceğinden BDT müdahaleleriyle daha etkili sonuçlar alınabilir. Fennel (1997), düşük benlik saygısını, bilişsel modele dayandırarak bir program oluşturmuştur. Bu programla BDT müdahale tekniklerini kullanarak benlik saygısını arttırmayı amaçlamıştır. Başka bir araştırmaya bakıldığında; Taylor (2007) meta-analiz çalışmasında 13-18 yaşları arasındaki

ergenlerde BDT programının benlik saygısı üzerindeki etkisini incelemiş ve programın etkili bir tedavi yöntemi olduğu sonucuna varmıştır. Bahsedilen araştırma sonuçlarına göre bilişsel davranışçı terapi benlik saygısı üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Yukarıda belirtilen araştırma sonuçlarından yola çıkılarak, tek ebeveynli ergenlerin benlik saygısının düşük olduğu ve bilişsel davranışçı terapi yöntem ve teknikleriyle benlik saygısının yükseltilebileceği ileri sürülebilir. Ayrıca benlik saygısı ve umut değişkenlerinin birlikte incelendiği çalışmalarda benlik saygısı arttıkça umut düzeylerinin arttığı görülmüştür (Marsh, 2001; Cheavens, Feldman, Gum, Michael ve Snyder, 2006; Mantar, 2021). Yapılan araştırmalar gelecek beklentisi düşük bireylerin umut düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir (Uluçay, Özpolat, İşgör ve Taşkesen, 2014). Bununla birlikte olumlu gelecek beklentisinin benlik saygısıyla ilişkili olduğu da bulunmuştur (Lanz ve Rosnati, 2002; Libreska 2002). Bu araştırmalara göre gelecek beklentisi, umut ve benlik saygısı kavramlarının birbirini etkilediği görülmüştür. Bir kavramda gerçekleşecek olumlu değişimin diğer kavramları da etkilemesi beklendiğinden bu çalışmada benlik saygısı, umut ve gelecek beklentisi birlikte ele alınmıştır. Ayrıca yukarıda bahsedildiği üzere gelecek beklentisi, umut ve benlik saygısının risk durumlarına karşı koruyucu ve olumsuz yaşam olaylarına karşı güçlendirici birer görev üstlendiği bilindiğinden bu kavramların birlikte kullanılması uygun görülmüştür.

Weisz vd. (2017), çocuk ve ergenlerin karşılaştığı sorunlarla ilgili çalışmaları incelediğinde, bilişsel davranışçı terapinin etkililiğinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca bilişsel davranışçı terapinin depresyon, kaygı bozuklukları, umutsuzluk gibi olumsuz psikolojik yapılarla (Beck, 1963; 1976 ve Emery 2011) çalıştığı görülse de bilişsel davranışçı terapi son 50 yılda yaşanan gelişmelerle birlikte pozitif psikoloji kavramlarına ilgi duymuştur (Bannik, 2013). Bununla birlikte çalışmalarda umut, benlik saygısı, psikolojik iyilik hali kavramları araştırılmaya başlanmış, bilişsel davranışçı yöntemlerle önleyici ve müdahale programları oluşturulmuştur. Bilişsel davranışçı terapinin işlevsel olmayan düşünceleri incelemesi, otomatik düşüncelerin ara inançların ve temel inançların değerlendirilmesine ve yeniden çerçevelendirmesine fırsat vermesi ve bunu yaparken de gelecek beklentisi, umut ve benlik saygısıyla ilgili etkinliklerle desteklenmesi programın hem müdahale hem de önleyici olmasına hizmet edeceği düşünülmektedir.

Yapılan literatür taramasında ergenlere yönelik bilişsel davranışçı yaklaşım temelli programlar incelenmiş ve gelecek beklentisi, umut ve benlik saygısıyla ilgili grup çalışmalarının yaygın olmadığı, deneysel çalışma sayısının yetersiz olduğu ve değişkenlerin bir arada ele alınmadığı görülmüştür. Bu çalışmanın hem gelecek beklentisi, umut ve benlik saygısı kavramlarının birlikte ele alındığı ilk deneysel çalışma olması hem de tek ebeveynli ergenlere yönelik bilişsel davranışçı yönelime dayalı müdahale programı olması yönünde literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bilişsel davranışçı terapi hem bireysel hem grup çalışmalarında önemli başarılar elde etmekle birlikte iki uygulamanın doğası birbirinden farklıdır (Albano vd., 1995; Shortt vd., 2001). Ülkemizdeki kalabalık okullar göz önünde bulundurulduğunda, aynı anda birçok öğrenciye ulaşılması anlamında grupla BDT uygulaması daha ekonomiktir. Grup üyelerinin; yaşadıkları problemi başkalarının da yaşadığını gördüğünden yalnız olmadığını fark etmesi, grup içindeki etkileşimle yeni başa çıkma kaynaklarını keşfetmesi, birtakım yeni beceriler öğrenme ve yeni bir sosyal ortam oluşturması bakımından işlevseldir. Grup şeklinde planlanan önleme çalışması bu bağlamda hem kullanışlı hem de uygulanabilir. Bütün bu sebeplerden dolayı geliştirilen bu program, grup çalışması olarak planlanmıştır. Bilişsel davranışçı terapinin çocuk ve ergenlerin sağaltımında etkili olduğu (Türkçapar, Sungur ve Akdemir, 1995) bilindiğinden bu araştırmada tek ebeveynli ergenlere yönelik bilişsel davranışçı terapi temelli bir program geliştirilmiş; bu programın ergenlerin gelecek beklentisi, umut ve benlik saygıları üzerinde etkili olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının tek ebeveynli ergenlerin gelecek beklentisi, umut ve benlik saygısı üzerine etkisini incelemektir.

Yapılan çalışmada aşağıdaki denenceler test edilmiştir.

- Bilişsel davranışçı yönelime dayalı psikoeğitim programına katılan ergenlerde gelecek beklentisi böyle bir programa katılmayan ergenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artacaktır.

- Bilişsel davranışçı yönelime dayalı psikoeğitim programına katılan ergenlerde umut düzeyi böyle bir programa katılmayan ergenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artacaktır.
- Bilişsel davranışçı yönelime dayalı psikoeğitim programına katılan ergenlerde benlik saygısı böyle bir programa katılmayan ergenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artacaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Nüfusun artması, sosyal, kültürel, teknolojik değişimler, eğitim-öğretim seviyesinin yükselmesi, kadının çalışma hayatındaki konumu, sosyolojik faktörler hem kişilerin yaşam standartlarını hem de aile yapılarını etkileme gücüne sahiptir. Bu değişkenlerle birlikte son yıllarda tek ebeveynli aile sayıları artmıştır. TÜİK (2022) aile araştırmalarına göre 2014 yılında tek ebeveyn ve çocuklardan oluşan aile oranı %7,6 iken 2022 yılında %10,3'e yükselmiştir. Baba ve çocuklardan oluşan çekirdek aile oranı %1,5'ten %2,3'e yükselmiş ve anne ve çocuklardan oluşan çekirdek aile oranı %6,1'den %8'e yükselmiştir. Son sekiz senelik periyotta (2014-2022) sürekli artış göstermekte olan tek ebeveynli haneler, 2014'ten 2022'e gelinceye dek tüm hane halkı içerisinde %35 oranında artış göstermiştir (TÜİK, 2022). Veriler incelendiğinde yıllara göre tek ebeveynli hane sayısı ve tek ebeveynle yaşayan çocuk oranının arttığı görülmektedir.

Günümüz post modern aile yaşantısında tek ebeveynle yaşama, boşanma, çocuğun herhangi bir sebepten ötürü ebeveynlerinden ayrı yaşaması yeni dinamiklerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Ergenlik dönemine denk gelen bu parçalanmalar ergenin yaşamını derinden etkiler. Aile içindeki çatışmalar, ekonomik problemler, duygusal iniş çıkışlar, ergenlerde güvensizlik, içe kapanma, benlik saygısında düşüş, riskli davranışlara yönelme ve birtakım davranışsal problemler şeklinde kendini gösterir (Özgüven, 2009). Bununla birlikte ergene bazı yetişkin sorumlulukları yüklenir ve bu sorumluluklarla sağlıklı bir şekilde başa çıkması beklenir. Ergen bir taraftan kendi özgür alanını oluşturmaya çalışır, gelişim görevlerini yerine getirir, diğer taraftan yeni sorumluluklar ve yeni yaşam olaylarıyla mücadele etmek zorunda kalır (Elkind, 2001). Bu sosyolojik değişimle birlikte uyum programları ve müdahale çalışmalarının yapılması, yaşanan olayların olumsuz

etkisini azaltma noktasında önemlidir. Bu dönemde yapılacak müdahale çalışmalarından olan psikoeğitim çalışmaları bireylerin yalnız olmadığını gördükleri, farkındalık kazandıkları, yeni beceriler öğrendikleri, gruptan etkileşim yoluyla yeni baş etme kaynakları öğrendikleri iyileştirici etki gösterir (Çivitçi, 2018). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı oluşturulan bu program ile ergenlerin duygu ve düşüncelerini ifade etmesi, olumsuz davranışlarını değerlendirmesi, baş etme kaynaklarının farkında olması, bilişsel çarpıtmalarını işlevsel düşüncelere dönüştürme fırsatı bulması ve bu yeni becerileri hayatına nasıl transfer edebileceğini ortaya çıkarması anlamında önemlidir. Ayrıca ortaya çıkan bu beceriler ergenlerin riskli davranışlara yönelmesinde engelleyici bir etki oluşturur (Ulusoy, 2005).

Yaşamın en kritik döneminde birçok durumla karşı karşıya kalan ergenin benlik saygısında değişiklikler kaçınılmaz olmaktadır. Olumlu algılamalara bağlı olarak yüksek benlik saygısı oluşurken; olumsuz koşullar, başarısızlıklar, aile tarafından yeterince desteklenmemek düşük benlik saygısı oluşmasına neden olmaktadır (Kasatura, 1998; Güngör, 1989). Araştırmalar tek ebeveynli ailenin, ebeveyn yokluğunun, ergenlerin benlik saygısını olumsuz etkilediğini göstermektedir (Erikçi, 2005; Kılınç, 2011; Maier ve Lachman, 2000; Özkardeş, 1994). Düşük benlik saygısıyla birlikte ergen, başarısızlığı daha hızlı kabul eder, kendine güvenmez, şüpheli davranır ve yaşama dair bir umudu olmaz. Oysa ki Cicero'nun dediği gibi *"Bir yerde yaşam varsa orada umut da vardır."* Buradan hareketle yaşama dair umut beslemek ve olumlu bir gelecek beklentisi kurmak kişinin olumsuz yaşam olaylarıyla mücadele etme gücünü kendinde bulmasını sağlar. Kişi değişime karşı sorumluluk alır ve engellerle başa çıkma kaynaklarını aktif kullanmaya çalışır. Bu nedenle benlik saygısı yüksek, geleceğe umutla bakan, sosyal becerileri gelişmiş, duygularını düzenleyebilen bireyler yetiştirmek önemlidir (Chappel, 2004; Guides, 2004). Bilişsel çarpıtmalarının farkında olan, bunlara alternatif ve gerçekçi düşünceler geliştirebilen, olumsuz yaşam olaylarıyla baş etme kaynaklarını etkin kullanabilen, geleceğe yönelik olumlu bir bakış açısı geliştirip hayata tutunacak amaçlar belirleyen ve bu amaçlara ulaşmak için gerekli motivasyonu kendi içsel kaynaklarını devreye sokarak bulabilen, umudu hayatında işlevsel kullanabilen, olumlu ve olumsuz özellikleriyle kendini kabul eden ve eleştirilere olumlu tolerans

gösterip değişim gücünü kendinde bulabilen ergenlerin olumsuz yaşam olaylarıyla kişisel, sosyal, akademik problemlerle başa çıkabileceği düşünülmektedir.

Yapılan literatür taramasında tek ebeveynli ergenlerle ilgili deneysel çalışmaların yeterli olmadığı ve yapılan çalışmaların duygudurum bozukluklarını iyileştirmeye odaklandığı görülmüştür. Yapılan bu çalışmanın bu risk grubundaki ergenlerin koruyucu faktörlerini ortaya çıkarması ve yaşam kalitesini arttırması anlamında literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma tek ebeveynli ergenlere yönelik planlanmış olsa da risk altında olmayan ergenlerin de gelecek beklentisi, umut, benlik saygısını bilişsel davranışçı tekniklerle birleştirerek arttırmayı amaçlayan, iyileştirici bir program olması bakımından önemlidir. Bilişsel davranışçı yönelime dayalı psikoeğitim programının, ergenlerin gelecek beklentisi, umut ve benlik saygısını arttırdığı ortaya konursa, bu programın okullarda yaygınlaştırılması hem okul psikolojik danışmanları hem de ruh sağlığı uzmanları için faydalı olacaktır.

1.4. Sayıtlar

- Çalışmaya katılan ergenlerin gelecek beklentisi, benlik saygısı ve umut düzeylerinin uygulayıcıdan bağımsız olarak program tarafından değiştiği varsayılmaktadır.
- Deney ve kontrol grubunun çalışma süresince maruz kaldıkları etkilerin aynı olduğu, sürece herhangi bir karıştırıcı değişkenin dahil olmadığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- Grubu oluşturan katılımcıların tek ebeveynlik türleri ve aile yapıları farklı olduğundan etkilenme düzeyleri farklıdır.
- Katılımcıların program süresince herhangi bir psikolojik yardım alma durumları programın etkisini ölçmeyi engelleyebilir.
- Ergenlik döneminin çalkantılı bir dönem olduğu bilindiğinden, duygu değişimleri, sosyal destek kaynakları, akran iletişimi, akademik performans süreci etkilemiş olabilir.

- Olumsuz yaşam olayları gelişebilir, kriz durumları oluşabilir, ertelenmiş yas ve TSSB ortaya çıkabilir ve bu durumlar süreci etkileyebilir.
- Okulda yapılan rehberlik faaliyetlerinin verimliliği, bireysel görüşmeler, olumlu okul iklimi programdan bağımsız, olumlu bir etkiye neden olabilir.
- Çalışmanın nitel analizinin yapılamaması önemli bir sınırlılık olarak görülmektedir.
- Çalışma 2022-2023 eğitim-öğretim yılında bir anadolu lisesinde 10, 11 ve 12. sınıfta okuyan deney ve kontrol grubundan alınan verilerle sınırlıdır.
- Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının izleme ölçümleri 6 Şubat 2023 depremine denk geldiği ve 12. sınıftaki öğrenciler mezun olduğu için gruplardan izleme alınamamıştır.

1.6. Tanımlar

Bilişsel Davranışçı Terapi: Bilişsel davranışçı terapi, bilişlerin duygu ve davranışları etkilediği temel varsayımına dayanmaktadır. Bu terapi yaklaşımına göre, bir bireyin bir duruma duygusal ve davranışsal tepkileri, o durumu nasıl algıladığı ve yorumladığıyla ilişkilidir (Beck, Rush, Shaw ve Emery, 1979).

Tek ebeveynli aile: Boşanma, ölüm, terk etme, evlilik dışı hamilelik, ebeveynlerden birinin cezaevinde olması gibi durumlardan oluşan aile yapısına denir (Gladding, 2022).

Ergenlik: Fiziksel, cinsel, duygusal, sosyal ve ahlak gelişiminin yaşandığı çocukluktan, yetişkinliğe geçiş dönemi olarak tanımlanır (Steinberg, 2007).

Gelecek Beklentisi: Gelecek beklentisi hedeflerin belirlenmesini, planlanmasını, alternatif seçeneklerin keşfedilmesini, olumsuz durumlarla baş etme kaynaklarını kullanma motivasyonu sağlayan bir kavramdır (Bandura, 2001; Nurmi, 1991; Trommsdorff, 1983).

Umut: Umut ulaşılabilir, gerçekleştirilebilir, fonksiyonel hedefler oluşturmak ve olumlu bir beklenti içinde olmak (Snyder, 1995; 2002)

Benlik Saygısı: Kişinin bedenine, benliğine yönelik algısı, bunların kabulü; bireyin benliğini onaylaması ve bundan hoşnut olması halini ifade eder (Yörükoğlu, 1998).



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çalışmanın kuramsal temelleri ele alınacaktır. Bu kapsamda ilk olarak tek ebeveynli aile tanımları ve tek ebeveynli aile türleri açıklanacaktır. Ardından çalışmanın değişkenleri olan gelecek beklentisi, umut ve benlik saygısı kavramlarından ve ergenlerde bu kavramlarla nasıl çalışıldığına değinilecektir. Son olarak bilişsel davranışçı terapi, temelleri ve tekniklerine yer verilecektir.

2.1. Tek Ebeveynli Aileler

Aile, aynı ev içinde yaşayan bireyler arasında gelirlerin ortaklaşa paylaşıldığı, evlilik ve kan bağlarıyla birbirine bağlı olan ve çeşitli roller aracılığıyla birbirlerini etkileyen insan topluluğunu ifade eden, yasal, toplumsal ve ekonomik bir kurumdur (Özgüven, 2010). Ailenin ne olduğu ve nasıl yapılanması gerektiği kültürden kültüre değişim gösterdiği gibi aile dinamik bir yapı gösterir (Coontz, 2008). Tanımlardan anlaşılacağı üzere aile, üreme faaliyetlerinin gerçekleştirildiği, üyelerin psikolojik ihtiyaçlarının karşılanıp, biyolojik ihtiyaçlarına cevap verilen, bir diğer yandan yeni doğan toplum üyelerine, özellikle dil gibi toplum içinde biriken maddi ve manevi değerlerin aktarılıp toplumsal normlara uygun bir şekilde yetiştirildiği, sosyal düzeni temsil eden ve sürekli gelişen canlı bir kurumdur.

Bir aileye ait olmak çocuk için olumlu benlik algısı, kendine güven duyma, benlik saygısının yükselmesi, ruh sağlığının korunmasını ifade eder. Özellikle kendini ait hissetmesi, aile tarafından yargılanmadan kabul görme ve desteklenme

çocuğun kendini değerli görmesine, güven duymasına yardımcı olacaktır. Bu durum, çocuğun sağlam bir benlik yapısı inşa etmesini ve kimlik geliştirme sürecinin olumlu bir şekilde ilerlemesine olanak sağlar (Cüceloğlu, 2002). Sevmeye sevilme, duyguların anlam bulması, eğitim ihtiyaçlarının karşılanması, ruh sağlığının güçlendirilmesi, kültürel ortak değer sistemi kurma, beslenme, barınma gibi zaruri ihtiyaçlar, sosyalleşme, ilk olarak aile içinde karşılanmakta ve ailede pekiştirilmektedir. Ayrıca aile içi iletişimin artmasıyla birlikte bireyin kendini rahat ifade edebilmesi kişinin duygusal ve sosyal gelişimine katkı sağlamaktadır (Özgüven, 2010).

Son yıllarda endüstrileşme ve kentleşmenin ivme kazanmasıyla, aile dinamikleri değişmiş ve boşanmalar, farklı sebeplerden kaynaklanan ayrılıklar (evi terk etme, cezaevine girme, iş seyahatleri), evlilik dışı çocuk sahibi olma, anne-baba kayıpları artış göstermiştir. Bu şekilde oluşan aile yapılarına tek ebeveynli aile denir (Gladding, 2022). Toplumda yaygın olarak görülen tek ebeveynlik, boşanma ve ölüm sonrası oluşurken, bu tanımlamaya ek olarak bireysel bir seçim, bir birlikteliğin son bulması, beklenmedik hamilelik, çocukların evden ayrılmayı geciktirmesi gibi durumlar sonrası oluşan aile yapısına da değinilmektedir (Healey, 2013). Tek ebeveynli olmanın aile bireylerine etkisi; ilişkilerin niteliğine, dağılmanın neden gerçekleştiğine, gelişim dönemindeki zamanlamaya, geçici bir ayrılık mı yoksa kalıcı bir ayrılık mı gibi nedenlere bağlı olarak değişiklik gösterir. Aile içi parçalanma, bazen doğal gelişmelerin, bazen de bireylerin yanlış davranışlarının sonucunda gerçekleşebilir (Yavuzer, 2019). Tanımlardan anlaşıldığı üzere tek ebeveynli olma ebeveynlerden birinin veya her ikisinin ölmesi, ebeveynlerin boşanması, herhangi bir sebepten ötürü ayrı yaşaması sonucu çocuğun tek ebeveynle veya bakımını üstlenen kişilerle birlikte yaşaması olarak açıklanabilir.

Tek ebeveynli aileler büyük ölçüde farklılıklar gösterir. Planlı olsun ya da olmasın bu ailedeki oluşumlar zaman içinde gerçekleşir. Bu aile yapıları her zaman her koşulda iyi işlemez. En sık rastlanan 4 tip tek ebeveynlik vardır (Gladding, 2022).

2.1.1. Ölüm

Tek ebeveynli ailelere yol açan etkenlerden biri de aile bireylerinin kontrolünün dışında gelişen ebeveynlerden birinin ölümüdür. Ölüm faktörü, ailenin tüm üyelerini derinden sarsmaktadır (Sezal, 2002). Bütün aile üyeleri kayıp karşısında farklı tepkiler vermesiyle birlikte, çocuğun kayıp karşısında göstereceği tepkiler, yaşına göre farklılık göstermekle birlikte bu tür durumlarda genellikle çocuk, terk edilmişlik duygusu ve suçluluk duygusu yaşayabilir (Yavuzer, 2019). Bütün bu yoğun duygularla birlikte çocuklar ebeveynin döneceğine yönelik umut besler ve ölümü kabullenme süreçleri ebeveynlerinin dönmesine yönelik umudunu kaybetmesiyle başlar. Kaybettikleri ebeveyne yönelik duygusal bağlarını genellikle hayatta olan ebeveyne transfer ederler (Özgüven, 2010). Tek ebeveyn kaybına göre hem anne hem de baba kaybı yaşamış çocuk için kaybın etkisi daha büyük olacaktır. Çocuk bu hayatta kendini yalnız hissederek ve durumu kabullenmede güçlük yaşar. Yaşanan kayıplar ve alışılması gereken yeni düzen çocuğun duygusal denge ve güven duygusu üzerinde olumsuz etkiler oluşturabilir. Çocuk kayıptan sonra, içe kapanma, dünyanın güvenilir bir yer olmadığını düşünme, terk edilmişlik, öfke gibi duygu ve davranışlar geliştirebilir (Weyburne, 2000).

Erken çocukluk dönemi, bireylerin temel bağlanma ilişkilerini geliştirdiği ve temel yaşam becerilerini kazandığı kritik bir dönemdir. Bu dönemde yaşanan kayıp deneyimleri, çocukların duygusal ve psikososyal gelişimini etkileyebilir (Erikson, 1968). Potts (2013) tarafından yapılan araştırmalar, bu tür kayıp deneyimlerinin çocukların gelecekteki okul başarısını, sosyal gelişimlerini ve kişisel gelişimlerini tehdit edebileceğini göstermektedir. Ebeveyn kaybı her bir aile bireyi için travmatik bir deneyimdir (Auman, 2007). Literatür incelendiğinde anne-baba kaybının bireyi, yaşamın her döneminde farklı tepkisel etkilerle, benzersiz ve yoğun duygularla etkilediği görülmüştür. Akademik başarıda değişiklikler, fobilerin ortaya çıkması, kendine güvensizlik, saldırganlık, gerileme davranışı gösterme, yeme ve uyku bozuklukları ebeveyn kaybı sonrasında ortaya çıkan etkiler olarak sıralanabilir (Binger vd., 1969; Cerel vd., 2006; Davies, 1998; Melhem vd., 2008; McCown ve Davies, 1995). Anne-baba ölümü sonrasında ilköğretim çağındaki çocuklarda farklı reaksiyonlar ortaya çıkmaktadır. Bunlar; üzüntüde artış, korku, kendini suçlama, tepkisel davranışlar, öfke, depresif tepkiler, somatik şikayetler (karın ağrısı, eklem

ağrıları), az uyuma veya uyanamama, sürekli olarak kayıp hakkında bir şeyler anlatma isteği ilkökul çocuklarında görülen yas tepkileri olarak sıralanır (Graydon, Jimerson ve Fisher, 2010). Ayrıca ders başarısında düşüş, dikkat dağınıklığı ve konsantrasyon problemleri, takıntılı düşünceler, bilişsel çarpıtmalar (Cerel vd., 2006; Kalter vd., 2002–2003; Kranzler vd., 1990; Melhem vd., 2007; Özgül, 1995; Potts, 2013) gibi sorunlarla karşılaşabilirler. Duygudurum değişimleri, sosyal hayata uyumda zorluklar (Alıcı, 2010), kendine güvensizlik, benlik saygısında düşme (Worden ve Silverman, 1996) ve travma sonrası stres bozuklukları (Nader, 1997) geliştirebilirler. Sonuçlar incelendiğinde ebeveyn kayıpları çocuklarda göz ardı edilemeyecek bedensel ve duygusal problemler ortaya çıkarmaktadır.

2.1.2 Boşanma

Boşanma, eşlerin evlilik birlikteliklerinden psikolojik tatmin elde edemedikleri, beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayamadıkları durumlarda yasal bir şekilde ilişkilerine son vermelerine denmektedir (Yavuzer, 2019). Modernleşme, sanayileşme, kentleşme ve küreselleşme gibi faktörlerle birlikte meydana gelen toplum düzeyindeki değişimler, aile sisteminin farklılaşmasına, yeni yapıların ortaya çıkmasına ve rollerde değişikliklere neden olmuştur. Evliliğin ekonomik ortaklık olma zorunluluğu eskiye oranla daha az önemsenen bir duruma dönüşmüştür. Genel refah seviyesindeki yükseliş, evlilikle ilgili bir sorun ortaya çıktığında ayrı evlerde yaşamının geçmiş döneme göre daha kolay olmasını sağlamıştır (Lyngstad, 2004). Yenilenen dünya düzeninde sosyal statülerdeki farklılıklar ve geleneksel düzende evliliği bir arada tutan dinamiklerin değişmesiyle birlikte bireyler boşanma sürecine daha kolay girmektedir. Boşanma, kâğıt üzerinde evlilik bağının bitirilmesiyle, ruhsal açıdan boşanma ise bütün aileyi derinden etkileyen; ailenin bölünmesi ve dağılmasını ifade eder (Göktürk, 2000). Ailenin bölünmesi ve dağılması, tüm aile üyeleri için büyük bir değişikliği beraberinde getirir. Çocuklar bu süreçte ebeveynlerinin ayrılmasının yarattığı karmaşık duygusal tepkilerle başa çıkmak zorundadır. Ayrıca ebeveynler arasındaki çatışma ve anlaşmazlık, çocukların ruhsal ve duygusal refahını etkileyebilir.

Boşanmanın çocuk üzerindeki etkileri, çocuğun boşanma anındaki yaşına, cinsiyetine, kişilik özelliklerine, boşanmaya yol açan aile içi problemlerin niteliğine,

problemin algılanma şekline ve boşanmadan önce ve boşanma sonrasında yaşadığı çevresel koşullara bağlıdır (Çağdaş ve Seçer, 2004). Bütün çocuklar boşanma sürecinden eşit oranda etkilenmez ve etkilerin ortaya çıkmasında bireysel farklılıklar vardır. Boşanmış aile çocuklarında yapılan araştırmalarda, akademik, davranışsal, psikolojik ve sosyal problemlerin görülme sıklığının boşanmamış aile çocuklarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Amato ve Booth, 1991). Tein, Sandler ve Zautra (2001) tarafından yapılan bir çalışmada, boşanma sonucunda çocuklarda sinirlilik, sorunlarla başa çıkma zorluğu ve dürtüsellik gibi davranışsal etkilerin görülebileceğini vurgulanmıştır. Boşanmanın çocuklar üzerinde yarattığı duygusal zorluklar da dikkate alınmalıdır.

Aile farklı kişiliklere sahip bireylerin oluşturduğu, kendi içinde görev ve sorumluluklar barındıran bir kurumdur. Yoğun etkileşimle yürüyen bu sistemde, aile içindeki parçalanma, çocuklarda stres seviyelerini arttırarak mücadele gerektirdiği için, beraberinde stres ve çelişkiyi arttırmaktadır. Sebep ne olursa olsun, aile yapısının bozulması çocuklar açısından travmatik ve ıstırap verici bir durum olduğu sonucuna varılmıştır (Wallerstein ve Kelly, 1980). Brubeck ve Beer (1992) tarafından yürütülen bir araştırmada, parçalanmış ailelerden gelen çocuklar ile sağlam aile yapısına sahip çocuklar arasındaki akademik başarı, intihar düşünceleri, ölüm kaygıları, özsaygı seviyeleri, depresyon durumları arasındaki ilişki ele alınmıştır. Sonuçlar incelendiğinde; parçalanmış aileden gelen ergenlerin, benlik saygısı, akademik başarı oranlarının daha düşük, suça karışma, depresyon düzeylerinin ise sağlam aileden gelen ergenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, parçalanmış ailelerde büyüyen ergenlerin suça karışma olasılığının diğer akranlarına göre yaklaşık olarak 2 kat daha yüksek olduğunu gösterir (Pryor ve Rodgers, 2001). Unutulmamalıdır ki her tek ebeveynli ailede benzer sonuçlar olmayabilir, bazı çocuklar bu tür zorluklarla başa çıkabilir, baş etme kaynaklarını aktif kullanabilirken, diğerleri risk grubunda olabilir.

2.1.3 Geçici Koşullardan Kaynaklanan Tek Ebeveynlik

Ebeveynlerden birinin uzun süreli olarak başka bir yerde çalışması, askeriyedeki personelin görevlendirilmesi, cezaevine girmesi, iş veya başka sebeplerle yurtdışında yaşaması, eşler arasındaki anlaşmazlıklar sonucu boşanma

olmaksızın bir eşin evi terk etmesi ailenin yapısını dağıtabilmekte, aile bütünlüğünü bozmaktadır. Bu tür ayrılıklar, ailenin işlevselliğini olumsuz yönde etkilemekte ve ailede stres yaratmaktadır (Gladding, 2022). Zorunlu haller dışında aniden herhangi bir ebeveynin evden ayrılması, evi terk etmesi çocuk üzerinde daha travmatik etkiler bırakır (Özağı, 2007). Ebeveynin evden ayrılması çocuk için yeni bir duygusal stres olarak görülmektedir. Ayrılıkların uzunluğuna bakıldığında bazen geçici ayrılıklar, çocukların sürece uyum sağlamasında zorlu hale gelebilir. Böyle durumlarda aile bireyleri öncelikle ayrılığa, ardından tekrar bir araya gelmeye uyum sağlamak durumunda kalırlar. Bu sebeple, ayrılık süresi uzadıkça, çocuklar üzerinde olumsuz etkilerin artma olasılığı da yükselmektedir (Özgüven, 2010). Tek ebeveynli aileler, çocukların sosyal, duygusal ve cinsel gelişim süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar açısından riskli bir ortam oluşturabilirler. Bu tür aile dinamikleri çocukların sağlıklı gelişimini olumsuz etkiler. Duygusal gelişim açısından çocuklar, aile içinde yaşanan çatışma, ayrılık veya duygusal ihmal gibi faktörlere maruz kaldıklarından duygusal sorunlar yaşama riski taşırlar (Cui, Fincham ve Durtschi, 2011).

Sonuç olarak, tek ebeveynli ailelerdeki çocukların sağlıklı gelişimlerini desteklemek için aile içi ilişkiler, destekleyici davranışlar, eğitim katılımı ve sosyoekonomik koşullar gibi faktörlerin rolü büyüktür. Bu faktörler, çocukların olumlu bir gelişim yaşamalarına yardımcı olabilir ve olumsuz etkileri azaltabilir (Johnson, 2011). Tek ebeveynli ergenlerle ilgili yapılan bir araştırmada, koruyucu faktörlerin "ev içi ilişkilerde ilgi, yüksek beklentiler ve ev içi etkinliklere katılım", bu ergenlerin psikolojik sağlamlığını arttırdığı görülmüştür (Yılmaz ve Sipahioğlu, 2012). Çocuklar için ailede desteklenmek ve güvenli bağların oluşturulmasının önemli olduğu, eğitsel ve akademik anlamda destekleyici bir tutum, sosyoekonomik şartların iyileştirilmesinin kendilerini daha iyi hissetmelerine yardımcı olduğu anlaşılmaktadır.

2.1.4. Tercih Sonucu Oluşan Tek Ebeveynli Aileler

Tercih sonucunda meydana gelen tek ebeveynli aileler, oluşum süreçleri açısından diğer tek ebeveynli ailelerden belirgin farklılıklar sergiler. Bu kategori, yaşantı sonucunda veya ölüm gibi istenmeyen ve beklenmedik durumlar yerine, tek ebeveynli aile olmayı tercih etme veya kabul etme durumunu içerir. Bu tür aile

yapıları, bilinçli olarak evlilik dışında çocuk sahibi olma, yanlışlıkla hamile kalma veya sonrasında çocuğu dünyaya getirmeye karar verme, ya da bekâr bireylerin evlat edinmesi gibi seçimlerden kaynaklanabilir (Gladding, 2022). Evlilik dışında çocuk sahibi olma, tek ebeveynli olma nedenlerinin önemli bir kısmını oluşturur. Modernleşme süreciyle birlikte, evlilik birliği olmaksızın oluşan tek ebeveynli ailelerin sayısı artmaktadır. Bu süreç, evlilik kurumunun itibarının azaldığı bir döneme denk gelmektedir. Bu sebeple, gelişmiş ülkelerde, nikâhsız birliktelikler sıkça rastlanan bir durum haline gelmiştir (Aydın ve Baran, 2010). Zayıf aile bağları, düşük sosyoekonomik durum, cinsel olarak aktif arkadaşlar edinme gibi etkenler, gençlerin evlilik yaşlarının ileri yaşlara kaymasına ve nikâhsız ilişkiler yaşamalarına neden olmaktadır. Modernleşme süreciyle birlikte aile değerleri zayıflamış, nikâhsız birlikteliklerin ve evlilik dışı doğumların sayısı artmıştır (Süleymanov, 2010). Bu aileler, istenmeyen durumlar yerine, bilinçli tercihler sonucu tek ebeveynli olma yolunu seçmişlerdir. Evlilik dışı çocuk sahibi olma, modernleşme süreciyle artan bir trend haline gelmiştir. Nikâhsız ilişkilerin ve evlilik dışı doğumların artmasında, zayıf aile bağları, düşük sosyoekonomik durum ve cinsel olarak aktif arkadaşlar edinme gibi etkenler rol oynadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, tercih sonucunda oluşan tek ebeveynli aileler içerisinde evlat edinme yoluyla oluşanlar da bulunmaktadır.

2.3. Tek Ebeveynli Aileye Sahip Olmanın Ergenler Üzerinde Etkisi

Araştırmalar ve bilim insanlarının belirttiği üzere aile toplumun en önemli unsurudur. Kişi birçok beceriyi ailede model alarak öğrenir. Kişilik gelişimi, karakter yapısı ailenin genetik aktarımı ve modellenmesi yoluyla oluşur (Aksoy ve Temel, 2001). Bu kadar önemli bir yapıdaki parçalanma aile sistemini alt üst eder. Özellikle ergenlik gibi kendi başına zor ve kritik bir dönemde aile içindeki dağılmaya maruz kalmak veya var olan parçalanmayı anlamlandırmaya çalışmak ergen için yeni bir bunalım kaynağıdır. Bir yandan gelişim görevleri, bir yandan aile içi değişime uyum ve kabullenme beraberinde birçok duygusal, davranışsal problem getirir, çatışma oluşturur (Steinberg, 2007).

Tek ebeveynli aile; ebeveynlerden birinin, herhangi bir sebepten dolayı yokluğu veya uzun bir süre boyunca ailede olmayışıyla tanımlanır. Bu aile yapılarında ebeveyn-çocuk etkileşimi zayıftır. Sağlıklı ilişkiler kurulma noktasında

problemler yaşanır ve çocuk, ailede olmayan ebeveyninin eksikliğini hissederek yaşamaya devam eder (Temel ve Aksoy, 2001). Anne-babasını kaybeden bir çocuk, duygusal, ruhsal ve davranışsal açıdan kırılgandır ve risklere açık hale gelir (Hurd, 2004). Tek ebeveynli ailelere sahip çocukların problemleri ele alınırken aile içindeki ayrılıkların türü, ayrılıklardan sonra kiminle, nerede yaşandığı, çocuğun kişiliği ve cinsiyeti, ailenin sosyoekonomik durumu göz önünde bulundurulmalıdır (Çağdaş, 2002). Bu faktörler her çocuğun aile içindeki dağılmayı farklı anlamlandırması ve bu dağılmadan sonra farklı bireysel tepkiler göstermesi anlamına gelmektedir.

Ergenlik dönemi, bireylerin duygusal, fiziksel ve sosyal gelişimlerinin hızla ilerlediği bir dönemdir ve bu dönemde yaşanan kayıplar, özellikle boşanma, ölüm veya benzeri durumlar, ergenlerde çeşitli duygusal tepkilere yol açabilir. Walczak ve Burns (1999) vurgulanan bu tepkileri yaşananları inkâr etme, umudu yitirme, şok, konsantrasyon ve dikkat dağınıklığı ve yas olduğunu belirtir. Bahsedilen bu tepkiler ergenlerin kayıp deneyimlerini işleme ve duygusal başa çıkma süreçlerinin bir parçasıdır. Bu süreçler bireyseldir ve her ergen farklı şekilde tepki verebilir. Bu dönemde ergenler yaşananlara karşı ilgisiz görünse de kendi içinde duygusal iniş çıkışlar yaşar ve genel olarak yaşananların sorumlusu olarak aileyi suçlar (Wolf, 2002). Yoğun güvensizlik duygusuyla birlikte depresyon riski taşıyabilir, ebeveynlerinin kendisini terk ettiğini düşünebilir; bu yüzden evden kaçma, akademik başarıda düşüş, öfke patlamaları gibi duygusal ve davranışsal tepkiler geliştirebilir (Weyburne, 2000). Ergenler bu dönemde, korku, öfke, sevinç gibi duyguları hissettikleri anda göstermek yerine gizleyip maskeleymektedir. Anlık duygu durum değişiklikleri, duyguları bastırma, duygu yoğunlukları bu olumsuz süreci depresif geçirdiklerini gösterir (Kulaksızoğlu, 2000). Ayrılık sonrası ergenler, uyumsuz, hırçın ve saldırgan davranışlar gösteren problemlili çocuk veya genç bireyler olarak görülebilir, okul başarısızlığı, içe kapanma, tepkisellik, gibi çeşitli zorlu duygular ortaya çıkabilir (Baltaş ve Baltaş, 1997; Lap, 2014). Ebeveynlerin boşanması, ayrılması gibi aile içi değişiklikler, ergenler üzerinde çeşitli duygusal ve davranışlar etkiler yaratmakta, zorlu duyguların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Rosenberg (1965) tek ebeveynli çocukların benlik saygısını incelediği çalışmasında; ölümle ayrılmış aile çocuklarında benlik saygısı normale yakınken, erken yaşta yaşanan kayıplar, ebeveynin tekrar evlenmesinin çocuklardaki benlik saygısının düşmesine

yol açtığını belirtir. Ayrılık veya boşanmanın ergenlerde benlik saygısını ana baba ölümünden daha çok etkilediğini, ayrıca baba ölümünün etkisinin erkeklerde kızlara göre daha belirgin olduğunu bulmuştur. Odediren ve Mustapha, (2019) tarafından, Nijerya'nın Ilorin kentinde ebeveyn ayrılığının okuldaki ergenlerin benlik saygısı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda ebeveyn ayrılığının okuldaki hem erkek hem de kız ergenlerin benlik saygısını olumsuz etkilediği bulunmuştur. Ayrıca ebeveyn ayrılığının okuldaki ergenlerin benlik saygıları üzerindeki etkisinin yaşa ve okul türüne göre değiştiği tespit edilmiştir.

Ebeveyn kaybı çocuk ve ergenler üzerinde duygusal, bilişsel, davranışsal birtakım değişiklikler yaşanmasına ve farklı tepkiler oluşmasına neden olmaktadır. Dowdney (2000) ebeveyn kaybının okul çağındaki çocuklar üzerinde olumsuz etkileri olduğunu vurgulamaktadır. Bunlar; ruh sağlığı problemleri (depresyon, kaygı bozukluğu) düşük akademik başarı (okul notlarında düşüş, çalışmaya isteksizlik), düşük kendilik saygısı (kendini değersiz, yetersiz hissetme), daha fazla dışsal kontrol odaklılık (otoriteye daha fazla itaat, yönlendirilme isteği) olarak sayılabilir.

2.4. Gelecek Beklentisi

Bireyin, mevcut durumlarının karşısına neler çıkaracağı hakkındaki tahminleri beklenti olarak tanımlanır. Beklenti hayatın içinde var olan, her an düşüncelerde yer bulan kaçınılmaz bir kavramdır (Tatar, 2005). Türkçe sözlükte (TDK, 2023) beklenti kelime anlamı olarak “*gerçekleşmesi beklenen şey*”, “*bireyin belli şart ve durumların alacağı biçimler veya kendisinden beklenenler konusundaki öngörüsü*” şeklinde tanımlanmaktadır.

İnsanlar, geleceğe dönük düşünce tarzları ve geleceğe yönelik tutumlarıyla ilintili olarak "gelecek beklentisi" kavramını kullanmaktadırlar. Gelecek beklentisi, kişinin geleceğe dair öngörüsünün bir modelidir. Bu sebeple, gelecek beklentisi; hedeflerin belirlenmesini, planlanmasını, alternatif seçeneklerin keşfedilmesini mümkün kılmakta ve bireyin kişisel gelişim sürecine rehberlik etmektedir (Bandura, 2001; Nurmi, 1991; Trommsdorff, 1983). Bireyler ilgi alanları, değerleri, hayata bakış açılarına göre yaşamlarını planlarlar ve gelecek beklentisi oluştururlar. Kendilerini keşfettikçe, yaşam becerileri geliştikçe gerçekçi hedefler belirlemeye

başlar ve bu hedeflere ulaşmak için planlar yaparlar. Birçok alternatif yol belirler ve kendilerine en uygun ve etkili yolu seçip eyleme dönüştürürler.

Kişinin zorluklar karşısında baş etme kaynaklarını kullanarak pes etmemesi, mücadeleci olması, sabırla ilerlemesi olumlu bir gelecek beklentisi oluşturmasıyla mümkündür. Bunun tersi bir durumda olumsuz bir gelecek beklentisine sahip olan birey umutsuz, karamsar ruh hali, düşük iyilik hali içerisinde olup, şartlara teslim olur (MacLeod ve Byrne, 1996; Nurmi, 2001). Yaşama dair inancı olan birey, karşılaştığı zorluklarla daha fazla mücadele etme sorumluluğu alır. Ayrıca olumlu bir gelecek beklentisinin; yüksek benlik saygısı, iyilik hali ve umutla ilişkili olduğu görülür (Lanz ve Rosnati, 2002; Libreska, 2002). Toplumun yapı taşı olan ergenlerin gelecek planları, umutları, beklentileri onların ruh sağlığını, yaşam doyumlarını etkilemekte ve bu etki toplumların gelişim ve değişiminin yönünü belirlemektedir (Yavuzer, Demir, Meşeci ve Sertelin, 2005). Sonuç olarak, gençlerin geleceğe dair umutları ve beklentileri, toplumun dinamizmini ve geleceğe olan inancını şekillendiren önemli bir faktördür (Nurmi, 1991).

Ergenlerin geleceğe yönelik oluşturdukları beklentiler, onların yetişkinlik dönemlerindeki deneyimlerini, meslek seçimlerini, yaşam tarzını ve eş seçimini belirler. Ergenlerin geleceklerini nasıl gördükleri, nasıl tasarladıkları, aynı zamanda kimlik ve benlik oluşumlarını da şekillendirir (Artar, 2003). Ergenlik dönemi, hayatın önemli bir evresini oluşturur. Bu dönemde ergenlik görevlerinin sağlıklı bir şekilde yerine getirilmesi, geleceğe dair olumlu beklentiler aynı zamanda olumlu kimlik gelişimi için de zemin hazırlar (Seginer, 2003).

Sosyal destek gelecek beklentilerini etkileyen en önemli sosyal faktördür. Sosyal desteği kişinin arkadaşları, yakınları, ailesi oluşturur (Çeçen, 2008). Tek ebeveynli ve öğrenme güçlüğü çeken çocuklar için sosyal destek kritik bir rol oynar. Güçlü bir sosyal destek algısına sahip olan çocuk ve ergenlerin uyum sorunlarının, düşük sosyal destek algısına sahip olanlara göre daha az olduğunu belirtmiştir. Ailenin gösterdiği destekleyici davranışlar, kabul edici bir tutum sergilenmesi, diğerleriyle kurulan sosyal ilişkiler olumlu bir gelecek beklentisine katkı sağlar (Iovu, Hărăguş ve Roth, 2018). Bu çalışmalar sonucunda; güçlü sosyal destek algısının, çocukların stresle daha iyi başa çıkmalarına, özsaygılarını arttırmalarına ve olumlu bir gelecek inşa etmelerine yardımcı olduğu anlaşılmaktadır.

Yapılan araştırmalar gelecek beklentisini etkileyen faktörleri ve beklentinin yönünü ortaya koymaktadır. Ergenlerin gelecek beklentileri, genellikle dört ana başlık altında toplanmaktadır: başarıya yönelik, ilişkisel, deneysel içerik ve varoluşsal beklentiler. Başarıya yönelik beklentiler; akademik performans artırma, üst sınıfa geçme, okuldan mezun olma, meslek tercihinde bulunma, keyif alacağı bir iş yapma şeklindedir. İlişkisel beklentiler ise; duygusal bir partner bulma, evlenme, aile kurma, çocuk yapma gibi konuları içerir. Deneysel beklentiler; daha radikal ve yaşamsal planlara yönelir, örneğin ülke değıştirme, iş alanını değıştirme veya yaşam tarzını köklü bir şekilde değıştirme gibi hedefler içerebilir. Bireyin değerlerini ön plana koyması, toplumsal rolünü ele alması, hayatın amacına yönelik beklentilerini sorgulaması da varoluşsal beklentiler olarak belirtilir (Artar, 2003). Bu beklentilerin, ergenlerin geleceğini planlama, kendilerini tanıma, hem kendi kişisel gelişimlerine hem de toplumun gelişimine katkı sağladığını göstermektedir.

McCabe ve arkadaşlarının (2000), araştırmasında gençlerin gelecek beklentilerinin romantik ilişkilerden çok, meslek ve kariyer seçimi olduğu tespit edilmiştir. Ergenler gelecek planlarını meslek seçimi üzerine yapmaktadır. Çünkü kimlik oluşturma süreci ergenlik döneminin, romantik ilişkiler ise genç yetişkinlik dönemi gelişim görevidir (Erikson, 1964; Akt. McCabe, Kristen, Barnett ve Douglas 2000). Bir başka araştırma sonuçlarına baktığımızda Moore (2003), ergen bireylerin gelecek beklentilerinin üç temel başlık altında yoğunlaştığını belirtmektedir: Kariyer, aile ve romantik ilişkiler. Bumpass ve Lu (2000), çalışmalarında eğitim hayatlarında başarısızlık yaşamış ve az performans sergilemiş olan ergenlerin, evlilik ve aile kurma konusunda çok fazla beklentiye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bumpass ve Lu'ya göre, akademik başarı düzeyi ile evlilik hayatı ve aile sahibi olma konusundaki gelecek beklentileri arasında olumsuz bir ilişki bulunmaktadır.

Aktaş (2016) ergenlerle yaptığı çalışmada, ergenlerin psikolojik dayanıklılığı arttıkça olumlu bir gelecek beklentisi oluşturdıklarını belirtmiştir. Ergenlerin yaşadıkları olaylara bağlı olarak engelleri aşma motivasyonu buldukları, olumsuz durumlarla mücadele etme ve kendi kararlarının sorumluluğunu aldıkları görülür.

Şimşek (2012) Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki lise öğrencileriyle ilgili yaptığı araştırmada; lise düzeyinin gelecek beklentisini etkilediğini belirtir. Lise 1. sınıftaki öğrencilerin gelecek beklentisinin 4. sınıfta okuyanlara göre daha yüksek

olduğu ve liselerin gelecek beklentisini oluşturma noktasında yeterli olmadığını söyler. Ayrıca disiplin cezası alma ve okulu bırakma eğilimindeki öğrencilerin gelecek beklentisinin diğer öğrencilere göre düşük olduğunu belirtir. Sosyoekonomik düzeyle gelecek beklentisi arasındaki ilişkiye bakıldığında; yüksek sosyoekonomik düzeyi olan ailelerin çocuklarının daha fazla başarıma isteğine sahip oldukları, kendilerine güvenlerinin daha fazla olduğu ve sosyal ilişkilerde daha esnek oldukları bilinmektedir. Öte yandan, sosyoekonomik düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarının ise genellikle karamsar bir tutum sergiledikleri, kaderci bir bakış açısına sahip oldukları ve benlik algılarının düşük olduğu görülmektedir. (Robert E. ve Bengston, 1993). Bireylerin bulundukları sosyokültürel çevre, onların hayata karşı bakış açılarının ve yaşam tarzlarının oluşumunda önemli bir rol oynamaktadır. Sosyokültürel yapı, bireyin kendisine, ailesine ve çevre ile ilişki ve iletişimine dair bilgiler barındırmaktadır. Ayrıca, bireyin olaylara yaklaşımı ve kendi yaşamına dair aldığı kararlarda kültürel yapının dolaylı veya doğrudan etkisi gözlemlenmektedir ve bu durum geleceğe dair beklentilerin ne yönde olacağını şekillendirmektedir (Miller ve Brickman, 2004).

Gelecek beklentisi konusunda yürütülen birçok araştırma, olumlu gelecek beklentisinin psikolojik durumu iyileştirdiği yönünde önemli ve güçlü kanıtlar sunmaktadır. Epping'e (1994) göre, kanser teşhisi almış bir hasta bile "kanseri düşünmek istemiyorum" dediğinde, bu yaklaşım hastalığın ilerlemesini bir yıl ertelemektedir (Akt., Oettingen ve Mayer, 2002). Gelecek beklentisi yüksek olan ergenlerin, bireysel kararları alabilme yeteneği, sosyal adaptasyon, pozitif değerler edinme gibi alanlarda ilerleme kaydetmesi olasıdır (Catalano vd., 2004). Mac Leod ve Byrne (1996), çalışmalarında olumlu gelecek yönelimine sahip olan bireylerin, gelecek konusunda oldukça iyimser bir bakış açısına sahip olduklarını ve geleceğe umutla baktıklarını belirtmişlerdir. Gelecek beklentisinin yüksek benlik saygısı, baş etme stratejilerini kullanma (Lanz ve Rosnati, 2002) ve entelektüel yetenek (Gjesme, 1979) gibi olumlu kişilik özellikleri ile pozitif bir ilişkisi olduğu gözlemlenmektedir. Bu bağlamda, olumlu gelecek yönelimine sahip bireyler, olumsuz gelecek yönelimine sahip olan bireylere oranla gelecekteki amaçlarına ulaşma konusunda yılmadan çaba göstermektedirler.

Gelecek beklentisinin birçok değişkenden etkilenmesiyle birlikte ergenlerin yaşamında önemli olduğu görölmüştür. Yaşantılara bağlı olarak beklentinin türü çeşitlenmesine rağmen, belirtildiği gibi yapılan araştırmalar olumlu gelecek beklentisinin kişinin psikolojik iyi oluşu ve iyimser bakış açısına pozitif katkı sağladığını göstermektedir. Olumlu bir gelecek beklentisiyle birlikte ergen, yaşam sorumluluğunu üzerine alır ve baş etme kaynaklarını kullanarak zorlukların üstesinden gelir.

2.5. Benlik Saygısı

Benlik kavramı kişinin kendiyle ilgili algısı, düşünceleri ve kendine yönelik değerlendirmeleri, kendini nasıl savunduğu, diğer yandan da başkalarının kendini algılama şeklini algılamasına bağlı olarak yaptığı bütün değerlendirmeler olarak tanımlamaktadır (Murdock, 2012). Benlik, uluslararası kaynaklarda “self” kavramına karşılık gelirken, Türkçe literatürde kendilik, öz olarak karşımıza çıkar (Cervone ve Pervin, 2016; Owen, 2015; Yörükoğlu, 1985). Super (1970)’a göre benlik kavramı, kişinin kendisini nasıl gördüğüdür. Jung (1997) benliği bilincin merkezi olarak tanımlar. Benlik kavramı dış dünyadan alınan geri bildirimler ve bireyin kendi yeterliliğinin farkında olması sonucunda gelişir ve devam eder (Akt. Guindon, 2009).

Benlik, yaşamdaki etkileşimle birlikte alınan geri bildirimler ve kişinin yeterliliklerini fark etmesiyle oluşur ve bu süreç hayat boyu devam eder (Gander ve Gardiner, 2010). Rogers (1978), benlik bilincinin gelişmesinde anne-bebek ilişkisinin önemli bir rolü bulunduğunu belirtmektedir. Anne, bebeğe koşulsuz bir sevgi gösterdiğinde ve çocuk şartsız bir sevgi ortamında büyüdüğünde, olumlu bir benlik gelişir. Koşulsuz sevgi, birey nasıl davranırsa davranırsın sevgi ve saygıyı hak ettiğini düşünmesi sonucu oluşan bir olgudur. Bu tür koşulsuz sevgi ile büyüyen bireyler, değer yargıları açısından sağlam ve olumlu bir temele sahip olma eğilimindedirler (Akt., Harter, 1983).

Kişinin bedenine, benliğine yönelik algısı ve bir bütün olarak kendini kabul etme durumu benlik saygısını oluşturur. Benlik saygısı, bireyin benliğini onaylaması ve hoşnut olma halini ifade eder. Bu hoşnutluk hali övgüyle olabileceği gibi, eleştiriden sonra da olabilir. Benlik saygısı kişinin içindeki güce inandığı, bütün

noksanlarıyla kendini kabul ettiği, sevmeye, sevilmeğe değer bulduğu iyilik halidir (Yörükoğlu, 1998). Kuzgun (2000), bireyin kendini değerli görmesi, her yönüyle kabullenmesi veya bunlarda daha fazlası anlamında olan “öze saygı, kendine saygı” kavramını kullanır.

Rosenberg vd. (1995), benlik saygısını düşük benlik saygısı ve yüksek benlik saygısı olarak ikiye ayırır. Düşük benlik saygısına sahip kişiler kendini sevilmeğe layık görülme, işe yaramaz olarak tanımlar. Ayrıca bu kişilerin kendilik algıları zayıftır, bu kişiler olumsuz değerlendirmelere daha açıktır, kendini değersiz görme eğilimi daha yüksektir. Bu kişilerin yaşam öykülerine bakıldığında; geçmişte yaşadıkları bir kayıp, hayatlarını etkileyen bir travma veya standart giden hayatlarında radikal değişimler olmuştur (Plummer, 2005). Bu bireylerde ayrıca olumsuz benlik imajı, düşüncelerini ifade edememe, başkalarının düşüncelerinin mükemmelliğini abartma, değişikliklere uyum sağlayamama, kendini ihmal etme gibi olumsuz benlik algısı örüntüleri görülür (Çakar, 2018). Rosenberg ve Owens (2001), deneysel çalışmalarında düşük benlik saygısına sahip bireylerin; başarısızlığı kabul etmeye daha açık ve başarı için mücadele etmekten yoksun, yetersizlik inancına sahip, kendini işe yaramaz görme, yalnız kalma ihtiyacı yüksek, özgüveni düşük eleştirilere karşı daha yıkıcı ve daha yüksek duygusal tepki gösterme eğiliminde olduklarını belirtir.

Yüksek benlik saygısına sahip kişilerin başarı isteği yüksektir, hırslıdır, zorluklar karşısında pes etmez, özgüvenlidir hem kendisine hem de çevresine değer verir, saygı gösterir, sevmeye sevebilme ihtiyacını karşılar (Sam, Sam ve Öngen, 2010). Bu kişilerin çalışma hayatlarına bakıldığında, bu kişiler eleştiri karşısında yapıcı, değişim cesareti gösterebilen, mücadeleci, çalışkan, iletişime açık, grup çalışmalarında aktiftirler. Travmatik olaylar karşısında daha az depresif belirti gösterme, depresyona karşı daha dirençli, yaşam memnuniyetini arttırmaya yönelik motivasyonları yüksektir (Baumeister, Campbell, Krueger ve Vohs, 2003; Korkut Owen, 2015). Benlik saygısının bireylerin genel yaşam kalitesi üzerinde büyük bir etkisi olduğu görülmektedir. Özellikle benliğin olduğu ilk dönem olan ergenlik döneminde de benlik saygısı önemli bir anlam ifade eder.

Ericson'un psikososyal gelişim kuramının beşinci basamağında yer alan ergenlik, bir kimlik bulma ben oluşturma dönemidir. Bu dönemde ergen arayış

içerisinde kendini keşfetme eğilimindedir. Ergenin arkadaşları, sosyal çevresi, ebeveynlerle iletişimine bakıldığında bu iletişim bazen çatışmalı bazen iş birlikli bir hal alır. Bütün bu etkileşimlerle benlik gelişir (Santrock, 2012). Ergenin kendisiyle ilgili olumlu ve olumsuz algısı, kendine yönelik değerlendirmeleri, kendisiyle ilgili memnuniyet düzeyi, çevresinin kendisi hakkındaki yorumları, algısı benlik saygısını oluşturur (Çuhadaroglu, 1986).

Ergen benimsediği değerlerle, yaşantılarıyla, düşünce yapısıyla, öncelikleriyle bir ben oluşturur ve bu gerçek benlikle aynı anlama gelir. Ayrıca ergenin olmak istediği, hayalini kurduğu bir ben vardır bu bene de ideal benlik denir. Son olarak olmaktan korktuğu, olmasını istemediği korkulan bir benlik olarak üç benlik tanımlaması yapılır. Ergen bu üç benlik arasında ayırım yapmak, denge kurmak durumundadır (Markus ve Nurius, 1986; Oyserman ve Markus, 1990). Bu dönemdeki bir ergen, kim olduğunu, nasıl biri olduğunu, başkalarının kendisi hakkında ne düşündüğünü ve hissettiğini daha fazla merak etmeye başlar ve bu soruların cevaplarını benlik algısı oluşturarak verir (Kulaksızoglu, 1998). Han ve Kim (2006) tarafından Japonya’da yapılan bir araştırmada ergenlerin benlik saygısını etkileyen başlıca faktörlerin depresyon, sosyal destek, beden imajı, problemleri davranışlar, okula uyum ve aile uyumu olup, bu faktörlerin benlik saygısının %54,7'sini açıkladığı bulunmuştur.

Ergenlerin benlik saygısında cinsiyet, sınıf ve etnik farklılıklar rol oynar. Özellikle erenlik döneminde kızların erkeklere oranla benlik saygıları daha düşük, olumsuz kendilik algıları daha yüksek, güvensiz ve içe kapanık halleri daha belirgindir. Ergenlerin benlik algılarındaki toplumsal cinsiyet algıları yetişkinliğe doğru azalır (Fredricks ve Eccles, 2002). Diğer ergenlerle kıyaslandığında genç kızların görünüşleri, erkek arkadaşlarıyla buluşma ve okulda popüler olma gibi konularda daha kaygılı oldukları gözlenmiştir (Steinberg, 2017). Sosyoekonomik duruma bakıldığında; orta sınıf aileden gelen gençlerin benlik saygıları, sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı arkadaşlarına oranla daha yüksektir ve bu fark gittikçe büyümektedir. Örneğin bu gençler okulda akademik açıdan daha başarılı olurlar ve bu da benlik saygılarının yükselmesine yol açar (Demo ve Savin-Williams, 1983). Ergenlik döneminde bir diğer önemli konu akran kabulüdür. Yüksek akran kabulünün benlik saygısı üzerindeki olumlu etkileri araştırmalarla desteklenmektedir

(Harter, Stocker ve Robinson, 1996). Ergenlerde akran desteği ve özerklik arasındaki ilişkide benlik saygısı, sosyal yeterlilik algısı ve sosyal kaygının aracılık rolünün incelendiği araştırmada akran desteğinin artmasıyla ergenlerde benlik saygısı ve öz yeterlilik algılarının da arttığı ve bunun sonucunda da özerklik düzeyinin arttığı görülmüştür (Akbaş ve Akbaş, 2021). Bu araştırmada akran desteğinin ergenin benlik saygısı üzerinde önemli etkisi olduğu anlaşılmaktadır.

Ergenin anne-baba ve arkadaşlarıyla olan ilişkisi, ergenin benlik değerine katkıda bulunur. Özellikle anne-baba desteği ergenlerin kendilerini önemli ve değerli algılamaları için belirleyici bir faktördür. Ergenin benlik değerini güçlendirmek için yeterli oldukları ve başarılı olacakları alanların onlara tanıtılması ve bu alandaki başarıların teşvik edilmesi, duygusal destek ve sosyal onay verilerek ergenlerin güven duygularının pekiştirilmesi önem kazanmaktadır (Kulaksızoğlu, 1998). Benlik saygısı gencin kendini keşfetmesi, farkındalık oluşturma ve aile desteğiyle şekillenmeye başlar. Parçalanmış aileden gelen ergenlerin yeterli aile desteği bulamayışı benlik üzerinde olumsuz etkiye sahiptir (Özgüven, 1999). Parçalanmış ailelerdeki çocuklarla ilgili araştırmada; çocukların anneleri tarafından kabul edildiği algısı arttıkça özsaygı düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Aynı zamanda, çocukların anneleri tarafından reddedildiği algısı arttıkça benlik saygısı düzeylerinin azaldığı belirlenmiştir (Kayadibi, 2015). Benlik, aile tarafından kabul gördükçe gelişir (Duclos, 2016). Tam aile yapısı sağlanmadığında veya ebeveynler çocuklarıyla yeterli duygusal bağ kuramadığında benlik gelişimi sekteye uğrar. Parçalanmış aileye sahip olmak aileye beraberinde risk faktörlerini getirir. Özellikle kriz durumu yaşanmasında bu risk faktörleri bilişsel çarpıtmaların da artmasıyla ergeni olumsuz etkiler (Özgüven, 1999). Bilişsel çarpıtmaların benlik saygısı üzerindeki etkisiyle ilgili yapılan bir araştırmada, bilişsel çarpıtmalar azaldıkça benlik saygısının artacağı belirtilir (Kuyucu, 2007). Ebeveyn kaybıyla ilgili yapılan araştırmalar; ebeveyn kaybının benlik saygısı üzerinde olumsuz etkisi olduğunu belirtmektedir (Mıshe, 1992; Dalahmetoğlu, 2018). Sevgi, onay, desteklenme ihtiyacının karşılanması gereken aile sisteminde ebeveyn kaybı yaşanmasıyla bu ihtiyaçlar karşılanmaz ve ebeveyn kaybı beraberinde birtakım uyum sorunları, ruh sağlığı problemleri getirir (Brown, 1961). Erinç (2015) ebeveyn kaybı yaşamış kız ergenlerin erkek ergenlere oranla benlik saygısının düşük olduğunu, özellikle baba kaybının bu dönemde benlik

saygısı üzerinde olumsuz etkisinin daha yoğun hissedildiğini belirtmiştir. Ebeveyn yoksunluğu hem kız hem erkek çocuklarını etkilemekte benlik saygılarını düşürmektedir (Erikçi, 2005; Maier ve Lachman, 2000; Özkardeş, 1994).

Ergenlik döneminin sonuna gelindiğinde, benlik saygısı sağlamlaşır. Bu dönemde birey, temel ruhsal ihtiyaçlarını, doğal yeteneklerini ve karakterini başarıyla sürdürebilir, kendi kimliğiyle özdeşleşebilir. Bu süreç, ergenin benlik saygısının sürekli olarak gelişmesine katkı sağlar (Harter, 1983). Bu dönemdeki kazanımlarla birlikte, ergenin benlik saygısı sürekli gelişmeye devam edecektir. Bütün araştırmalardan anlaşıldığı üzere benlik saygısı çok yönlü gelişen, dinamik bir süreçtir ve hayat boyu gelişmeye devam eder.

2.6. Umut

Umut, insanların evrimden bu yana anlamakta güçlük çektiği, kişinin hedefler belirlemesine ve bu hedeflere ulaşma yolunda adımlar atmasına olanak tanıyan dinamik bir bilişsel motivasyon sistemi olarak tanımlanır. Umut spor, iş, akademik başarılar, ilişkiler veya kişisel tutkular gibi yaşamın her alanında varlığını sürdürür. (Nazir, 2020).

Umut, tarih boyunca teologlar, filozoflar, sosyologlar ve son zamanlarda psikologlar için bir ilgi odak noktası olmuştur (Scioli, 2009;2010). Aristoteles, korku yaşamadan kişinin gerçekten umut edemeyeceğini belirtir (Akt., Gravlee, 2000). Teolojik açıdan bakıldığında umut imanla mümkün olur ve ikisi birlikte sevgi olasılığının koşuludur (Kaczor, 2008). Bir başka açıyla umut kavramı, Gazali (1993)' e göre yaşama dair inancı gösterir ve belirsizlik içeren, muhtemel, gerçekleşmemiş olan durumlarla ilişkilendirilir. Gelecekle ilgili yapılması gereken şeyleri yerine getirerek sonucunu beklemek, bu beklentiye mantıklı ve gerçekçi kılar, bu da umudu oluşturur. Umut, sadece boş bir hayal değil, gerçekleşme olasılığına inanma ve bu doğrultuda çaba harcama ve beklenti içinde olmayı içerir (Akt. Çalışkan, 2021). Umut, olumlu bir beklenti duygusu olarak adlandırılabilir. (Nazir, 2020).

Olumlu bir bakış açısıyla umudu değerlendiren görüşler incelendiğinde, umudun insanları pozitif duygulara, güzelliklere ve sevgiye yönlendiren bir kavram olarak görüldüğü, içinde ahlaki ve dini unsurları barındırdığı, toplumsal değişimin ve

gelişimin en önemli unsuru olduğu görülür (Demirli-Yıldız, 2016). Farklı zaman, dönemler ve disiplinlerde umut tanımları yapıldığı ve olumlu beklenti vurgusunda birleşildiği görülmektedir.

Snyder (1995) tarafından geliştirilen umut teorisine göre umudun iki boyutu bulunmaktadır. Kişinin yaşam hedeflerini gerçekleştirmek için kendi yeteneklerine güvendiği bir hissi ifade etmesi duygusal boyut, bu hedeflere ulaşmak için alternatif yöntemler, seçenekler oluşturması da bilişsel boyut olarak tanımlanmaktadır (Snyder, İlardi, Cheavens ve Michael, 2000). Umut teorisinin temelini ulaşılabilir, gerçekleştirilebilir, fonksiyonel hedefler oluşturur. Bu bilişsel haritalar kişilerin öğrenme süreçlerine katkı sağlar, baş etme yöntemleri geliştirmesine yardımcı olur (Snyder, 1995; 2002).

Bilişsel yapının gelişmesi, gelecek beklentileri kaygısı, üniversite sınavı, ekonomik sıkıntılar gibi faktörler ergenlerin ruh sağlıklarını olumsuz yönde etkilemektedir (Aydın, 2005). Bu noktada ergenlik döneminin en temel sorunlarının başında olan umutsuzluk bulunmaktadır. Fakirlik, işsizlik, eğitim süreçlerinde yaşanan belirsizlikler gibi faktörler ergenlerin umut dolu bakmasını engeller (Özmen, Dünder, Çetinkaya, Taşkın ve Özmen, 2008) Umut, özellikle ergenlik döneminde gençlik gelişimine pozitif bir katkıda bulunan ve gelecek beklentisini artıran en önemli göstergedir. (Schmid ve Lopez, 2011). Ergenler bu zorlu gelişim döneminde, karşılaştıkları güçlüklerle mücadele edebilme sorumluluğunu umut ederek alır. Umut etmek aynı zamanda geleceğe dair hedefler oluşturma, plan yapma, daha iyimser bakma gücünü de tanımlar. Bacanlı ve Tarhan (2016) yaptığı çalışmada umudun farklı yaş gruplarındaki bireyler tarafından nasıl algılandığını nitel bir araştırmayla ele almıştır. Ergenlik dönemine denk gelen 8. Sınıf çocuklarında umut; hayaller, geleceğe yönelik olumlu beklentiler, amaca ulaşmak için, inanç, istek, çaba, sevgi ve güveni kapsayan duygu olarak tanımlanırken; 10 ve 11. Sınıf öğrencilerinde ise umut; mutluluk, iyimserlik, farkında olmak, hedef belirlemek, başarıma isteği, inançlı ve mücadeleci olmak, geleceğe yönelik akademik ve mesleki beklenti olarak tanımlanmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde her gelişim döneminde beklentilerin ve umut tanımlarının farklı olduğu ama umudun, olumlu bir gelecek beklentisi ve pozitif duygular çevresinde birleştiği anlaşılmaktadır. Umut; bireyin kendisine belirlediği hedefe ulaşmak için sürekli çaba göstermesini sağlar. Özellikle

yüksek umut düzeyine sahip kişiler; hedeflerini bölümlere ayırıp, hayatları boyunca her bir aşama için sabır ve motivasyonla çalışırlar. Bu kişilerin düşük umut düzeyine sahip bireylere göre daha azimli, sebatkar, zorluklarla başa çıkacak şekilde amaç odaklı ilerledikleri görülür (Snyder, 2002).

Umut düzeyinin yüksek olmasıyla ilgili yapılan araştırmalar, ergenlerin yüksek umudu işlevsel kullandıkları, yaşadıkları problemleri içselleştirmeden, çözüm odaklı yaklaştıkları, zorlu yaşam olaylarının hayat kalitelerini azaltmasına izin vermediklerini bulmuştur (Huebner, Suldo ve Valle, 2006). Bu kişilerin geleceğe daha iyimser, pozitif bakış açısıyla baktıkları, yüksek motivasyonla, azimle hedefine ulaşmaya çalıştıkları görülür (Kashdan vd., 2002). Bir başka araştırmada yüksek umuda sahip olmanın somut, ulaşılabilir hedefler belirlemekle doğru orantılı olduğu ortaya çıkmıştır (Green, Oades ve Grant, 2006). Yüksek umut düzeyindeki bireylerde ayrıca motivasyonel düşünce gelişmiştir. Hedeflere ulaşmak için bütün aşamalarda hissedilen bu düşünce kişinin kendine söylediği ‘başarabilirsin’, ‘yapabilirsin’ gibi söylemlerle gelişir (Snyder, 1996; 2002). Bryce, Alexander, Fraser ve Fabes, (2019) New York şehrinde 5. sınıftan 12. sınıfa kadar olan öğrencilerde (643) ergenlik döneminde bilişsel ve davranışsal umudun akademik işlevselliğe (yani başarı ve okul bağlılığı) ve iyi oluşa (yani stres ve kaygı) katkılarını incelemiştir ve öğrencilerin yaşına ve ilgilenilen sonuçlara bağlı olarak, okul ortamlarında her iki umut türünün benzersiz katkısına ve umudu gelişimsel olarak uygun yollarla beslemek için olası müdahale alanlarına ilişkin kanıtlar sunmaktadır.

Ergenler, olumsuz yaşam olaylarına, aile içi problemlere, sosyal hayattaki sorunlara, duygusal olarak daha duyarlıdır. Sürekli olarak problemlere maruz kalma, sorunların konuşulması geleceğe umutsuz bakmalarına neden olur. Onların yaşama pozitif bakabilmeleri, gelecek beklentisi oluşturabilmeleri için umut olduğunu görmeleri ve duymaları gerekir (Güneş, 2015). Özellikle boşanma gibi hem aile içi çatışmaların hem de ergenin kendi içsel çatışmalarının arttığı bu dönemde umutsuzluk daha yoğun hissedilir. Bununla birlikte kendini bu sürecin nedeni olarak gören ergenlerde suçluluk ebeveynlere karşı öfke hissedilir (Amato ve Gilbreth, 1999). Yapılan araştırmalar aile içindeki parçalanmanın ergenlerin umut düzeyinde etkili olduğunu ve umutsuzluk yaşamalarına neden olduğunu göstermektedir (Wood, Repett ve Roesch, 2004). Tek ebeveynli aile ve tam aileden gelen ergenlerle ilgili

yapılan çalışmalarda Tek ebeveynli aileden gelen ergenlerin; benlik saygısının düşük, depresyon eğiliminin yüksek, motivasyon eksikliği ve umutsuzluk yaşadıkları görülmüştür (Amato, 1991; Richardson ve McCabe,2001; Yörükoğlu,2000; Dursun, 2015; Serter, 2018). Ergenlik döneminde umutla ilgili yapılan bir araştırmada, düşük umuda sahip ergenlerin riskli, yıkıcı, zarar verici davranışlara eğilim gösterdiği görülmüştür (Bolland,2003). Bu bulgu, ergenlerin umutsuzluk yaşadıklarında riskli davranışlara daha yatkın olabileceğini göstermektedir. Jonan vd. (2018), 1026 Çinli ergenler üzerinde yaptıkları araştırmada sürekli umudun ergen kızlarda depresif belirtiler ve kendine zarar verme arasındaki ilişkiyi zayıflatığı sonucuna varmıştır. Sünbül ve Çekici (2018) tarafından, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ergenlerde umudun yılmazlık üzerindeki yordayıcı etkisinin araştırıldığı çalışmada, umudun sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ergenler için dayanıklılığın güçlü ve anlamlı bir yordayıcısı olduğunu bulmuştur. Ayrıca Mantar (2021), benlik saygısının da umudun önemli bir yordayıcısı olduğunu bulmuştur.

Umudu olan bir kişi hedeflerine ulaşmak için motivasyon sağlar, başarı odaklı ilerler, zorluklara karşı pes etmez, olumlu bir düşünce geliştirir, başaracağına dair inançla hedeflerine doğru ilerler. Umutsuz bireylerin ise engelleri aşamaz problemler olarak görüp, olumsuz duygudurum ve olumsuz inançlarla takılıp kalması kaçınılmaz olur (Snyder, 1995).

Yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında umutlu olmanın riskli davranışlarla negatif yönlü ilişki içerisinde olduğu, geleceğe olumlu bakmak için umutlu bakış açısının etkili olduğu, sosyal desteğin umut etkisinde onarıcı etkisi olduğu ve umutlu düşünce yapısının daha net amaçlar oluşturmada kolaylaştırıcı olduğu anlaşılmaktadır.

2.7. Bilişsel Davranışçı Terapi

1890'lardan itibaren Sigmund Freud'un psikoterapide kullandığı psikoanalitik kuram hakimdi. Psikoanalitik yaklaşımın uzun zaman alması deneysel olarak test edilmesinin zor olması, terapist sayısının yeterli olmayışıyla birlikte 1950'lerde davranışçılık yaklaşımından kaynak alan ve kişinin davranışlarının nedenlerini ve

sonuçlarını açıklamada bilimsel tekniklerin etkin kullanılabildiği yeni bir döneme giriş yapılmıştır (Türkçapar, 2018).

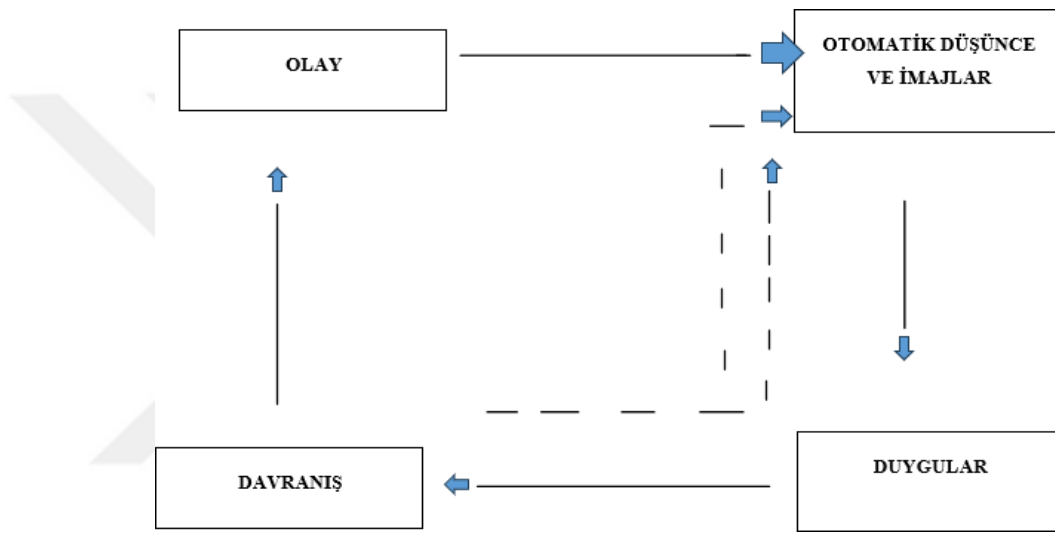
Davranışçılık, psikonaliz gibi içsel deneyimlere odaklanmak yerine gözlemlenebilir insan davranışları üzerinde durmuştur. Davranışçılık, bilinçdışı gibi gözlemlenmesi zor olan bir alandan ziyade gözlenebilir insan davranışlarına odaklanmanın daha bilimsel olduğunu vurgulamıştır. Bu yaklaşımın temelleri, 19. yüzyılda Pavlov, Thorndike, Skinner, Watson gibi bilim insanları tarafından atılmıştır. Davranışçı kuramcılar pekiştirmenin, ödül ceza yöntemlerinin, koşullanmanın, davranışların oluşmasında, süreklilik kazanmasında ya da davranış değişikliklerindeki etkisini bilimsel yöntemlerle incelemişlerdir. Davranışçı yaklaşım da psikoanalitik kuram gibi insan davranışlarını açıklamada yetersiz kalıyordu. Bu sınırlılıkların farkına varan psikoterapi uzmanları, 1970'lerde Aaron Beck ve Albert Ellis gibi isimler tarafından yürütülen çalışmalarla bilişsel terapiyi geliştirmişlerdir. (Özdel, 2015).

Aaron Beck, geliştirdiği modeli bilişsel klinik uygulamalarında ‘‘bilişsel terapi’’ olarak kullanmaktaydı. Zaman içerisinde davranışçı kuramcıların bu yeni yaklaşıma yönelmesi ve psikoloji camiasında yankı uyandırmasıyla birlikte ‘‘bilişsel davranışçı terapi’’ olarak anılmaya başlanmıştır (Beck, 2018).

Bilişsel davranışçı terapi, bilişlerin duygu ve davranışları etkilediği temel varsayımına dayanmaktadır. Bu terapi yaklaşımına göre, bir bireyin bir duruma duygusal ve davranışsal tepkileri, o durumu nasıl algıladığı ve yorumladığıyla ilişkilidir. Uyumsuz veya olumsuz düşünce kalıpları, çeşitli psikolojik problemlerin ortaya çıkmasına ve devam etmesine neden olabilir. Bilişsel terapi, öncelikle depresyon tedavisi için geliştirilmiştir. Aaron Beck, depresyonun oluşumunda bireyin yaşantısını olumsuz ve katı bir şekilde yorumladığını vurgular. (Beck, Rush, Shaw ve Emery, 1979). Duygu durumumuzdaki değişikliklere neden olanlar olaylar değil, algılarımızdır. Eğer algılar çarpıtılmışsa duygusal tepkiler de anormal olacaktır (Burns, 2021).

İnsanlar farkında olmadan sürekli olarak yaşamı ve bu yaşama nasıl uyum sağladıkları konusunda düşünmektedir. Bilinç seviyesinin altında bulunan bu düşünceler nasıl hissedeceğimiz ve davranacağımız konusunda kayda değer etkilere sahiptir. Bilişsel terapistler, bu tür düşünceleri bireylerin aktif bir şekilde

değerlendirebilmeleri için farkındalık seviyesine getirmeyi amaçlar ve doğru veya yararlı düşünceleri güçlendirirken, çarpıtılmış veya yararlı olmayan düşünceleri daha faydalı bir hale getirmeye çalışır. Bu düşüncelere ve bu düşünceleri etkileyen inançlara odaklanmak, bireylerin daha istenen davranışlar ve duygular geliştirmelerine yardımcı olur. Şekil 1.1, bir durumdaki düşünce, duygu ve davranışların sürekli bir döngü içinde nasıl birbirleriyle ilişkilendirildiğini göstermektedir (Creed vd., 2020).



Şekil 1. Genel Bilişsel Model

Genel bilişsel modelde bir olay döngünün başlamasında tetikleyici olur ve bu olay bireyin zihninde genellikle kendiliğinden ve otomatik olarak oluşan bir düşünceyi tetikler. Takiben düşünceye dayalı bir duygusal bir tepki oluşur. Daha sonra düşünce ve duygularla birlikte davranış ortaya çıkar. Bu bir döngü şeklinde devam eder.

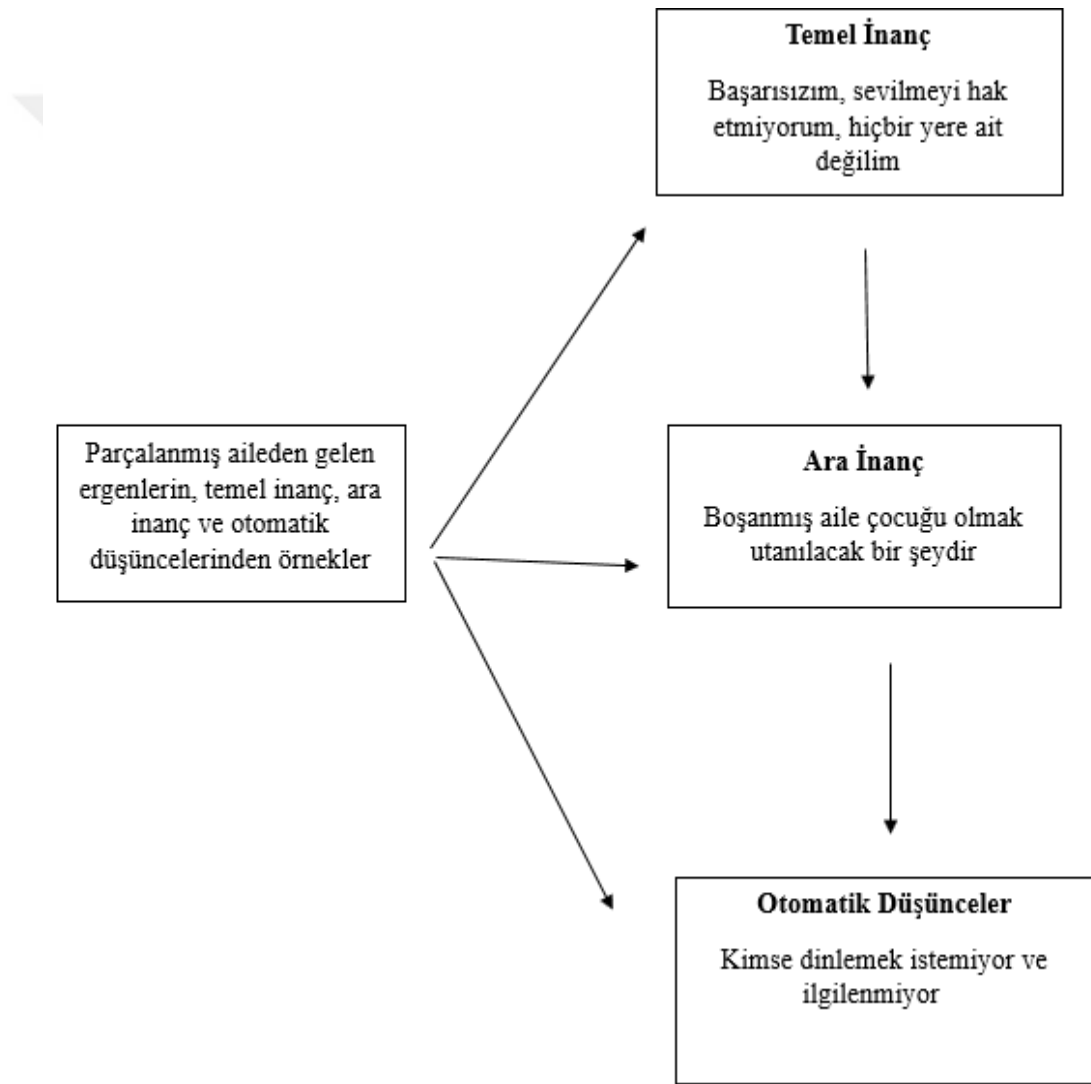
2.7.1. Bilişsel Davranışçı Terapilerde Bilişsel Model

Bilişsel model bir yığın genellemeye vurgu yapmaktadır. Davranış ve düşünceler ile bilinçli bilgi işleme üzerinde durulurken, bu durumunun ruhsal hastalıklara yönelten temel varsayımları, danışanın kuralları ve değerlerini açığa

çıkarmak amaçlanmaktadır. Beck (1995), bireylerin bilişsel süreçleri arasında bir hiyerarşi bulunduğunu vurgulamaktadır. Bunlar:

- Temel İnançlar
- Ara İnançlar
- Otomatik düşünceler

Bu hiyerarşi Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil.2 Bilişsel Yapının Hiyerarşisi

Temel inançlar, bilişsel yapının en alt seviyesinde yer alır ve bireyin kendisine, diğer insanlara ve hayata dair temel bakış açısını ifade eden zihinsel yapı taşlarıdır. Bu inançlar genellikle katı, toptancı, aşırı genellemeye dayalı ve değişime dirençlidir. Temel inançlar değersizlik, yetersizlik ve seilmeme şemalarıyla kategorize olur. Bu şemalar bizim dünyayı algılamalarımızla gelişir ve değişir. Zihinsel yapının en altında temel inançlar bulunurken, bu temel inançlardan türeyen ara inançlar ortaya çıkar. Ara inançlar bir koşula bağlı kılarak edindiğimiz düşüncelerdir. En üst seviyede ise ara inançlara göre belirlenen otomatik düşünceler bulunmaktadır. Otomatik düşünceler, aniden aklımıza gelen duygu, davranış ve fizyolojimize etki ederek tepkilerimizi şekillendiren düşüncelerdir (Creed, Reisweber ve Beck, 2020). Otomatik düşünceler kişinin hayatını kolaylaştıran yapıda olabileceği gibi, zorlaştıran, kısıtlayan, bireyin faydasına olmayan bir şekilde ortaya çıkabilir (Leahy, 2015). Tek ebeveynli ergenlerin düşünce sistemine bakıldığında olması muhtemel otomatik düşüncelerin; kimse beni sevmiyor, dersleri anlamıyorum, sulu gözüm, ara inançları incelendiğinde; iyi çocukların ailesi biraradadır, boşanmış aile çocuğu olmak utanılacak bir şeydir, babası hayatta olanlar güçlüdür; temel inançları sorgulandığında; başarısızım, seilmeyi hak etmiyorum, kimsesizim, eziğim, zayıfım, hiçbir yere ait değilim şeklinde olması beklenmektedir.

Bilişsel çarpıtmalar ise bireylerin sıklıkla deneyimlediği, sorunlu olan ve yararlı olmayan otomatik düşüncelere yol açan yaygın düşünme örüntüleridir. Mantıksal hatalar ve önyargılar yeniden düzenlenerek kişinin temelde ortaya çıkan bu düşünme tarzına bilişsel terapide çarpıtmalı düşünceler adı verilir. Bilişsel çarpıtmalar, genel olarak her bireyde mevcut olan bilişsel işlemlerin bir yansıması olmasına rağmen, ruhsal rahatsızlıklar veya kişilik bozuklukları gibi durumlarda daha sık, sistemli ve uygunsuz bir biçimde ortaya çıkar. Sorun yaşanan durumlarda, bu bilişsel işlemler normalden daha katı ve uygunsuz bir şekilde faaliyet göstermeye başlar. Bu durumda kullanılan bilişsel çarpıtmalar, çevreden alınan algı ve bilgileri uygunsuz bir biçimde işleyerek, duruma uygun olmayan ve duyuşal sıkıntıya neden olan anlık düşüncelere yol açar. Bu tür durumlar, yaşamı kolaylaştırmak yerine zorlaştırabilir. (Beck, 2018).

Bazı bilişsel çarpıtmalar aşağıda verilmiştir (Leahy, 2015; Burns, 2021).

- **Zihin okuma:** Kişinin çevresindeki diğer insanların kendisi hakkında yeterli delil olmadığı halde onların ne düşündüklerinin bildiğini varsayması.
- **Felaketleştirme/Falcılık:** Geleceği tahmin etmek, bireyin olmuş veya olacak şeylerin dayanılamayacak kadar korkunç ve çekilmez olduğuna inanması.
- **Etiketleme:** Kişinin bazı genel ve olumsuz özellikleri kendine, çevresine ve geleceğe yüklemesidir.
- **Olumlu şeyleri önemsememe:** Kişinin kendisi veya başkalarının sahip olduğu olumlu şeylerin önemsiz olduğunu savunmasıdır.
- **Olumsuz filtre:** Olumsuz durumların filtrelenerek hemen her zaman onlara odaklanması, nadiren olumlu şeylerin fark edilmesi durumudur.
- **Aşırı genelleme:** Bireyin tek bir yaşantı üzerinden olumsuz genellemelerde bulunmasıdır.
- **İki uçtan birinde düşünme:** Olayların sürekliliğinin göz ardı edilerek olaylara veya insanlara ya hep ya hiç terimleriyle bakılmasıdır.
- **-meli, -malı düşünce tarzı:** Her şeyi, basitçe ne olduğunu anlamaya odaklanmak yerine, nasıl olması gerektiğinin yorumlanmasıdır. Katı kurallar, abartılı beklentiler olarak da ifade edilebilir.
- **Kişiselleştirme:** Kişinin olumsuz olayları büyük oranda kendine atfetmesi, belli oranda başkasının da sebep olduğunu görememesi durumudur.
- **Suçlama:** Olumsuz durumların sebebi olarak bir başkasının görülmesi, kişinin kendini değiştirme sorumluluğunu almayı reddetmesidir.
- **Duygusal muhakeme:** Duyguların gerçeğin yorumlanmasına rehberlik etmesine izin verilmesidir.
- **Kurtulma yetersizliği:** Olumsuz düşüncelerle çatışılacak her türlü kanıt veya argümanın reddedilmesidir.
- **Yargı odaklanması:** Başkalarını veya olayları basitçe tarif etmek, kabul etmek veya anlamak yerine, sürekli kendini, başkalarını yetersiz bularak yapay standartlara göre değerlendirmesi durumudur.

2.7.2. Bilişsel Davranışçı Terapilerin Tedavi Süreci

Beck (2018) özellikle depresyon hastalarıyla çalışırken birtakım çarpıtmalı düşünce örüntülerini tespit etmiş ve bu düşüncelerin depresyon hastalarının duygu durumlarını etkilediğini fark etmiştir. Çarpıtılmış düşüncelerin değiştirilmesiyle hastaların duygu durumlarının değişmeye başladığını ve bununla birlikte iyileşme olduğunu gözlemlemiştir. Creed vd. (2020), terapinin temellendiği noktanın düşünce ve davranış örüntüleri, ya da daha derinlerde yerleşmiş olan, altta yatan inançları değiştirme üzerine oluşturulduğunu belirtir.

Bilişsel davranışçı terapinin tedavi süreci, hastanın mevcut sorununun değerlendirildiği, bilişsel davranışçı tekniklerin uygulandığı, değişikliklerin sürdüğü ve yinelemenin önlendiği dinamik evrelerden oluşur. Öncelikle değerlendirme ve psikoeğitimle başlanarak hastanın mevcut sorununun ele alınması, psikoeğitim yoluyla hastalara ve ailelerine bilgilendirme yapılması planlanır. Bu, terapinin amaçları, süreci ve beklentileri hakkında bilgi sağlar. Semptomlarla ilgili özellikler belirlendikten sonra tedavi planı oluşturulur (Taylor, 2005).

Tedavi planı oluşturulduktan sonra bilişsel davranışçı teknikler uygulanmaya konur. Danışanın düşünce kalıplarını sorgulaması, olumsuz düşüncelerini değiştirmesi ve olumlu davranış değişiklikleri yapması teşvik edilir (Taylor, 2005). Terapilerin temel amacı düşüncelerin ardındaki mantıksal hataları tespit etmek ve kişinin faydasına olacak şekilde değiştirmektir (Beck, 2018).

Beck (1995), bilişsel davranış terapisinin temelini oluşturan belirli ilkelerden bahsetmektedir. Bu temel ilkeler şöyledir:

1. Bilişsel davranışçı terapi, danışan sorunlarının formülasyonunu ve kavramsallaştırmanın önemli olduğunu vurgular.
2. Sağlam bir terapötik anlaşma gerektirir.
3. İşbirliğini ve aktif katılımı vurgular.
4. Amaca dönük ve sorun odaklıdır.
5. Şimdi ve buradaya odaklanmaktadır.
6. Bilişsel davranışçı terapi eğiticidir, hastaya kendi terapisti olmasını öğretmeyi ve tekrarı önlemeyi amaçlar.

7. Bilişsel davranış terapisinin amaçları zamanla sınırlıdır.
8. Bilişsel davranışçı terapi seansları yapılandırılır.
9. Bilişsel davranışçı terapi hastalara bozuk düşünce ve inançlarını belirlemeyi, değerlendirmeyi ve onlara yanıt vermeyi öğretir.
10. Bilişsel davranışçı terapi düşünceyi, duygu durumu ve davranışı değiştirmek için çeşitli teknikler kullanır.

Bahsedilen bu ilkeler aynı zamanda danışanın amaçları, danışanla arada kurulan terapötik bağ, danışanın değişim isteği, daha önceki terapi öyküsü gibi nedenlere bağlı olarak farklılık gösterecektir. Bilişsel davranışçı terapi her bir danışana özeldir ve zorluklarının doğasına, yaşam evrelerine, gelişimsel ve zihinsel düzeylerine, cinsiyet ve kültürel geçmişlerine bağlı olarak önemli ölçüde değişiklik gösterecektir (Sorias, 2019).

2.7.3. Bilişsel Davranışçı Terapide Kullanılan Teknikler

Bilişsel davranışçı terapi, psikoterapinin bir türüdür ve davranışsal ve bilişsel teknikleri bir araya getirir. Bahsedildiği gibi bilişsel teknikler, bireyin işlevsiz ve uyumsuz düşünme tarzlarına, otomatik düşüncelere, temel inançlara ve ara inançlara odaklanarak bu düşünce kalıplarını yeniden yapılandırmayı amaçlar. Bu şekilde duygu, düşünce ve davranışlarda olumlu bir değişiklik sağlanması amaçlanır (Beck, 1995).

Davranışsal teknikler bilişsel tekniklerin önemli tamamlayıcılarıdır, bilişsel terapide davranışsal teknikler sadece davranış değişimini değil, sonuç olarak düşünce değişimini de hedefler (Creed vd., 2020).

Terapi sürecinde danışanın değişiklik yaratabileceği yaşam sorunlarına dönük olarak sorun çözme teknikleri kullanılır. Bu teknikler inkâr, katlanma, çözmeye çalışma, kaçma/uzaklaşma/ayrılma/ yer değiştirme, değiştiremeyeceği olumsuzluklara karşı dayanıklılığı ve direnci arttırmaya çalışma şeklindedir. Ancak bu yöntemlerin işe yaramadığı veya sorunun çözülmediği durumlarda, sorunun yeniden tanımlanmasına, değerlendirilmesine bilişsel çarpıklığı düzeltmeye yönelik teknikler kullanılır. Ancak bazı durumlarda sorun çözme tekniklerini, bilişsel

teknikleri ve davranışçı teknikleri bir arada kullanmak gerekmektedir (Türkçapar 2007). Bazı bilişsel ve davranışsal teknikler aşağıda verilmiştir.

Sokratik Sorgulama: Antik Yunan döneminde zihinsel sorgulamalarla doğrunun peşine düşen ve kişilere ancak doğru sorular sorulduğunda bilginin açığa çıkabileceğini savunan Sokrates, sokratik sorgulamanın çıkış kaynağıdır. Bu teknik, danışana bilgiyi doğrudan aktarmak yerine sorular sormayı amaçlar. Bu yöntem, danışanın kendi düşünce süreçlerini aktif bir şekilde kullanmasını, bilgiye kendi çabalarıyla ulaşmasını ve alternatif düşünceler keşfetmesini teşvik eder. (Türkçapar ve Sargın, 2012).

İşlevsel Olmayan Düşüncelerin Kaydı: Bireye durumun, düşünce ve hislerin birbiriyle nasıl ilişkili olduğunu göstermenin etkili bir yoludur. Otomatik düşünce etrafında takip edilen bir durumu, ki sonrasında bu duyguya neden olur, tanımlamaya yönlendirmektir. Danışan düşünce kayıt formunu nasıl kullanılacağı konusunda rahat hissetmeye başladığında ve oturumlarda çok az destekle yetinebildiğinde ödev olarak başka bir düşünce kayıt formunun doldurulması istenebilir. Daha karmaşık düşünce kayıtları elde etmek için, zorlayıcı otomatik düşüncelerle ilgili sütunlar ekleyerek, daha sağlıklı ve gerçekçi düşünceler geliştirerek ek bilgiler toplanabilir (Creed vd., 2020).

İmgelem Teknikleri (İmajinasyon): Danışma anında danışanın bir sahnenin zihinsel resmini çizerek o imgenin içinde yer almasıdır (Kendall ve Suveg, 2006). Bu yaklaşım genellikle çocuğun gevşemesini sağlar ve çoğunlukla gözlerini kapatarak bir sahneyi detaylı bir şekilde hayal etmesi ve bu sahnenin içinde yer alması şeklinde gerçekleşir. Bu müdahale mevcut durumu tanımlamanın yanında düşüncede ve davranışta düzenleme yapma imkânı sunar. Ayrıca, bireyin yeni beceriler kazanmasına ve travmayla baş etmesine yardımcı olabilir. Ronen (2011), imajinasyon öncesinde dikkat edilmesi gereken noktalara vurgu yapmıştır. İmajinasyon öncesi bireylere teknik açıklanmalı, rahat bir ortamın sağlanması, becerilerin ve beceri adımlarının açık bir şekilde tanımlanması, çocuğun iyi bir duygu durumu ile imajdan çıkarılması sağlanmalıdır.

Avantaj ve dezavantajları listeleme: Bu tekniğin temel amacı, kişinin sahip olduğu düşünce ve inançları avantajları ve dezavantajlarıyla birlikte listeleyerek, bu inançları daha gerçekçi bir şekilde değerlendirmeye teşvik etmektir (Leahy, 2015).

Kanıt Arama: Danışanın katı inancının gerçekliğini sınama amacıyla kullanılmaktadır. Bu teknik danışanın katı düşüncesini esnetmek ya da sarsmayı hedefler. Kişinin ele alınan katı inancı için danışman tarafından yönlendirilen kişiden kanıt toplaması istenir. Düşüncesini destekleyen ve desteklemeyen kanıtları bulur ve yeniden değerlendirir (Leahy, 2015).

Maruz Bırakma Tekniği: Maruz bırakma, kişi için zorlayıcı, yaşamını kısıtlayan davranışlardan oluşan veya otomatik düşünceleri azaltmayı amaçlayan yöntemdir. Bu yöntem, kişinin kendisini korkutan bir durumla hayali veya doğrudan yüzleştirilmesini içerir ve terapi süresince öğrenilen başa çıkma becerilerini uygulama ve test etme fırsatı sağlar (Kendall ve Suveg, 2006). Bu şekilde danışan, kaygı yaratan olaylarla başa çıkma konusunda öğrendiklerini pratiğe dökme ve bu becerileri güçlendirme imkanına sahip olur. Bu teknik uygulanırken kişinin sıkıntısı önce artar daha sonra duruma alışmasıyla birlikte rahatsızlığın yoğunluğu azalır (Türkçapar, 2018).

Gevşeme Teknikleri: Duygu düşünce ve davranışlar birbirini etkiler. Bu yüzden kaygılı düşünce his ve davranışlar bir paket halindedir ve vücudun aynı anda hem kaygılı hem de rahatlamış olması imkansızdır. Bu sebepten ötürü vücudun rahatlaması için yardımcı olmak kaygılı his ve düşünceleri değiştirmenin bir diğer davranışsal yoludur (Creed vd., 2020). Çocuklar ve ergenlerle çalışma bağlamında sıklıkla kullanılan gevşeme teknikleri, genellikle çocukların bedensel tepkilerini fark etmelerini ve bu tepkileri kontrol edebilecekleri becerileri öğrenmeyi amaçlamaktadır. Bu egzersizler, kişilerin kas gerginliğine odaklanarak gevşemesi sağlanır. Nefes egzersizleriyle nefesini kontrol altına aldıkça bedenini de kontrol edebildiğini fark eder ve bu durum daha sağlıklı kararlar vermesine yardımcı olur (Eisen ve Silverman, 1993). Bu egzersizler yoluyla, kişiler kaygılandıklarında veya fizyolojik tepkilerini fark ettiklerinde, bu tepkilerle daha etkili bir şekilde baş etme becerileri kazanabilirler (Kendall ve Suveg, 2006).

Rol Oynama Tekniği: Terapi ortamında olumsuz durumların prova edilmesi amaçlanır. Otomatik düşünceler, bilişsel çarpıtmalarla çalışılırken, danışan ve danışman karşılıklı yer alır. Danışan olumsuz düşüncelerini seslendirir, danışman ise bu düşünceleri olumlu bir düşünceye dönüştürerek karşılık verir. Süreç anlaşıldıktan sonra roller değiştirilir (Türkçapar, 2018).

Yüzleştirme: Yüzleştirme tekniğinde danışman öncelikle otomatik düşüncenin ortaya çıkmasını sağlar ve bundan sonra danışanın kaygı yoğunluğunun artacağı bir korku hiyerarşisi oluşturur. Bu hiyerarşi hafif şiddetli kaygı yaratan durumla başlar, biraz daha zor durumla devam eder ve çok ürkütücü durumla son bulur. Hiyerarşideki her bir basamağın aynı korkuyla ilgili olması önemlidir. Danışan ilk yüzleşme deneyimini danışmanla birlikte yapar ve daha sonraki aşamalar yapılandırılarak ev ödevi olarak da verilir (Creed vd., 2020).

Sosyal Beceri Eğitimi: Sosyal işlevsellik becerilerini artırmaya yönelik müdahalelerdir. Bu yaklaşım rol oynama tekniklerinden faydalanarak göz kontağı kurma, iletişimi geliştirme, konuşma hızını ayarlayabilme ve girişkenlik kazandırmaya yönelik etkili yöntemler sağlar (Swartz vd., 2006).

2.8. Konuyla İlgili Araştırmalar

2.8.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yapılan literatür araştırmasında benlik saygısı, gelecek beklentisi ve umut değişkenleriyle ayrı ayrı çalışmalar yapıldığı, bazı araştırmalarda iki değişkenin birlikte çalışıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca bilişsel davranışçı terapi ve gelecek beklentisi, umut ve benlik saygısıyla ilgili bulunan araştırmalar listelenmiştir. Bunlarla birlikte tek ebeveynli ergenlerle ilgili bilişsel davranışçı kuram temelli deneysel çalışmalara rastlanmamış, bu gruplarla yapılan çalışmalar aşağıda belirtilmiştir.

Yerlikaya (2006) tarafından geliştirilen Bilişsel Davranışçı Yaklaşımına Dayalı Olarak Hazırlanan Umut Eğitimi Programı öğrencilerin umutsuzluk düzeyini düşürmek amacıyla oluşturulmuştur. Bilişsel davranışçı terapi temelli etkinlikler ve uygulamalardan oluşmuştur. Etkileşim ve eğitim içerikli bir psikoeğitim programı olup, problem çözme, geliştirici ve önleyici bir program olarak planlanmıştır. Hikâye tamamlama, drama, soru-cevap tekniklerinden faydalanılmıştır. Oturumlarda bilişsel modeli tanımlama, duyguları anlamlandırma, otomatik düşünceler, bilişsel çarpıtmaları ortaya çıkarma, olumlu düşünceler oluşturma amaçları ele alınmıştır. Ev ödevleri her oturumda ele alınmıştır. Araştırma iki deney, plasebo ve kontrol gruplu

ön – test, son – test ve izleme modeline dayalı deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu ilköğretimde okuyan 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Umutsuzluk düzeyi en yüksek olan 52 öğrenci tesadüfi yöntemle her gruba 13 kişi olacak şekilde belirlenmiştir. Bağımlı değişken olan umut, Beck Umutsuzluk Ölçeğiyle ölçülmüştür. Birinci deney grubuna, araştırmacı tarafından geliştirilen Bilişsel –Davranışçı Yaklaşım dayalı umut eğitimi programı, ikinci deney grubuna ise yine araştırmacı tarafından geliştirilen Hobi Terapiye dayalı umut eğitimi programı uygulanmıştır. Plasebo grubuna 6 oturumluk plasebo uygulaması yapılmış, kontrol grubuna ise herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Program 11 oturum, maksimum 15 üye ve 80-100 dakika arasında planlanmıştır. İzleme ölçümleri çalışma bittikten 35 gün sonra alınmıştır ve her iki programın da ilköğretim öğrencilerinin umut düzeyini arttırdığı bulunmuştur.

Özağı (2007), parçalanmış aileden gelen ilköğretim çocuklarına eğitsel grup oyunlarını uygulamıştır. Depresyon düzeyi yüksek 9 deney 9 kontrol olmak üzere 18 öğrenci çalışmaya dahil olmuştur. Çalışma 10 hafta boyunca haftada bir saat olarak yapılmıştır. Çocukların aile ve arkadaşlarından yarı yapılandırılmış görüşme formu alınarak nitel değerlendirmede de bulunulmuştur. Çalışmanın sonucunda programa katılan öğrencilerin depresyon düzeylerinde düşüş gözlenmiştir. Eğitsel grup oyunlarının depresyon düzeyi üzerinde etkili olduğu söylenilebilir.

Kurtoğlu (2013), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinde bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı hazırladığı programla, duygusal yılmazlık, sosyal beceri-okula uyum ve benlik saygısını incelemiştir. Eğitim ve etkileşim içerikli bir psikoeğitim programıdır. Programda kullanılan etkinlikler, bilişsel davranışçı kuram temelli hazırlanmıştır. Eğitsel oyun, soru-cevap, rol oynama teknikleri kullanılmıştır. Ayrıca ev ödevleri verilerek bilişsel çarpıtmalar ele alınmıştır. Duyguların ifade edilmesi, şimdi ve burada, duygu, düşünce ve davranış arasındaki ilişki, sosyal beceri geliştirme, problem çözme, kendini tanıma, olumlu ve olumsuz özelliklerini fark etme amaçları çevresinde oluşturulmuştur. 12 oturum, 100 dakika şeklinde planlanmıştır. Araştırma sonucunda duygusal yılmazlık düzeyi kontrol grubuna göre anlamlı artış gösterirken, sosyal beceri-okula uyum ve benlik saygısının kontrol grubuna göre anlamlı bir fark oluşturmadığı bulunmuştur.

Anne babası boşanmış ergenler için geliştirilen öznel iyi oluşu artırma programının, ergenlerin öznel iyi oluşları üzerindeki etkililiği belirlemek amacıyla araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma, deneysel desende; ön-test son-test deney ve kontrol gruplu yürütülmüştür. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkeni bulunmaktadır; bağımlı değişkeni öznel iyi oluş, bağımsız değişkeni anne babası boşanmış ergenler için geliştirilen öznel iyi oluşu artırmaya programdır. Araştırma grubunu, yaşları 14-18 arasında değişen, 9 deney 9 kontrol olmak üzere 18 ergen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda programın anne babası boşanmış ergenlerin öznel iyi oluşuna katkı sağladığını göstermektedir (Dursun, 2015).

Şahin (2018)'in araştırmasının amacı, Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım dayalı olarak geliştirilen bir psikoeğitim programının öğrencilerin benlik algısına etkisini incelemektir. Araştırmada, ön-test, son-test kontrol gruplu ve izleme çalışmalı yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubu, uygun örneklem yöntemiyle seçilen 30 lise öğrencisinden (15 deney, 15 kontrol) oluşmaktadır. Bu öğrencilerle altı ay sonra izleme çalışması yapılmıştır. Araştırma bulguları, Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım dayalı olarak geliştirilen bu psikoeğitim programının, öğrencilerin farklı benlik algısı problemleriyle başa çıkmalarına yardımcı olabileceğini göstermektedir.

Büyüköksüz (2021) tarafından yapılan araştırmada kabul kararlılık yaklaşım temelli psikoeğitim programının ergenlerde benlik saygısını yordamada öz-şefkat ve yaşantısal kaçınmanın aracılık rolü incelenmiştir. Yarı deneysel, ön-test, son-test ölçümlü araştırmanın bağımlı değişkeni benlik saygısı olup, araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul Kadıköy Lisesinde okuyan lise 2 ve lise 3. sınıftan toplam 37 öğrenci oluşturmakta, çalışma grubuna 20 kontrol grubuna 17 öğrenci seçkisiz atama yolu ile oluşturulmuştur. Deney grubuna uygulanan program 8 oturumdan oluşmakta olup her oturum 90 dakikadır. Çalışmanın sonucunda uygulanan psikoeğitim programının ergenlerde benlik saygısını arttırdığı görülmüştür.

Tektaş (2022), tarafından yarı deneysel, ön-test son-test uygulamalı, deney ve kontrol grubundan oluşan parçalanmış aileden gelen ergenlere yönelik araştırma gerçekleştirilmiştir. 11 ve 18 yaşları arasındaki 35 ergen katılımcıya 8 oturumluk psikoeğitim programı uygulanmıştır. Haftada bir gün olarak yapılan çalışmanın sonucunda bu ergenlerin olumlu kişilerarası geliştirme tarzlarında olumlu bir artış

olduğu gözlenmiştir. Psikoeğitim programının parçalanmış aileden gelen ergenler üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Yılmaz (2022) Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli psikoeğitim programını DEHB tanısı almış çocukların içselleşmiş damgalanma ve umuda etkisini incelemiştir. BDT yöntemleri kullanılarak sorun çözme becerileri geliştirme amaçlanmıştır. Oyun terapisi, rol oynama, soru cevap teknikleri kullanılmış, ebeveynler için takip gözlem formu da eklenmiştir. Program içeriğini öz yeterlilik, benlik saygısı, umut dolu düşünme, otokontrol, dürtüsel hareketler, içselleştirilmiş damgalanma oluşturmaktadır. Oturumlarda ev ödevleri verilmiş olup her oturumda ev ödevleri takip edilmiştir. 8-10 kişilik deney grubuyla haftada 2 gün olmak üzere 4 hafta ve 8 oturumdan oluşmaktadır. Oturum süreleri 6-10 yaş çocuklarla 20-30 dk, 11-18 yaş çocuklarla 30-40 dk olarak belirlenmiştir. Kontrol grubuna herhangi bir çalışma yapılmamış olup, programa katılamayan üyeler için telafi programı uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda bilişsel davranışçı temelli psikoeğitim programının içselleştirilmiş damgalanmayı azalttığı, umudu arttırdığı bulunmuştur.

Yapılan çalışmaların çoğunlukla depresyon, benlik saygısını arttırmaya yönelik olduğu ve deneysel çalışmalardan olumlu sonuçlar alındığı görülmektedir.

2.8.2. Konuyla İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurtdışı literatür taramasında bulunduğu kadarıyla, gelecek beklentisi, umut ve benlik saygısıyla ilgili bilişsel davranışçı yaklaşım temelli hazırlanan deneysel çalışmalar sıralanmıştır.

Pedro – Carroll ve Cowen (1985) ve 1989 yılında Alpert-Gillis ve Pedro Carroll tarafında geliştirilen *Boşanmış Aile Çocukları İçin Müdahale Programı (COPID; Children of Divorce Intervention Program)* 10-12 yaş çocuklara yönelik geliştirilen, 10 hafta süren, önleyici yardım programının etkililiğini incelemiştir. Program içeriğinde rol oynama, tartışma, psikoeğitim teknikleri kullanılmıştır. Benlik saygısını arttırma, beceri geliştirme, duyguları anlamlandırma temalarından oluşmuştur. 72 çocukla yapılan araştırmanın sonucunda, programa katılan çocukların davranış problemlerinde düşüş, uyum düzeylerinde kontrol grubuna göre anlamlı artış yaşanmıştır.

Taylor ve Montgomery (2007) meta-analiz çalışmasında bilişsel davranışçı terapisinin depresif çocuk ve ergenlerde benlik algısı üzerinde etkililiği incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu yaşları 13 ile 18 arasında değişen 82 ergen oluşturmaktadır. 5 hafta ve 3 aylık izleme ölçümleri alınmıştır. Bu meta-analizin sonuçları, BDT'nin artan benlik saygısı üzerindeki etkisinin, tedavinin bitiminden beş hafta sonra anlamlılığa yaklaştığını göstermektedir. Genel bulgular, sağlıklı ve düşük öz saygı düzeylerine sahip ergenler için BDT kullanımının uygun olabileceğini ortaya çıkarmaktadır.

Shojaei, Golparvar, Bordbar, ve Aghaei (2019) tarafından yapılan çalışmada bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı sanat-oyun terapisi ve bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı öykü terapisinin kanserli çocuklarda ağrı algısı ve umut üzerindeki etkisi incelenmiş. Ön-test, son-test, izleme ve kontrol gruplu yarı deneysel bir araştırmadır. Yaşları 8-12 arasında değişen 32 kanser hastası çocuktan rastgele örnekleme yoluyla 12 kişiden oluşan 2 deney bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Medikal tedavilerle birlikte bir deney grubuna bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı sanat-oyun terapisi diğer deney grubuna bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı öykü terapisi uygulanmış, kontrol grubuna ise medikal tedavi dışında herhangi bir çalışma yapılmamıştır. 12 oturum sonunda, her iki programın da umudu arttırdığı ve ağrı algısını azaltmada etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Ngo, VanderLaan ve Aitken (2020), olumsuz benlik algısına sahip ergenlerin bilişsel davranışçı terapiye dayalı bir protokol karşısında depresyon, kaygı ve benlik algısı düzeylerinin nasıl etkileneceğini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu yaş ortalaması 16 olan 89 ergen oluşturmaktadır. Uygulanan eğitim duyguların nasıl tanımlandığına, olumsuz düşünceyle nasıl mücadele edildiğine, başa çıkma stratejilerinin nasıl uygulandığına ve nasıl kullanıldığına odaklanmıştır. Bilişsel davranışçı terapiye dayalı protokol uzmanlar tarafından 12 hafta boyunca yürütülmüştür. Çalışmanın sonucunda olumsuz benlik algısına sahip ergenlerin depresyon ve kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Aynı zamanda bilişsel davranışçı terapisinin ergenlerde olumsuz benlik algısı, depresyon ve kaygı düzeylerinin azaltılmasında etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Epel, Zohar, Artom, Novak ve Lev-Ari (2021), yaptıkları çalışmada bilişsel davranışçı terapi programının benlik algısı üzerindeki etkisini araştırmıştır.

Çalışmaya beşinci ve altıncı sınıflarda okuyan 80 ilkokul öğrencisi katılmış ve dört öğretmene bilişsel davranışçı terapi programı üzerine eğitim verilmiştir Eğitimden geçen bu öğretmenler öğrencilere 12 haftalık psikoeğitim programı uygulamış ve haftalık ölçümler almıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde çalışma boyunca çocukların benlik algısının arttığı görülmüştür. Bu 55 protokolün hem çocukların benlik algısına fayda sağladığı hem de okul öğretmenlerinin bilişsel davranışçı terapi protokolünü uygulamak için eğitilebileceğini göstermiştir.

Dooabi, Goodarzi, Karimi ve Roozbahani (2021), umut terapisi ve bilişsel davranışçı terapinin ergenlerin öfke ve kaygı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Lisede okuyan 90 kız öğrenci üzerinde yarı deneysel olarak planlanan çalışmada 45 kişilik rastgele seçim yoluyla iki deney grubu oluşturulmuştur. Bir gruba 8 oturum ve 90 dakika süren umut terapisi, diğer deney grubuna da 10 oturum ve 90 dakika süren bilişsel davranışçı terapiye dayalı psikoeğitim programı uygulanmıştır. Ön-test ve son-test ölçüm sonuçlarına bakıldığında umut terapisinin ve bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitimin ergenlerde kaygı ve öfkeyi azalttığı görülmüştür.

Chase-Wise (2021) düşük benlik saygısına sahip risk altındaki ergenlerin bilişsel davranışçı yönelime dayalı hazırlanan psikoeğitim programıyla benlik saygısını arttırması amaçlanmıştır. Program Fennel (1989)'in düşük benlik saygısının bilişsel modeline göre yapılandırılmıştır. Ev ödevi verme, kanıt toplama, sokratik sorgulama gibi teknikler kullanılmıştır. Programın içeriğine bakıldığında davranış, düşünce, duygu ilişkisini fark etme, temel inançların incelenmesi, olumsuz otomatik düşünceleri açığa çıkarma, olumlu düşünce geliştirme, geleceği planlama şeklinde 10 oturum hazırlanmıştır. Her oturum 50 dakika haftada bir gün şeklinde belirlenmiştir. Süre kaldığı takdirde eğitsel oyunlarla grup etkileşimini arttırmak amaçlanmıştır. Her öğrenci için ev ödevlerini muhafaza etmek ve gruptaki materyallerini koymak için birer dosya verilmiştir. Ayrıca katılımcılara her katıldıkları aktivite için ödül sistemi geliştirilmiştir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, gelecek beklentisi, umut ve benlik saygısıyla ilgili bilişsel davranışçı kuram temelli programlarla birlikte, sadece umut düzeyi veya sadece gelecek beklentisini arttırmaya yönelik hazırlanan spesifik programlar olduğu görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde yapılan araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, verilerin toplanması, uygulanan deneysel işlem, kullanılan ölçme araçlarıyla ilgili bilgi verilmektedir. Ayrıca uygulanan psikoeğitim programının nasıl geliştirildiği, programın amaçlarının neler olduğu ve oturumların içeriğinden bahsedilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının tek ebeveynli ergenlerin gelecek beklentisi, umut ve benlik saygısı üzerine etkisini incelemeye yönelik yarı deneysel bir araştırmadır. Deneysel desenlerin en önemli özelliği seçkisiz atama yoluyla katılımcı sağlamakken; yarı deneysel desenlerde deneklerin deney ve kontrol gruplarına seçkisiz atamanın yapılamamasıdır. Eşleştirilmiş kontrol gruplu ön-test, son-test yarı deneysel desenler sınıfında yer alır (Büyüköztürk, 2015). Uygulanan psikoeğitim programı öncesinde, deney ve kontrol gruplarına ön-test, program bitişinden bir hafta sonra da son-test uygulanmıştır. Araştırmanın deseni Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Araştırma Deseni

Gruplar	Ön-test	İşlem	Son-test
Deney	GBÖ	Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Hazırlanan	GBÖ
	BUÖ	Psikoeğitim Programı	BUÖ
	RBSÖ		RBSÖ
Kontrol	GBÖ		GBÖ
	BUÖ		BUÖ
	RBSÖ		RBSÖ

GBÖ: Gelecek Beklentisi Ölçeği, BUÖ: Beck Umutsuzluk Ölçeği, RBSÖ: Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği

Bu desene göre araştırmanın 1 bağımsız 3 bağımlı değişkeni bulunmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı oluşturulan psikoeğitim programıdır. Bağımlı değişkenler ise gelecek beklentisi, umut ve benlik saygısıdır. Araştırmanın deney grubunda yer alan katılımcılara 10 hafta boyunca, haftada bir oturum olacak şekilde bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubunda yer alan katılımcılarla ise herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Araştırmanın deney ve kontrol grubuna oturumlar başlamadan bir hafta önce ön-testler, oturumlar bittikten bir hafta sonra ise son-testler uygulanmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Gaziantep ili Şehitkamil ilçesi bir anadolu lisesinde 10, 11 ve 12. sınıflarda okuyan öğrenciler arasından seçilmiştir. 5 erkek 16 kız öğrenci olmak üzere 21 öğrenci belirlenmiş olup öğrencilerin sınıf dağılımı 10. sınıflarda okuyan 5 öğrenci, 11. sınıflarda okuyan 7 öğrenci ve 12. sınıflarda okuyan 9 öğrenci şeklindedir. Öğrencilerin yaş ortalaması 16'dır.

3.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Araştırmamanın deney ve kontrol grubunu oluşturmak için araştırmacı tarafından sınıf risk haritası uygulanmış ve okul risk haritası oluşturularak tek ebeveynli aileye sahip öğrenciler tespit edilmiştir (ORGM, 2022). Sınıf ve okul risk haritası Milli Eğitim Bakanlığı özel eğitim ve rehberlik genel müdürlüğü tarafından paylaşılan formlardır. Eğitim-öğretim dönemi başında sınıf rehber öğretmenleri tarafından her bir öğrenciyle ilgili özel bilgilerin ve risk gruplarında yer alma durumlarının belirlendiği öğrenci tanıma tekniğidir. Sınıf risk haritaları okul psikolojik danışmanları tarafından birleştirilerek okul risk haritası oluşturulur. Okul risk haritası sonuçlarına göre tek ebeveynli aileden geldiği tespit edilen 47 öğrenci ile belirlenen kriterlere göre görüşmeler yapılmıştır.

Çalışmaya dahil etme kriterleri:

- Psikolojik destek almıyor olmak,
- Herhangi bir psikiyatrik ilaç kullanmıyor olmak,
- Çalışmaya katılmaya gönüllü olmak,
- Öğrencilerin ebeveynlerinden, çalışmaya katılma iznini almış olmak,
- Anne veya babadan herhangi birinin veya ikisinin vefat etmesi, ebeveynin boşanması, herhangi bir ebeveyn tarafından terk edilmek veya ebeveynlerden birinin uzun süre iş, sağlık gibi bir nedenden dolayı başka bir yerde yaşaması,
- Gelecek Beklentisi Ölçeği (Şimşek, 2012), Beck Umutsuzluk Ölçeği (Durak, Palabıyıkoglu; 1994) ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (Öner, 1994) ölçeklerinden aşağıda belirtilen kesme puanları dikkate alınarak ortalamanın altında olmak.

Çalışmanın çıkarsama kriterleri;

- Anne ve babanın birlikte yaşıyor olması,
- Halihazırda psikolojik destek alıyor olmak,
- Herhangi bir psikiyatrik hastalık tanısı almış olmak,
- Oturumlara katılma noktasında kararsız olmak,
- Grupta paylaşım yapmaya, katkı sağlamaya gönüllü olmamak.

Ölçek kesme puanları incelendiğinde Gelecek Beklentisi Ölçeği'nden 3.39 ve altında ortalamaya sahip olan, Beck Umutsuzluk Ölçeğinden 9 ve üzeri puan alan, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğinden 2 puan üzerinde 21 öğrenci tespit edilmiştir. Belirlenen öğrencilere numaralar verilerek seçkisizliği sağlamak adına çift numaraya sahip olanlar deney grubunda, tek numaraya sahip olanlar kontrol grubunda yer alacak şekilde dağılım sağlanmıştır. 10 öğrencinin deney, 11 öğrencinin kontrol grubuna ataması yapılmıştır. Ayrıca tablo 2'de de görüldüğü üzere araştırmanın deney ve kontrol grubunun aile yapıları, sosyodemografik yapıları benzerdir. Belirlenen deney grubundaki öğrencilerin okulda yapılacak uygulamaya katılmak üzere veli yazılı izinleri Ek 8'de alınmıştır. Çalışma boyunca denek kaybı yaşanmamıştır.

Araştırmanın deney ve kontrol grubuna ait betimleyici bilgiler tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubuna Ait Betimleyici Ait Bilgiler

		Deney	Kontrol
Sınıf	10	4	
	11	2	5
	12	4	5
Yaş	15 yaş ve altı	4	2
	16	2	3
	17	4	5
	18		1
Kardeş Sayısı	1	1	
	2	1	2
	3	3	5
	4	3	4
	5	2	1
Anne-baba boşanmı	Evet	4	3
	Hayır	6	8
Anne vefat	Evet	1	1
	Hayır	9	10
Baba vefat	Evet	4	6
	Hayır	6	5
Anne terk	Evet	1	1
	Hayır	9	10
Anne eğitim Durumu	Okur yazar	1	1
	değil		
	İlkokul-ortaokul	6	8
	Lise	3	2
Baba eğitim Durumu	Okur yazar	2	
	değil		
	İlkokul-ortaokul	6	8
	Lise	2	2
	Üniversite		1
Anne düzenli çalışıyor mu	Evet	3	4
	Hayır	6	5
Baba düzenli çalışıyor mu	Evet	2	1
	Hayır	3	5
Ailenizin toplam aylık geliri	Düşük	3	3
	Orta	7	8

Tablo 2 incelendiğinde katılımcılardan deney grubunu, annesi vefat eden 1 öğrenci, babası vefat eden 4 öğrenci, annesi babası boşanan 4 öğrenci ve annesi evi terk eden 1 öğrenci oluştururken; kontrol grubunu annesi vefat eden 1 öğrenci, babası vefat eden 6 öğrenci, annesi evi terk eden 1 öğrenci ve annesi babası boşanan 3 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada toplam 7 boşanmış, 2 ebeveyni evi terk etmiş ve 12 ebeveyni vefat etmiş tek ebeveynli ergen bulunmaktadır. Ayrıca hem deney grubunda hem de kontrol grubunda düşük aylık gelire sahip 3 katılımcı bulunurken, gelir durumu orta düzeyde olan deney grubunda 7 kontrol grubunda 8 katılımcı bulunmaktadır. Deney ve kontrol grubunun sınıf, yaş, kardeş sayısı, ebeveyn birliktelik, vefat, terk, eğitim durumu ve maddi koşullar bakımından benzer sosyodemografik özellikler gösterdiği anlaşılmaktadır.

3.4. Veri Toplama Araçları

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Çalışma grubunu oluşturan ergenlerin okuduğu sınıf düzeyi, yaş, kardeş sayısı, anne babanın birliktelik ve vefat durumu, anne-baba eğitim durumu, anne - baba iş durumu, ailenin ekonomik düzeyi gibi sosyodemografik özelliklerin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış soru listesidir.

3.4.2. Gelecek Beklentisi Ölçeği

Şimşek (2010) tarafından geliştirilen gelecek beklentisi ölçeği lise öğrencilerinin geleceğe yönelik beklentilerini ölçmek üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ekonomik alt boyutu 7 madde, sosyal gelecek alt boyutu 9 madde, eğitsel alt boyut 7 madde ve kişisel ve mesleki gelecek alt boyutu 10 madde olmak üzere toplam 33 maddedir. Ölçekte tersten puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçek 5'li likert tipinde geliştirilmiş, 1-5 arasında puanlanmaktadır. Hiç katılmıyorum (1 puan), az katılıyorum (2 puan), orta derecede katılıyorum (3 puan), çok katılıyorum (4 puan) ve tamamen katılıyorum (5 puan) şeklindedir. Ölçeğe verilen cevaplar değerlendirildiğinde düşük, ortanın altı, orta, ortanın üstü ve yüksek olmak üzere beş farklı düzey belirlenmiştir. Belirlenen beş farklı düzey şunlardır: 1 – 1,79 düşük, 1,80 – 2,59 ortanın altı, 2,60 – 3,39 orta, 3,40 – 4,19 ortanın üstü, 4,20 –

5,00 yüksek olarak sınıflandırılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğinin araştırılması amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Araştırmada yer alan ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alfa katsayısı .62 ile .74 arasında değişmektedir. Gelecek beklentisi ölçeğinin güvenirlik katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğinin araştırılması amacıyla faktör analizi yapılmıştır ve bu değer .95 bulunmuştur.

3.4.3. Beck Umutsuzluk Ölçeği

Beck umutsuzluk ölçeği Beck ve arkadaşları (1974) tarafından, kişinin umutsuzluk düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasını, Seber ve arkadaşları (1993) yapmıştır. Geçerlilik çalışmaları ise Durak ve Palabıyıkoglu (1994) tarafından yapılmıştır. Bu ölçek 20 maddeden oluşmakta olup kendini değerlendirme türü bir ölçektir. 0-1 olarak puanlanan, bireylerin kendilerinin cevaplayabileceği basit formdadır. Testteki maddeler evet veya hayır diye cevaplanır, maddelerin 9 tanesi evet 11 tanesi hayır şeklindedir. Ölçek 3 alt boyuttan oluşmaktadır; bu alt boyutlar: gelecek ile ilgili duygular; 1, 6, 13, 15, 19 motivasyon kaybı ile ilgili; 2, 3, 9, 11, 12, 16, 17, 20 gelecek ile ilgili beklentiler ise; 4, 7, 8, 14, 18 oluşmaktadır. Ölçeğin puanlanmasına bakıldığında 0-20 arasında bir değer almaktadır. 0-3 puan normal aralık, yani umutsuzluğun olmadığı, 4-8 hafif umutsuzluk, 9-14 orta seviyede umutsuzluk, 15-20 ileri derecede umutsuzluğu belirtmektedir (Gençay, 2009). Alınan puanlar yükseldikçe bireyin umutsuzluk düzeyinin de yüksek olduğu kabul edilmektedir.

Durak ve Palabıyıkoglu (1994), ölçeği 373 kişi üzerinde uygulamış, tüm örneklem için alpha güvenirlik katsayısını 0,85 olarak bulmuştur. İki yarım test tekniği ile birkaç kez daha hesaplanan güvenirlik katsayısı tüm örneklem için 0.85 ve madde-test korelasyon katsayıları .31 ile 0.67 arasında bulunmuştur. Ölçeğin ölçüt geçerliği çalışmasında umutsuzluk ölçeği ve karşılaştırılmak için seçilen depresyon ölçeği arasındaki korelasyon kat sayıları .68 ile .71 arasında değişmektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliği yüksektir.

3.4.4. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği

Benlik Saygısı Ölçeği 1965 yılında ergenlerin benlik saygısını ölçmek amacıyla Rosenberg (1965) tarafından geliştirilmiştir. Rosenberg Amerika'daki ergenlerle yaptığı çalışmada benlik saygısını farklı özelliklerle değerlendirmek

amacıyla farklı alt ölçeklerden de yararlanmış, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına bunları da dahil etmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye çevrilmesi ve lise öğrencilerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Çuhadaroglu (1985) tarafından yapılmıştır. Benlik saygısı ölçeği 10 sorudan oluşmaktadır. Sorular Guttman değerlendirme yöntemiyle puanlanmaktadır. Puanlanmaya bakıldığında testten alınan maksimum puan 6'dır. 0-1 puan yüksek benlik saygısı, 2-4 puan orta benlik saygısı, 5-6 puan düşük benlik saygısı olarak kabul edilmektedir (Çuhadaroglu, 1985). Çuhadaroglu (1985) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin test tekrar test güvenirlik katsayısı .75, yapı geçerliliğine ilişkin faktör analizi sonucunda geçerlik katsayısı ise .71'dir.

3.5. Deneysel Uygulama

Araştırmacı tarafından geliştirilen, 10 oturumdan oluşan Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programı deney grubuna haftada bir oturum şeklinde uygulanmıştır. Programın detayları aşağıda verilmiştir.

3.5.1. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programı

3.5.1.1. Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının yapılandırılma süreci

Tek ebeveynli aileden gelen ergenlere yönelik bilişsel davranışçı yönelime dayalı hazırlanan psikoeğitim programının hazırlık aşamasında, yurt içinde ve yurt dışındaki bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programları ve yapılan deneysel çalışmalar incelenmiştir.

Bilişsel Davranışçı Kuram Temelli Grupla Psikolojik Danışma Uygulamaları (Erden, 2022), Bilişsel Terapi Yöntemleri Leahy (2007), İyi Düşün İyi Hisset: Çocuklar ve Ergenler İçin Bilişsel Davranışçı Terapi Uygulamaları ve Alıştırmaları (Stallard, 2017), Çocuklar ve ergenler için 101 tedavi edici öykü: terapide metafor kullanımı (Burns, 2016), Bilişsel Davranışçı Kuram Temelli Grupla Psikolojik Danışma, (Erden, 2022), Bilişsel Davranışçı Terapiye Dayalı Umut Eğitim Programı Yerlikaya (2006), BDT Dayalı Psiko-Eğitim Programının İlköğretim Birinci Kademe

Öğrencilerinin Duygusal Yılmazlık, Sosyal Beceri - Okula Uyum ve Benlik Saygısı Düzeylerine Etkisi (Kurtoğlu, 2013) belirtilen kitap ve programlar incelenerek hazırlanmıştır. Tek ebeveynli ergenlere Yönelik Hazırlanan Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programının içeriğinde gevşeme teknikleri, psikoeğitim, bilişsel yeniden yapılandırma, kanıt toplama, rol oynama, alternatif düşünce geliştirme gibi bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı tekniklere yer verilmiştir. Psikoeğitim programlarının hazırlık aşaması, programın etkililiği bağlamında çok önemlidir. Bu noktada dikkat edilmesi gereken 6 önemli husus vardır. İhtiyaçların belirlenmesi, grubun kuramsal temeli ve amacının oluşturulması, grupta cinsiyet dağılımı, oturum sayısı, oturum süresi ve oturumların yapılacağı yer, grup sürecinin nasıl olacağı ve her bir oturumun amaçlara göre planlanmasıdır. Grup başlamadan önce içerik ve müdahalelerin iyi planlanması gerekmektedir (Güçray, Çekici ve Çolakkadıoğlu 2009).

Psikoeğitim programı 10 oturumdan oluşmakta olup haftada bir gün 2 ders saati (80 dakika) olarak planlanmıştır. Öncelikle duygudurum kontrolü ve varsa ev ödevlerinin konuşulmasıyla oturuma başlanmıştır. Oturum başlangıcında grup oturum amaçlarından haberdar edilir ve ısınma egzersizi yapılır. Katılımcıların aktif katılacağı dramaya dayalı etkinlikler tercih edilmiştir. Bazı oturumlarda birden fazla etkinlik kullanılarak oturum amaçları güçlendirilmiştir. Oturum amaçları genel olarak; bilişsel çarpıtmaları fark etme, alternatif düşünce geliştirme, geleceği planlama, hedef oluşturma, duyguları fark etme, sosyal destek kaynaklarını fark etme şeklindedir. Ana etkinlikler tamamlandıktan sonra, oturum üyelerle birlikte özetlenip geri bildirim alınır. Ev ödevi verilen oturumlarda grup içerisinde birer örnek yapılarak ödevlerin nasıl yapılacağı somutlaştırılmıştır. Bazı oturumlarda ana etkinliklere ek olarak grubun aidiyetini oluşturmak amacıyla küçük kapanış etkinlikleri eklenmiştir. Grup sürecinin başında her katılımcıya etkinlik defterleri temin edilmiştir. Bu defterlerin temin edilmesindeki amaç, katılımcıların oturumların sonunda farkındalıklarını, yaşamlarında kullanabileceklerini düşündükleri yeni becerilerini, oturum değerlendirmelerini yazmak ve oturumlar bitmiş olsa bile o etkiyi devam ettirmektir.

3.5.1.2. **Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının içeriği**

Programın içeriği belirlenirken uzun yıllar lise kademesinde, tek ebeveynli aileden gelen ergenlerle çalışmış psikolojik danışmanlardan görüş alınmıştır. Programın yazılmasında tez danışmanı ve doktora düzeyinde eğitim görmüş uzman görüşü ve geri bildirimleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Alanda çalışan psikolojik danışmanların en az 10 yıl lise kademesinde, dezavantajlı bölgede çalışmış olması, tek ebeveynli ergenlerle bireysel ve grup çalışmaları yapmış olması kriter olarak belirlenmiştir. Ayrıca görüşme yaptıkları konular filtrelenmiş ve özgüven eksikliği, hedef belirleme, amaç oluşturma, olumsuz kendilik algısı, umutsuzluk, değersizlik konularının yaygın olduğu anlaşılmıştır. Bilişsel davranışçı terapiler, aile ve çift terapileri ve psikodrama grup terapileri eğitime sahip tez danışmanı ile birlikte etkinlikler planlanmıştır. Psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü lisans, yüksek lisans programından mezun olup doktorasını devam ettiren bilişsel davranışçı terapi ve aile danışmanlığı eğitimlerini almış 2 uzmandan programın içeriği ve etkinliklerle ilgili görüş alınmıştır. Alınan görüşlerle birlikte program hazırlanmış, programın son hali hem sahada çalışan psikolojik danışmanlar hem de doktora düzeyindeki uzmanlardan geri bildirimler alınarak tamamlanmıştır. Ayrıca 10 hafta boyunca gerçekleştirilen oturumlar tez danışmanı tarafından izlenmiş ve oturumlarla ilgili geri bildirim verilmiştir.

Araştırmacı tarafından geliştirilen bilişsel davranışçı kurama dayalı psikoeğitim programının oturum hedefleri ve genel başlıklar belirlenmiştir. Programın hedefleri tek ebeveynli ergenlerin gelecek beklentisi, benlik saygısı ve umudunu arttırmaya yöneliktir. Bu hedeflere yönelik her oturum için amaçlar belirlenmiştir. Bu amaçlara uygun kazanımlar ve etkinlikler oluşturulmuştur. Belirlenen etkinlikler grubun etkin katılımını sağlayacak, grup üyelerinin birbirinden öğrenmelerinin gerçekleştirileceği, katılımcılara yeni beceriler, farklı bakış açıları sağlayacak ve çıkması muhtemel sorunları önleyici niteliktedir. Planlanan bütün oturumlarda oturum gündemiyle alakalı olarak bilişsel davranışçı kuramın daha iyi anlaşılabilmesi için düşünce-duygu-davranış örüntüsünü katılımcıların anlayabilmesi, gruba genellemesi ve kendi cümleleriyle örneklendirmesi amaçlanmıştır. Oturumlarda “Sevdiğim birini tekrar kaybetmekten korkuyorum”,

“Ben bu hayatta her zaman sevdikleri tarafından terk edilen biriyim” ,“Ne kadar başarılı olursam olayım ailem beni sevmeyecek”, “ Daha uslu bir çocuk olsaydım babam vefat etmezdi” ortaya çıkan bilişsel çarpıtmalardır. Sosyal destek kaynaklarını keşfetmeyle ilgili yapılan oturumlarda ailesinde, çevresindeki destek kaynaklarını fark etmesi amaçlanmış ve bununla ilgili yapılan sandalye etkinliğinde o destek kaynaklarının hayatlarında nerede olduğu, hangi yakınlıkta durduğunu fark etmesi sağlanmıştır. Ayrıca olumlu özelliklerim, güçlü yönlerim oturumlarıyla bu özelliklerini fark etmeleri ve gelecekteki olası risk durumlarında, karşılaştıkları engellerle mücadele ederken bu özelliklerini nasıl kullanabileceklerini görmeleri sağlanmıştır. Oturumdaki duruşma salonu etkinliğinde “ailemin boşanması utanç sebebi”, “ben hep dışlanacak biriyim” gibi tek ebeveynlikle bağlantılı bilişsel çarpıtmalar kanıt toplama gibi bilişsel davranışçı müdahalelerle ele alınmıştır.

Bilişsel davranışçı kurama dayalı hazırlanan psikoeğitim programının planlanan oturumları ve amaçları aşağıda sıralanmıştır. Örnek bir psikoeğitim oturumu Ek 9’da verilmiştir.

1. OTURUM

HEDEFLER

1. Grup üyelerinin tanışması
2. Grup kurallarını oluşturma
3. Grubun amaçlarını öğrenebilme
4. Grup üyelerinin on haftanın sonunda varmak istedikleri amaçlarını belirleyebilme
5. Psikoeğitim programının içeriği hakkında bilgi sahibi olabilme

2. OTURUM

HEDEFLER

1. Duyguları fark etme
2. Olaylar karşısında kendi duygularını fark etme

3. Duyguların farkında olmanın yaşamlarına etkisini anlayabilme
4. Duyguların düşünceleri ve davranışları nasıl etkilediğini fark etme

3. OTURUM

HEDEFLER

1. Bilişsel modelin ne olduğunu bilme
2. Hayatımızdaki olumsuz otomatik düşünceleri fark etme

4. OTURUM

HEDEFLER

1. Geleceğe yönelik olumsuz düşüncelerini fark etmek
2. Olumsuz düşüncelerini değiştirebilme

5. OTURUM

HEDEFLER

1. Kendi benliğine ilişkin olumlu ve olumsuz özellikleri fark etmek
2. Hayatıyla ilgili olumlu ve olumsuz özellikleri fark etmek
3. Başkalarının kendisiyle ilgili bakış açısını anlayabilmek

6. OTURUM

HEDEFLER

1. Grup üyelerinin yaşamlarında önem verdikleri değerleri, becerileri fark etmek
2. Güçlü yönlerinin farkında olma ve sıralayabilme
3. Zor yaşantılara farklı bakış açılarıyla bakabilme

7. OTURUM

HEDEFLER

1. Hedef belirlemenin önemini fark etme
2. Geleceğe yönelik işlevsel hedef belirleyebilme
3. Hedeflere yönelik farkındalık oluşturabilme
4. Karşılaşılan sorunların hedef belirlemeye engel olmayacağını fark etme

8. OTURUM

HEDEFLER

1. Umut dolu düşünmenin yarattığı olumlu etkiyi fark etme
2. Var olan kaynaklarını fark etme
3. Hayatındaki sosyal destek kaynaklarını görebilme
4. Sosyal destek kaynaklarına ne zaman ihtiyaç duyduğunu söyleyebilme
5. Zorlu yaşam olaylarında sosyal destek kaynaklarının önemini fark etme

9. OTURUM

HEDEFLER

1. Olumsuz düşüncelere alternatif düşünce geliştirebilme
2. Alternatif düşünme geliştirme becerisini günlük hayatına nasıl transfer edebileceğini görme
3. Düşünce-duygu-davranış örüntüsündeki değişimi hayatına transfer edebilme

10. OTURUM

HEDEFLER

1. Grup üyeleriyle birlikte bütün oturumların özetlenmesi
2. Üyelerin ve grubun gelişimine yönelik değerlendirmelerin yapılması
3. İlk oturumda belirlenen amaçlara ne kadar ulaşıldığının fark edilmesi
4. Grup sürecinin sonlanmasına ilişkin duygu ve düşüncelerin alınması

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi için gerçekleştirilecek istatistiksel teknikleri belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların GBÖ, BUÖ ve RBSÖ ölçeklerinden elde ettikleri ön-test puanlarının parametrik testlerin varsayımlarını karşılama durumları incelenmiştir.

Parametrik testlerin temel varsayımlarından birisi de verilerin normal bir dağılım göstermesidir. Normalliğin test edilmesi amacıyla deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin GBÖ, BUÖ ve RBSÖ ön-test ölçümlerinden elde ettikleri puanların her alt grubun Shapiro-Wilks değerleri ve çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3’de verilmiştir:

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının GBÖ, BUÖ Ve RBSÖ'den Elde Edilen Ön-Test Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	$\bar{X}$	Ss	Medyan	Shapiro Wilks	Çarpıklık	Basıklık
GBÖ	Deney	86.8	14.8	88	.498	-.45	-.79
	Kontrol	89	17.89	86	.966	.14	.27
BUÖ	Deney	30	1.94	30	.206	.91	.59
	Kontrol	31	2.15	30	.011	.60	-1.48
RBSÖ	Deney	3.4	1.51	3.5	.049	-.86	3.31
	Kontrol	3.09	1.76	3	.420	-.03	-.14

GBÖ: Gelecek Beklentisi Ölçeği, BUÖ: Beck Umutsuzluk Ölçeği, RBSÖ: Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği

Elde edilen verilerin normalliği test edilirken birkaç adım izlenebilmektedir. İlk olarak normallik testlerinden gözlem sayısı 50'nin altında ise Shapiro Wilks testi, 50'nin üzerinde ise Kolmogorov Smirnov testi kullanılmaktadır. Shapiro-Wilks testinin anlamlılık değerinin .05'den büyük olması dağılımın normal olduğunu göstermektedir (Can, 2020).

Tablo 3 incelendiğinde deney grubunun RBSÖ ve kontrol grubunun BUÖ ön-test puanlarına ilişkin Shapiro Wilks değerlerinin anlamlılık değerinin .05'ten küçük olduğu yani normal dağılım göstermediği görülmektedir. Öte yandan normallik varsayımını test etmenin bir diğer yolu olan basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde yine deney grubunun RBSÖ ve kontrol grubunun BUÖ ön-test verilerinin basıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığında olmadığı yani normalden daha basık olduğu gözlenmiştir. Özellikle sosyal bilimlerdeki deneysel ve yarı deneysel çalışmalarda çalışma gruplarından her birindeki denek sayısının 15'ten az olması durumunda parametrik olmayan testlerin kullanılması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2010).

Bu sebeple deney ve kontrol gruplarının GBÖ, BUÖ ve RBSÖ'den elde ettikleri ön-test ve son-test testlerinden aldıkları puan ortalamalarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını test etmek amacıyla iki farklı grubun ortalaması karşılaştırılırken kullanılan ilişkisiz örneklem için t-testinin non-parametrik karşılığı olan Mann Whitney U testi

kullanılmıştır. Ölçümler arasındaki farkın kaynağını ortaya koyabilmek için ise non-parametrik bir test olan Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

Araştırmanın etki büyüklüğünü hesaplamak için uygulanan non-parametrik *Mann-Whitney U* ve *Wilcoxon İşaretli Sıralar* testleri için etki büyüklüğü r , Z ilgili test istatistiğinin standartlaştırılmış değeri, n ise Z istatistiğinin dayandığı örneklem sayısı olmak üzere, aşağıdaki formül kullanılmıştır (Ivarsson vd., 2013; Karadimitriou, Marshall ve Knox, 2018; M. Tomczak ve E. Tomczak, 2014):

$$r = \frac{|Z|}{\sqrt{N}}$$

Etki büyüklüğü değerlendirmelerinde, r için Cohen'in ölçütü dikkate alınmıştır. r 'nin 0,1 ile 0,3 arasında aldığı değerler küçük, 0,3 ile 0,5 arasında aldığı değerler orta, 0,5 ve daha yüksek değerleri ise büyük etki büyüklüğünü ifade eder (Cohen, 1992).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın denencelerine ilişkin, nicel analiz sonuçları incelenmiştir.

4.1. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programının Tek Ebeveynli Ergenlerin Gelecek Beklentisi, Umut ve Benlik Saygısına Etkisine Dair Bulgular

Araştırma gruplarının analiz öncesi ön-test puanları ve standart sapma değerleri Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının GBÖ, BUÖ Ve RBSÖ’den Aldıkları Ön-Test Puan Ortalamalarının Değerlendirilmesi

Gruplar	GBÖ		BUÖ		RBSÖ	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Deney	86.8	14.8	30	1.94	3.4	1.51
Kontrol	89	17.89	31	2.15	3.09	1.76

GBÖ: Gelecek Beklentisi Ölçeği, BUÖ: Beck Umutsuzluk Ölçeği, RBSÖ: Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği

Tablo 4 incelendiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön-test ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmektedir. Başka bir deyişle deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin gelecek beklentisi, umutsuzluk ve benlik saygısı düzeylerinin işlem öncesinde birbirine yakın olduğu

söylenilmektedir. Gerçekleştirilen tüm analizler için anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan ergenlere yönelik Gelecek Beklentisi Ölçeği (GBÖ), Beck Umutsuzluk Ölçeği (BUÖ) ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçekleri (RBSÖ) uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçümlerinden elde edilen analiz sonuçları tablolar halinde gösterilmiştir.

Yapılan araştırmanın ilk denencesini test etmek üzere deney ve kontrol gruplarındaki ergenlerin, Gelecek Beklentisi Ölçeği (GBÖ) ön-test ve son-test ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını Mann-Whitney U testi ile incelenmiş, analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5’ te belirtilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının GBÖ, BUÖ Ve RBSÖ Ön-Test Ve Son-Test Ölçümünden Elde Edilen Puanların Sıra Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	r
GBÖ	Deney	10	10.80	108.00	53	.89	
	Kontrol	11	11.18	123.00			
Ön-test	Deney	10	13.20	132.00	33	.12	
	Kontrol	11	9.00	99.00			
Son-test	Deney	10	9.55	95.50	40.5	.30	
	Kontrol	11	12.32	135.50			
BUÖ	Deney	10	7.95	79.50	24.5	.03*	.47
	Kontrol	11	13.77	151.50			
Ön-test	Deney	10	12.00	120.00	45	.46	
	Kontrol	11	10.09	111.00			
Son-test	Deney	10	6.40	64.00	9	.001*	.72
	Kontrol	11	15.18	167.00			
RBSÖ	Deney	10	12.00	120.00	45	.46	
	Kontrol	11	10.09	111.00			
Ön-test	Deney	10	6.40	64.00	9	.001*	.72
	Kontrol	11	15.18	167.00			

*p<0,05

Tablo 5 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının GBÖ toplam [$U_{(21)} = 53$, $p > 0,05$], BUÖ toplam [$U_{(21)} = 40.5$, $p > 0,05$] ve RBSÖ toplam [$U_{(21)} = 45$, $p > 0,05$] ön-test sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Öte yandan yine GBÖ toplam [$U_{(21)} = 33$, $p > 0,05$] son-test sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken, BUÖ toplam [$U_{(21)} = 24.5$, $p < 0,05$] ve RBSÖ toplam [$U_{(21)} = 9$, $p < 0,05$] son-test sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir. Bu anlamlı fark deney grubu lehine artış göstermektedir. Etki büyüklüğüne bakıldığında BUÖ için $r = .47$ ve RBSÖ için $r = .72$

olarak görülmektedir. BUÖ için orta düzeyde bir etki, RBSÖ için büyük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Deney Grubunun GBÖ, BUÖ Ve RBSÖ Ön-Test-Son-Test Ölçümünden Elde Ettikleri Sıra Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçek	Son-test Ön-test	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	r
GBÖ	Negatif Sıra	0	0	-2.803	.005*	.89
	Pozitif Sıra	5.5	55			
	Eşit					
BUÖ	Negatif Sıra	5.5	55	-2.831	.005*	.90
	Pozitif Sıra	0	0			
	Eşit					
RBSÖ	Negatif Sıra	5.19	41.5	-2.279	.023*	.72
	Pozitif Sıra	3.5	3.5			
	Eşit					

*p< 0,05

Tablo 7 incelendiğinde deney grubunun GBÖ (z= -2.803 , p< 0,05), BUÖ (z= -2.831, p< 0,05) ve RBSÖ (z= -2.279, p< 0,05) ön-test ve son-test ölçümlerinden elde ettikleri toplam sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlara göre deney grubundaki katılımcıların gelecek beklentisi, umut ve benlik saygı düzeylerinde ön-test ölçümünden son-test ölçümüne kadar olan süreçte anlamlı bir artış olduğu söylenebilmektedir. Etki büyüklüğüne bakıldığında GBÖ için $r = .89$ BUÖ için $r = .90$ ve RBSÖ için $r = .72$ olarak görülmektedir. Uygulanan psikoeğitim programının GBÖ, BUÖ ve RBSÖ üzerinde büyük etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 7. Kontrol Grubunun GBÖ, BUÖ ve RBSÖ Ön-Test, Son-Test Ölçümünden Elde Ettikleri Sıra Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçek	Son-test Ön-test	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
GBÖ	Negatif Sıra	3.5	7	-2.312	.021*
	Pozitif Sıra	6.56	59		
	Eşit				
BUÖ	Negatif Sıra	6	66	-2.938	.003*
	Pozitif Sıra	0	0		
	Eşit				
RBSÖ	Negatif Sıra	5.1	25.5	-.674	.50
	Pozitif Sıra	6.75	40.5		
	Eşit				

*p< 0,05

Tablo 7 incelendiğinde kontrol grubundaki katılımcıların GBÖ (z= -2.312 , p< 0,021) ve BUÖ (z= -2.938, p< .003) ve ön-test ve son-test ölçümlerinden elde ettikleri toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenirken; RBSÖ (z= -.674, p> 0,05) ön-test ve son-test ölçümlerinden elde ettikleri toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlara göre kontrol grubundaki katılımcıların gelecek beklentisi ve umut düzeylerinde ön-test ölçümünden son-test ölçümüne kadar olan süreçte olumlu yönde bir artış olduğu söylenebilmektedir. Öte yandan benlik saygısı düzeylerinde ise istatistiksel olarak anlamlı olmasa da olumsuz yönde bir düşüşün söz konusu olduğu gözlenmiştir.

Araştırmanın ön-test ve son-test sonuçları incelendiğinde bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının tek ebeveynli ergenlerin benlik saygısı umut düzeyi üzerinde kontrol grubuna göre etkili olduğu ve gelecek beklentisi, benlik saygısı ve umut düzeylerinin grup içi ön-test sonuçlarının son-test sonuçlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde ortaya çıkan bulgular, ilgili literatür eşliğinde tartışılacaktır. Bilişsel Davranışçı Yaklaşımına dayalı hazırlanan psikoeğitim programının tek ebeveynli ergenlerin gelecek beklentisi, benlik saygısı ve umut üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere toplam 21 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada deney grubuna psikoeğitim programı uygulanmış, kontrol grubuna herhangi bir çalışma yapılmamıştır.

Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının Gelecek Beklentisi Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ve Beck Umutsuzluk Ölçeklerinin ön-test puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum grupların denkleştirilmiş bir grup olduğunu gösterir. 10 haftalık çalışma sonucunda deney ve kontrol grubunun Gelecek Beklentisi Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ve Beck Umutsuzluk Ölçeklerinin son-test puanları incelendiğinde deney grubunun gelecek beklentisi düzeyi kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir artış göstermemiştir. Deney grubunun umut ve benlik saygısı düzeyi kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı artış göstermektedir. Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre ise deney grubunun gelecek beklentisi, umut düzeyi ve benlik saygısı ön-test sonuçlarına göre anlamlı bir artış göstermektedir. Bu kapsamda bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının ergenlerde, benlik saygısı ve umut düzeyleri üzerinde etkili bir sonuç verdiği anlaşılmaktadır. Bu bulgular grup BDT'nin benlik saygısı ve

umut üzerindeki etkisiyle ilgili yapılan çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Waite vd., 2012; Ngo, VanderLaan ve Aitken, 2020; Epel, Zohar, Artom, Novak ve Lev-Ari 2021; Bozanoğlu, 2005; Yerlikaya, 2006; Şahan ve Duy, 2011).

Araştırmanın gruplar arası ölçüm sonuçlarına göre etki büyüklüğüne bakıldığında bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının umut düzeyi üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu, benlik saygısı üzerinde ise büyük etki gösterdiğini açıklamaktadır. Deney grubunun kendi içindeki değişimine bakıldığında gelecek beklentisi, umut ve benlik saygısı üzerinde bilişsel davranışçı terapiye dayalı psikoeğitim programı büyük etkiye sahiptir (Cohen, 1992; Cevahir, 2020). Bilişsel davranışçı terapisinin olumsuz otomatik düşünceler, olumsuz inançlar ve çarpıtılmış düşüncelere müdahale etmesi katılımcıların düşüncelerini yeniden değerlendirmesine, alternatif seçenekler oluşturmaya yardımcı olmuştur. Olumlu bir gelecek beklentisi oluşturma, benlik saygısını yükseltme ve umut dolu düşünmede yeni düşünme yaklaşımının ve çarpıtılmış düşüncelerin değiştirilmesinin önemli etkisi olduğu görülmektedir.

Araştırmanın birinci denencesi, *“Bilişsel davranışçı yönelime dayalı psikoeğitim programına katılan ergenlerde gelecek beklentisi katılmayan ergenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artacaktır.”* şeklindedir. Gruplar arası ölçüm sonuçlarına bakıldığında Gelecek Beklentisi Ölçeğinin deney ve kontrol grubu arasında son-testlerde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Deney grubunun son-test ölçümlerinde gelecek beklentisi sıra ortalamaları kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde artmamıştır. Tek ebeveynli ergenlerin, yaşadıkları olumsuz yaşam olaylarıyla birlikte olumsuz gelecek beklentisi oluşturma riskleri daha yüksektir (Yavuzer, 2003). Olumsuz gelecek beklentisine sahip bir birey geleceği planlayamaz, umutsuz olur, karamsar bir yapı sergiler ve geleceği karanlık görme eğiliminde olur (Carson, Madison ve Santrock 1987; Nurmi, 2001). Mailanen (1995) araştırmasında ergenlerin gelecek beklentisiyle işlevsel olmayan inançlar ve tutumlar arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Yaşananları kendi perspektifinden yorumlama ve bu yorumu destekleyen bilişsel çarpıtmalar geleceğe dair olumsuz düşüncenin yer edinmesine neden olur. Gelecek beklentisini kültürel, ekonomik, sosyal faktörler gibi birçok değişken etkilemektedir. Ergenlik döneminde duyguların karışık, duygusal yoğunluğun yüksek olduğu bilindiğinden (Steinberg,

2007) bu karmaşık duygu yoğunluğuyla birlikte gelecek beklentilerinde değişkenlik kaçınılmaz olmaktadır. Özellikle akademik yetersizlikle birlikte başarısızlığa dair inanç artabilir ve geleceğe dair olumsuz beklenti oluşabilir. Kalabalık ve sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı aile yapısından dolayı ergen anlaşılmadığını, yeterli ilgi, sevgi görmediğini, destek bulamadığını ve ihtiyaçlarının karşılanmadığını gördüğünde yine olumsuz beklenti içinde bulunabilir. Sosyal destek, ergenin olumlu bir gelecek beklentisi oluşturmada etkilidir (Çeçen, 2008; Makas, 2020). Ergenin bu dönemde yeterli sosyal destek bulamayışı olumlu gelecek beklentisini etkilemiş olabilir.

Ülkemiz OECD ülkeleri arasında istihdam bakımından sıralama olarak geridedir (OECD, 2022). Birtakım toplumsal ve ekonomik gerekçeler bazı radikal değişimlerle düzelebilir ve bu durum gençlerin geleceğe bakışına, umut düzeyinin artmasına, önemli bir etki sağlar. Özellikle kariyer gelişim dönemi ve meslek tercih dönemi olan ergenlikte iş imkanlarının kısıtlı olduğunu bilmek yine geleceğe dair olumsuz bir beklenti oluşmasına neden olabilir. Bütün bu sebeplerden dolayı deney grubunun son-test ölçüm sonuçları kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiş olabilir.

Grup içi ölçüm sonuçlarına bakıldığında deney grubunun ön-test, son-test ölçümlerinde anlamlı bir farklılık olduğu, program uygulandıktan sonra katılımcıların gelecek beklentisinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış yaşandığı gözlenmiştir. Kontrol grubunda da ön-test, son-test ölçümlerinde anlamlı bir farklılık olduğu bilinmektedir fakat grup içi ölçümlerde deney grubundaki artışın kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu duruma bilişsel davranışçı yönelime dayalı hazırlanan psikoeğitim programının olumlu etkisinin olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci denencesi, *“Bilişsel davranışçı yönelime dayalı psikoeğitim programına katılan ergenlerde benlik saygısı katılmayan ergenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artacaktır.”* şeklindedir. Gruplar arası ölçüm sonuçlarına bakıldığında Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği sonuçlarında iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Deney grubu benlik saygısı ortalamaları kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde artmıştır. Grup içi ölçüm sonuçlarına bakıldığında deney grubunun ön-test, son-test

ölçümlerinde radikal bir artış olduğu, program uygulandıktan sonra katılımcıların benlik saygısının arttığı gözlenmiştir. Araştırmanın etki büyüklüğü incelendiğinde deney grubunda benlik saygısındaki değişimin büyük oranda psikoeğitim programından kaynaklandığı görülmektedir.

Düşük benlik saygısına sahip bireyler; daha yoğun başarısız hissetme, kendini güvensiz, değersiz görme, işe yaramaz hissetme, daha yoğun sosyal kaygı yaşama ve benliğini incitecek tehditlere daha duyarlı bir yapı sergiler (Rosenberg ve Owens 2001; Plummer, 2005). Programın ısınma egzersizleriyle başlaması, aktif katılımlı etkinliklerin fazla olması, güçlü yönler vurgu ve bütün oturumlarda olumlu yeniden yapılandırma, grubun birbirini destekleyici etkisi benlik saygısının artmasına katkı sağlamış olabilir. Fennel (1997) düşük benlik saygısını bilişsel modelle açıklar ve kişinin kendisiyle ilgili olumsuz algısında otomatik düşünceler, bilişsel çarpıtmaların etkili olduğunu belirtir. Programın bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı oluşmasından ötürü bütün oturum hedeflerine BDT teknikleri yerleştirilmiş, öğrenilen bilgilerin başka yaşantılara transfer edilmesiyle ilgili ev ödevleri aktif kullanılmış, geri bildirimler alınmıştır. Rol oynama, kanıt toplama, akılcı olmayan düşünceleri fark etme, olumlu düşünce oluşturma teknikleriyle hem aktif katılım hem de bilişsel çarpıtmaların yeniden düzenlenmesi sağlandığından benlik saygısının artmasına hizmet etmiştir. Kazanılan becerilerin günlük hayata transferi benlik saygısının artmasında etkilidir. Corey (2005) bilişsel davranışçı terapi tekniklerinin bir amacının da günlük hayatta ihtiyaç duyulduğunda sorun çözmek için kullanılabilir olduğunu belirtir. Benlik saygısının artışına etki eden bu müdahale (Corey, 2005; Fennel, 1997)'i destekler niteliktedir. Literatürde bilişsel davranışçı yaklaşım temelli oluşturulan programların benlik saygısını arttırdığını destekleyen araştırmalar (Bozanoğlu, 2004; Stallard, Simpson, Anderson, Carter, Osborn, Bush 2005; Kurtoğlu, 2013; Chase-Wise, 2021; Asanjarani, ve Zarebahramabadi, 2021) bulgularımızı kanıtlar niteliktedir. Hem yapılan araştırma sonuçları hem de literatürdeki çalışmalar incelendiğinde benlik saygısının önemli bir koruyucu faktör olduğu ve benlik saygısındaki olumlu değişimin kişinin yaşam kalitesini ve iyilik halini arttırdığı görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü denencesi, *“Bilişsel davranışçı yönelime dayalı psikoeğitim programına katılan ergenlerde umut düzeyi katılmayan ergenlere göre*

istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artacaktır.'' şeklindedir. Gruplar arası ölçüm sonuçlarına bakıldığında Beck Umutsuzluk Ölçeği sonuçlarında iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Deney grubunun umut ortalamaları kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde artmıştır. Grup içi ölçüm sonuçlarına bakıldığında deney grubunun ön-test, son-test ölçümlerinde anlamlı bir farklılık olduğu, program uygulandıktan sonra katılımcıların umut düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış yaşandığı gözlenmiştir. Araştırmanın etki büyüklüğüne bakıldığında psikoeğitim programı umut düzeyi üzerinde orta düzeyde bir etki oluşturmuştur.

Kontrol grubundaki değişime bakıldığında, deney grubu kadar olmasa da kontrol grubunda da grup içi ölçüm sonuçları ön-test, son-test ölçümlerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Deney grubundaki yüksek artış son-testlerdeki farkın deney grubu lehine olmasını sağlamış olabilir. Umut kavram olarak belirlenen amaç için çaba harcama motivasyonudur (Snyder, 2002). Belirli bir amaç edinemeyen bireyin çaba harcaması beklenemez. Ergenlik dönemi fırtınalı bir dönem olduğundan ergenlerin amaçları hayata inançları değişkenlik göstermektedir. Bazı dönemlerde olumlu yaşantılar, başarılar, rol modelleri, sosyal destek kaynakları, ekonomik koşullar, romantik ilişkiler umudu arttırırken bazı dönemlerdeki tersi durumlar risk faktörleri, olumsuz yaşantılara maruz kalmak, akademik performansın düşmesi umutsuzluğa neden olmaktadır (Nazir, 2020). Karıştırıcı değişkenlerden dolayı umut düzeyi kontrol grubunda da artmış olabilir. Yapılan oturumlarda amaç oluşturma ve geleceği yeniden oluşturma etkinlikleriyle katılımcılar düşüncelerini yeniden oluşturma, amaç belirleme fırsatı bulmuştur. Bireyin ulaşılabilir, somut bir amaç belirlemesi, hedefine ulaşma noktasında çaba gösterme gücünü beraberinde getirir. Bu da (Snyder, Lopez, Shorey, Rand ve Feldman, 2003; Valle, Huebner, Suldo, 2006) çalışmalarını destekler niteliktedir. Abramson ve diğerleri (1989), umutsuz bir bakış açısını bilişsel yapıyla açıklar ve bunun yaşanan olumsuz olaylara bağlı kurulan, yerleşik, inatçı, genelleştirilmiş çıkarsamalar olduğunu belirtir. Programda kullanılan sokratik sorgulama, kanıt toplama, bilişsel çarpıtmalar, akılcı olmayan inançları ele alma ve ev ödevlerinin umudu arttırmaya pozitif katkı sağladığı söylenebilir. Bu durum (Abramson vd., 1989)'nin araştırma sonucuyla tutarlılık göstermektedir. Araştırmanın bu sonuçları umutsuzlukla baş etmede

BDT'nin etkili olduğunu belirten (Collins ve Cutcliffe 2003), bilişsel davranışçı yaklaşım temelli programların umutsuzluk ve otomatik düşünceler üzerinde olumlu etki sağladığını belirten (Oei ve Sullivan, 1999), bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının umudu olumlu yönde arttırdığı (Yerlikaya, 2006; Yılmaz, 2022) araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Literatürde umutsuzluk değişkeniyle ilgili araştırmalar yapıldığı (Whisman vd., 1995; Pillay ve Wassenaar 1996; Bayrak 2018; Eker,2017) ve umutla ilgili deneysel araştırmaların yeterli olmaması nedeniyle bu araştırma bulgusunun literatüre önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Gelişimde önemli bir basamak olan ergenlikte umut etmenin hem riskli durumlar için koruyucu bir faktör hem de yaşanacak zorlu durumlarla başa çıkmak için işlevsel bir kaynak olduğu düşünülmektedir.

Kontrol grubunun grup içi değişimine bakıldığında; gelecek beklentisi ve umut düzeylerinin ön-test, son-test sıra ortalamalarının anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. Kontrol grubundaki bu artışın birkaç sebebi olabilir. Öncelikle okul düzeyinde rehberlik faaliyetlerinin özel hedefi olan, hedef belirlemenin bütün kademelerde sınıf rehberliği olarak işlenmesi bir neden olarak gösterilebilir. Ön-testler sınav sonuçlarının açıklandığı hafta alınmıştır. Olumsuz sınav sonuçları öğrencilerin gelecek beklentisi ve umut düzeyine etki etmiş olabilir. Ayrıca okullarda ilk dönem motivasyon ve kariyer günleri çalışmaları kapsamında okulda yapılan zorlu yaşam olaylarına rağmen okuyup kariyer sahibi olmuş rol modellerin sunumları, meslek elemanlarının okula daveti, üniversite gezilerinin psikoeğitimle aynı tarihe denk gelmesi kontrol grubunun da gelecek beklentisine, umut düzeyine etki etmiş olabilir. Okul psikolojik danışmanlarının ebeveyn kaybıyla ilgili yaptığı görüşmeler bu çocukların gelecek beklentisi ve umut düzeylerine olumlu katkı sağlamış olabilir. Literatür incelendiğinde gelecek beklentisi ve umudun birbirini etkilediğini ve gelecek beklentisindeki artışla umudun arttığı görülmektedir (MacLeod ve Byrne, 1996; Schmid ve Lopez, 2011; Şimşek, 2012; Karakoç, Bingöl ve Karaca, 2013). Bu araştırma sonuçları iki kavramın birlikte artmasını açıklar niteliktedir. Zaten umut tanımına bakıldığında; kişinin geleceğe yönelik amaç belirlemesi, bu amaçları harekete geçirme güdüsü (Synder, 2000), gelecek beklentisinin bir başka boyutu (Johnson, Blum ve Cheng, 2014) olarak

belirtilmektedir. Bütün bu sebeplerden ötürü kontrol grubunda gelecek beklentisi ve umut düzeyi artmış olabilir.

Son psikoeğitim oturumunda programın etkililiği ile ilgili geri bildirim alındığında katılımcılar; öğrendikleri davranışsal becerileri sosyal hayatlarına transfer ettiklerini, bilişsel çarpıtmaları fark ettiklerini, alternatif düşünce geliştirmeyi ilk oturuma kıyasla daha rahat yapabildiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların gruba aidiyetleri arttıkça ve grup içi paylaşımlarla yalnız olmadıklarını fark ettikçe etkinliklere daha aktif katılım sağladıkları ve gruptan yararlanma düzeyinin arttığı görülmüştür. Grup çalışmalarının çocuk ve ergenlerde olumlu ve çok yönlü etkisi olduğu, olumsuz düşünme düzeyini azalttığı görülmektedir (Haney ve Durlak, 2010; Türk, Buğa, Çekiç ve Hamamcı, 2018).

5.2. Sonuç

Yapılan araştırmada elde edilen bulgulara göre araştırmanın sonuçlarına ulaşılmıştır.

1. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programına katılan tek ebeveynli ergenlerin gelecek beklentisi müdahale programından sonra kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir artış göstermemiştir.

2. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programına katılan tek ebeveynli ergenlerin umut düzeyi müdahale programından sonra artış göstermiştir. Hem grup içinde hem de kontrol grubuna kıyasla bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programı benlik saygısını arttırmada başarılıdır.

3. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programına katılan tek ebeveynli ergenlerin benlik saygısı müdahale programından sonra artış göstermiştir. Hem grup içinde hem de kontrol grubuna kıyasla bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programı umut düzeyinin arttırılmasında etkilidir.

5.3. Öneriler

1. Tek ebeveynli ergenler baz alınarak uygulanan bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programı, diğer ergen gruplara veya farklı risk gruplarına uygulanıp araştırmalar test edilebilir.
2. 6 Şubat depreminden dolayı izleme alınamaması nedeniyle yapılacak yeni çalışmalarda programın etkisinin, kalıcılığının daha iyi anlaşılabilmesi için izleme alınarak programın etkililiği ölçülebilir.
3. Deney ve kontrol gruplu yapılan bu araştırmaya plasebo grubu dahil edilerek araştırma zenginleştirilebilir.
4. Ebeveyn ve öğretmen görüşleri alınarak programın etkililiği değerlendirilebilir.
5. Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programı ortaokul grubuna uyarlanarak önleyici çalışmalar planlanabilir, yeni araştırmalar yapılabilir.
6. Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programına farklı değişkenler dahil edilerek (sosyal kaygı, depresyon vb) yeni araştırmalar yapılabilir.
7. Literatürde pozitif psikoloji kavramlarıyla bilişsel davranışçı terapinin birlikte çalışıldığı araştırmaların sınırlı olduğu görüldüğünden, bu alanda yeni araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Abramson, L.Y., Metalsky, G. I. ve Alloy, L. B. (1989). Hopelessness depression: A theory – based subtype of depression. *Psychological Review*, 96(2), 358 - 372.
- Akbay, S.E. & Akbaş, M.(2021). Multiple mediation of self-esteem, perception of social self -efficacy, and social anxiety in the relationship between peer support and autonomy in adolescents, *The Asian Institute Of Research Education Quarterly Reviews*, 4.(4), 1-10
- Aksoy, A.B. & Temel, Z.F. (2001). *Ergen ve gelişimi yetişkinliğe ilk adım*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aktaş, E. (2016). *Ergenlerin psikolojik dayanıklılıkları ile gelecek beklentileri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Albano, A. M., Marten, P. A., Holt, C. S., Heimberg, R. G. & Barlow, D. H. (1995). Cognitive-behavioral group treatment for social phobia in adolescents a preliminary study. *The Journal Of Nervous And Mental Disease*, 183(10), 649-656.
- Alıcı, E. (2010). *Dışavurumcu etkinliklere dayalı grupla psikolojik danışma programının ebeveyn kaybı yaşayan 9-11 yaş çocuklarının travma sonrası stres düzeyine etkisi* [Doktora tezi], Marmara Üniversitesi.
- Altınay, D. (2017). *Psikodramada 400 ısınma oyunu*. İstanbul: Epsilon Yayınevi
- Amato, P.R., & Booth, A. (1991). Consequences of parental divorce and marital unhappiness for adult well-being. *Social Forces*, 69, 895-914.
- Amato, P.R., (1991). Children of Divorce in the 1990s. *Journal of Family Psychology*, September 2001, Vol.15, No3; 355-370
- Amato, P.R. (2014). The consequence and children: An update. *Društvena istraživanja-Časopis za opća društvena pitanja*, 23 (01), 5-24. Doi:10.5559/di.23.1.01

- Arifoğlu, B. (2006). *Çocuklar için boşanmaya uyum programının çocukların boşanmaya uyum, kaygı ve depresyon düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Artar, M. (2003). Depremi yaşayan ergenlerin gelecek beklentilerinin içeriği. *Kriz Dergisi*, 11(3), 21-27.
- Asanjarani, F. ve Zarebahrabadi, M. (2021). Bilişsel davranışçı terapinin ilkökul öğrencilerinin matematik benlik kavramı ve matematik kaygısı üzerindeki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Okul Başarısızlığının Önlenmesi: Çocuklar ve Gençler İçin Alternatif Eğitim*, 65 (3), 223-229.
- Auman, M. J. (2007). Bereavement support for children. *J School Nurs* 2007,23,34–9.
- Aydın, B. (2005). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. İstanbul: Atlas Yayınevi
- Aydın, O. ve Baran, G. (2012). Ebeveynleri boşanma sürecinde olan 9-12 yaş grubundaki çocukların boşanmaya uyum düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 35-52.
- Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (1997). *Stresle başa çıkma yolları*, İstanbul: Remzi Kitabevi
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I. & Vohs, K. D. (2003). Does selfesteem cause better performance, interpersonal success, happiness or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bannink, P. (2013). Are you ready for positive cognitive behavioral therapy? *The Journal of Happiness & Well-Being*. 1(2)
- Beck, A.T., Rush, A.J., Shaw, B.F. & Emery, G. (1979). *Cognitive Therapy of Depression*. Guilford Press, New York, pp.4-45.
- Beck, J. (1995). *Cognitive Therapy: Basics and beyond*. New York: The Guilford Press.

- Beck, Judith, S. (2018). *Bilişsel davranışçı terapi temelleri ve ötesi* (M. Şahin, çev.). Ankara:Nobel Yayıncılık.
- Beck, A., Emery, G. (2011). *Anksiyete bozuklukları ve fobiler*. Litera Yayıncılık. İstanbul.
- Beck, AT, Weissman, A., Lester, D. & Trexler, L. (1974). Karamsarlığın ölçümü: Umutsuzluk ölçeği. *Danışmanlık ve Klinik Psikoloji Dergisi*, 42(6), 861–865. doi:10.1037/h0037562 .
- Beck, A. T., Dozois, D. J. (2011). Cognitive therapy: current status and future directions. *Annual review of medicine*, 62, 397-409.
- Beck, A. and Emery, G. (2011). *Anksiyete bozuklukları ve fobiler*. Litera Yayıncılık. İstanbul.
- Binger, C., Ablin, A., Feuerstein, R., Kushner, J., Zoger, S., & Mikkelsen, C. (1969). Childhood leukemia: emotional impact on patient and family. *New England Journal of Medicine*, 280, 414–418.
- Bolland, J. (2003). Hopelessness and risk behavior among adolescents living in high poverty inner-city neighborhoods. *Journal of Adolescence*, 26(2), 145-158.
- Bozanoğlu, İ. (2005). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenmesi, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısının etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (JFES)*, 38 (1), 17-42.
- Bowers, E. P., Geldhof, G. J., Schmid, K. L., Napolitano, C. M., Minor, K., & Lerner, J. V. (2012). Relationships with important nonparental adults and positive youth development: An examination of youth self-regulatory strengths as mediators. *Research in human development*, 9(4), 298-316.
- Brown, F. (1961). Depression and childhood bereavement. *Journal of mental science*, 107(449), 754-777.
- Brubeck, D. & Beer, J. (1992). Ebeveynleri boşanmış ve boşanmış olan lise öğrencilerinde depresyon, benlik saygısı, intihar düşüncesi, ölüm kaygısı ve genel not ortalaması. *Psikolojik Raporlar*, 71 (3), 755-763.

- Bryce, C. I., Alexander, B. L., Fraser, A. M., & Fabes, R. A. (2019). *Dimensions of hope in adolescence: Relations to academic functioning and well-being. Psychology in the Schools*. doi:10.1002/pits.22311
- Bumpass, L.L., Lu, H. (2000). Trends in cohabitation and implications for children's family contexts in the United States. *Population Studies*, 54, 29-41.
- Burns, G. W. (2016). *Çocuklar Ve Ergenler İçin 101 Tedavi Edici Öykü: Terapide Metafor Kullanımı*. (N. Cihanşümül Maral, Çev.) İstanbul: Nobel Yaşam.
- Burns, D.D. (2021). *İyi hissetmek: Yeni duygudurum tedavisi* (E., Tuncer, Ö., Mestçiöğlu, G., Acar çev.). İstanbul: Psikonet Yayıncılık
- Büyüköksüz, E. (2021). *Kabul ve kararlılık yaklaşımı temelli grup psikoeğitimi ile ergenlerin benlik saygısı puanlarını yordamada öz-şefkat ve yaşantısal kaçınma puanlarının aracılık rolü* [Doktora tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on 43 evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 98-124.
- Celkan, H. Y. (1991): Beşeri kültürün temel ögesi olarak aile. *Aile ve Toplum Dergisi*, T.C.Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, Sayı: 1, Ankara.
- Cerel, J., Fristad, M. A., Verducci, J., Weller, R. A., & Weller, E. B. (2006). Childhood bereavement: Psychopathology in the 2 years postparental death. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 45, 681–690.
- Cervone, D. & Pervin, L. A. (2016). *Kişilik psikolojisi: kuram ve araştırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Cevahir, E. (2020). *SPSS ile nicel veri analizi rehberi*. İstanbul: Kibele Yayınları
- Chappel, L. J. (2004). *Building resilience: A study of the academic achievement, school attendance and self-concept of students in grades 3-5 who participated in a 21th century community learning center's after school program*. Unpublished doctorate dissertation, University of North Carolina, Chapel Hill.
- Cheavens, J.S., Feldman, D.B., Gum, A., Michael, S.T. & Snyder, C.R. (2006). Bir topluluk örneğinde umut terapisi: Bir pilot araştırma. *Sosyal göstergeler araştırması*, 77, 61-78.
- Cheavens, J. S., Feldman, D. B., Gum, A., Michael, S. T. & Snyder, C. R. (2006). Hope therapy in a community sample: a pilot investigation. *Social Indicators Research*, 1 (61).
- Cohen, J. (1992). A power primer: *Psychological Bulletin*, 112(1), 155. doi:10.1037/0033-2909.112.1.155
- Corey, G. (2005). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Creed, T. A., Reisweber, J. & Beck, A. T. (2014). *Okul ortamlarındaki ergenler için bilişsel terapi* (S. Özgüngör, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Collins, S., Cutcliffe, R. (2003). Adressing hopelessness in people with suicidal ideation: building upon the therapeutic relationship utilizing a cognitive behavioral approach. *Journal Of Psychiatric And Mental Health Nursing*, 101,75 - 185.
- Coontz, S. (Ed.). (2008). *American Families: A multi-cultural reader* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Cui, M., Fincham, F. D., Durtschi, J. A. (2011). The effect of parental divorce on young adults' romantic relationship dissolution: What makes a difference? *Personal Relationships*, 18(3), 410-426. Doi:10.1111/j.1475-6811.2010.01306.x
- Cüceloğlu, D. (2006). *Başarıya götüren aile*. İstanbul: Remzi Kitap

- Cüceloğlu, D. (2002). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağdaş, A. (2002). *Anne-baba-çocuk iletişimi*. Ankara: Nobel Yayınevi
- Çağdaş, A., & Seçer, Z. (2004). *Parental Training for Happier and Healthier Tomorrows*. Konya: Eğitim Publishers.
- Çakar, F.S. (2018). *Önleyici Psikolojik Danışma Kuram ve Uygulamaları*. Ankara :Pegem Akademi.
- Çalışkan, S. (2021). *Ergenlerin sahip olduğu gelecek beklentisi, umut ve psikolojik iyi oluş düzeyi arasındaki yordayıcı ilişkiler* [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Çeçen, A. R. (2008). Öğrencilerinin cinsiyetlerine ve ana-baba tutum algılarına göre yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 415-431.
- Chase-Wise, A. K. (2021). A Cognitive-Behavioral Program for Improving Self-Esteem in At-Risk Adolescents [Psychology doctoral specialıalization projects]. Eastern Kentucky University
- Çoban, A.E. (2005). Lise son sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin yordayıcı bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 39-54.
- Çuhadaroğlu F. (1986). *Adolesanlarda benlik saygısı* [Yayımlanmamış uzmanlık tezi] . Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi, Ankara.
- Çivitçi, A. (2023). *Grup Psikoeğitimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Dalahmetoğlu, B. (2018). *Ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin yaşamamış ergenlere göre öz saygı ve ruh sağlığı değişkenlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Işık Üniversitesi. İstanbul.
- Davies, B. (1998). *Shadows in the sun: the experience of sibling bereavement in childhood*. Philadelphia: Brunner/Mazel.

- Duclos, G. (2010). *Benlik saygısı yaşam için bir pasaport* (O. Kunal, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Dursun, A. (2015). *Anne babası boşanmış ergenlerin öznel iyi oluşunu arttırma programının etkililiğinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi], Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Durak, A., & Palabıykoğlu, R. (1994). Beck Umutsuzluk ölçeği geçerlilik çalışması. *Kriz Dergisi*, 2(2), 311-319.
- Dowdney, L. (2000). Childhood Bereavement Following Parental Death. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41 (7), 819-830.
- Eisen, AR & Silverman, WK (1993). Rahatlamalı mıyım yoksa düşüncelerimi değiştirmeli miyim? Bilişsel terapi, gevşeme eğitimi ve bunların aşırı kaygılı çocuklarla kombinasyonunun ön incelemesi. *Bilişsel Psikoterapi Dergisi* , 7 (4), 265-279.
- Elkind, D. (2001). Çok erken. *Eğitim Sonraki*, 1 (2), 9-15.
- Ellis, A. E., Grieger, R. M. (1986). *Handbook of rational-emotive therapy*, Vol. 2. Springer Publishing Company.
- Emery, E.R. (2012). *Evlilik, boşanma ve çocukların uyumu* (E. O. Gezmiş, Çev.). İstanbul: Türkiye İş bankası.
- Epel, N., Zohar, A. A., Artom, A., Novak, A. M., & Lev-Ari, S. (2021). The effect of cognitive behavioral group therapy on children's self-esteem. *Children*, 8(11), 958.
- Erikçi, M. (2005). *Ana-Baba yoksunluğunun 9-15 yaş grubu çocuklarının benlik kavramı üzerindeki etkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya
- Erikson, E. H. (1968). Identity: Youth and crisis (No. 7). New York: WW Norton & company.

- Erinç, E. (2015). *Ebeveyn kaybı yaşayan ergenlerin benlik saygılarının incelenmesi (Güroymak sevgi evi örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Erkal, C. (2013). *Ailesi parçalanmış olan ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin çeşitli değişkenlere göre okul başarı düzeylerinin incelenmesi (kocaeli ili körfez ilçesi örneği)* [Yüksek Lisans Tezi].
- Fennell M. (1997) Low self-esteem: a cognitive perspective. *Behav Cognitive Psychother*, 25, 1–25.
- Çok, F. (1994). Gelişim psikolojisi: Ergenlik ve yetişkinlik. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 27(2), 905-935.
- Fredricks, J., & Eccles, J. (2002) Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: Growth trajectories in two malesex-typed domains. *Developmental Psychology*, 38,519-533.
- Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (2001). *Çocuk ve Ergen Gelişimi* (A., Dönmez, N., Çelen, B., Onur, Çev). Ankara:İmge Kitabevi Yayınları.
- Gençay, S. (2009). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının umutsuzluk ve yaşam doyumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik sosyal bilimler dergisi*, 8(27), 380-388.
- Gjesme, T. (1979). Future time orientation as a function of achievement motives, ability, delay of gratification, and sex. *The Journal of Psychology*, 101, 173-188.
- Gladding, S.T. (2022). *Aile Terapisi Tarihi, Kuram ve Uygulamaları*. Ankara: PDR Yayınları
- Guides, R. N. (2004). *Promoting resilience in at-risk youth: The development of a therapeutic model* [Unpublished doctorate dissertation]. Widener University, Chester.
- Guindon, M. H. (Ed.). (2009). *Self-esteem across the lifespan: Issues and interventions*. Taylor & Francis.

- Güngör, A. (1989). *Öğrencilerin özsaygı düzeylerini etkileyen etmenler* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Graydon, KS, Jimerson, S. & Fisher, E. (2010). Ailede ölüm ve keder: Okulda destek sağlanması. *Ulusal Okul Psikologları Birliği* , 9 (6), 1-3.
- Green, L. S., Oades, L. G., & Grant, A. M. (2006). Cognitive-behavioral, solution-focused life coaching: Enhancing goal striving, well-being, and hope. *The Journal of Positive Psychology*, 1(3), 142–149. doi:10.1080/17439760600619849
- Güneş, A. (2015). *Ergenlik Döneminde 100 Temel Kural*. İstanbul: Timaş Yayınları
- Güçray, S. S., Çekici, F., & Çolakkağıoğlu, O. (2009). Psiko-eğitim gruplarının yapılandırılması ve genel ilkeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 5(1), 1-20
- Göktürk, Ü. (2000). *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi: Boşanma*, Özgür Polvan (Ed.), İstanbul: Nobel Tıp Kitapevleri.
- Han, SS & Kim, KM (2006). Ergenlerde benlik saygısını etkileyen faktörler. *Kore Hemşirelik Akademisi Dergisi*, 36 (1), 37-44.
Doi: <https://doi.org/10.4040/jkan.2006.36.1.37>
- Haney, P., & Durlak, J. A. (1998). Changing self-esteem in children and adolescents: A meta-analytical review. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(4), 423-433.
- Harter, S., Stocker, C. & Robinson, NS. (1996). Onay ve öz değeri arasındaki bağlantının algılanan yönlülüğü: Genç ergenler arasında memnun görünen bir öz yönelimin yükümlölükleri. *Ergenlik Araştırmaları Dergisi*, 6 (3), 285–308.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. (In E. M. Hetherington, Ed.), *Handbook of child psychology*, 275-385, New York: John Wiley.

- Healey, J. (2013). *Single Parent Families*, Australia: The Spinney Press.
- Hurd RC. (2004). A Teenager Revisits Her Father's Death During Childhood: A Study in Resilience and Healthy Mourning. *Adolescence*, 39 (154), 337-354.
- Hurn, C. J. (1993). *The Limits and Possibilities of Schooling: An Introduction To The Sociology of Education (3. Edition)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Iovu, M. B., Hărăguș, P. T. & Roth, M. (2018) Constructing future expectations in adolescence: relation to individual characteristics and ecological assets in family and friends, *International journal of adolescence and youth*, (23), 1-10.
- Ivarsson, A., Andersen, M. B., Johnson, U., & Lindwall, M. (2013). *To adjust or not adjust: Nonparametric effect sizes, confidence intervals, and real-world meaning. Psychology of sport and exercise*, 14(1), 97-102.
- Johnson, V.I. (2011). Adult Children of divorce and relationship Education: Implications for counselors and counselor educators. *The Family*, 19(1), 22-29.
- Johnson, SRL, Blum, RW ve Cheng, TL (2014). Geleceğe yönelim: Ergen sağlığı ve refahına yönelik etkileri olan bir yapı. *Uluslararası Ergen Tıbbi Ve Sağlığı Dergisi* , 26 (4), 459-468.
- Kaczor, C. (2008). *Thomas Aquinas on faith, hope, and love: Edited and explained for everyone*. Ave Maria University: Sapientia Press
- Kalter, N., Lohnes, K. L., Chasin, J., Cain, A. C., Dunning, S., & Rowan, J. (2002–2003). The adjustment of parentally bereaved children: I. Factors associated with short-term adjustment. *Omega: The Journal of Death and Dying*, 46, 15–34.
- Kasatura, İ. (1998). *Gençlik ve bağımlılık*. İstanbul:Evrin Yayınevi.
- Kasatura, İ. (2003). *Heyecansal kontrol: yaşantımıza yön veren duygularla basa çıkmayı öğrenmek*. İstanbul: Altın Kitaplar
- Kashdan, T. B., Pelham, W. E., Lang, A. R., Hoza, B., Jacob, R. G., Jennings, J. R., & Gnagy, E. M. (2002). Hope and Optimism as Human Strengths in Parents of Children With Externalizing Disorders: Stress is in the Eye of the Beholder.

Journal of Social and Clinical Psychology, 21(4), 441–468. doi:10.1521/jscp.21.4.441.22597

Karadimitriou, S. M., Marshall, E., & Knox, C. (2018). Mann-whitney u test. *Sheffield: Sheffield Hallam University*, 4.

Karakoç, A., Bingöl, F., & Karaca, S. (2013). Lise Öğrencilerinde Öznel İyi Oluş ile Olumlu Gelecek Beklentisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Hakemli Akademik Spor Sağlık ve Tıp Bilimleri Dergisi*, 6.

Kendall, PC & Suveg, C. (2006). Gençlerde anksiyete bozukluklarının tedavisi. *Çocuk ve Ergen Terapisi*, 243-296.

Khalili Dooabi, M., Goodarzi, K., Karimi, J., & Roozbahani, M. (2020). Comparison the effectiveness of hope therapy and cognitive behavioral psychotherapy on anger and anxiety of adolescents. *Scientific Journal of Social Psychology*, 8(special letter), 177-188.

Korkut-Owen, F. (2015). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayınları

Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Kulaksızoğlu, A. (2000). *Ergenlik Psikolojisi*. Ankara: Remzi Kitabevi.

Kurtoğlu, G. (2013). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programının ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin duygusal yılmazlık, sosyal beceri-okula uyum ve benlik saygısı düzeylerine etkisi* [Doktora tezi], Ege Üniversitesi, İzmir.

Kurşun, M. (1998). *Elazığ'da İki Farklı Lisedeki Öğrencilerin Aile Sorunlarının Benlik Saygısı Üzerine Etkileri*. [Yüksek lisans] tezi, Fırat Üniversitesi, Elâzığ.

Kuyucu, Y. (2007). Boşanmış ailede yetişen ergenlerin bilişsel çarpıtmalarıyla benlik değeri arasındaki ilişki [Yüksek lisans tezi], Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Kuzgun, Y. (2000). *Meslek Danışmanlığı*. Ankara: ÖSYM.

Lanz, M., & Rosnati, R. (2002). Adolescents' and young adults' construction of the future effects of family relations, self-esteem, and sense of coherence (İçinde)

- Adolescents' Future Orientation Theory and Research (Eds) Trempla T. Malmberg LE, *European University Studies*, Frankfurt:Peter Larig.
- Kranzler, E. M., Shaffer, D., Wasserman, G., & Davies, M. (1990). Early childhood bereavement. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29, 513–520.
- Lap, F. (2014). Boşanma sürecinde çocuk. *Popüler Psikiyatri Dergisi*, (78), 14-17.
- Leahy, R. L. (2015). *Bilişsel Terapi ve Uygulamaları* (Hacak, H., Macit, M. ve Özpilavcı, F. Çev.). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Lyngstad, T. H. (2004). The impact of parents' and spouses' education on divorce rates in Norway. *Demographic research*, 10, 121-142.
- Libreska, H. (2002). Life perspectives of adolescents in the context of social and economic changes in Poland. In T. Trempla & L. E. Malmberg (Eds.), *Adolescents' future orientation theory and research*. Frankfurt: Peter Lang.
- Lindwall J.J., Bailer B.A., & Daly B.P. (2011). *Single Parent Families, Encyclopedia of Child Behavior and Development*, Goldstein S., Naglieri J.A. (eds), Boston: Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9_2651.
- MacLeod, A. K., & Byrne, A. (1996). Anxiety, depression, and the anticipation of future positive and negative experiences. *Journal of Abnormal Psychology*, 105(2), 286– 289. doi:10.1037/0021-843x.105.2.286
- Maier, E. H., & Lachman, M. E. (2000). Consequences of early parental loss and separation for health and well-being in midlife. *International Journal Of Behavioral Development*, 24(2), 183-189.
- Mailanen, D. L. (1995). Validity of Beck's cognitive theory of depression with nonreferred adolescents. *Journal of Counselling & Development*, 73(4), 438 – 453.
- Makas, A. (2020). *Ergenlerde gelecek beklentileri ve okula uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi. Sakarya

- Mantar, M. (2021). *Lise öğrencilerinde umudun yordayıcıları olarak algılanan sosyal destek ve benlik saygısı* [Yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Marcus, H., Nurius, P. (1986). Possibel selves. *American Psychologist*, 41, 954-969
- Marsh, M. D. (2001). *Hope and its relationship to self esteem and spirtual well being in australian university students*. Theological Research Exchange Network (TREN): Theses & Dissertations, 1
- McCabe, C., Kristen, D., Barnett, A., & Douglas, S. (2000). First Comes Work, Then Come s Marriage: Future Orientation Amon g African American Young Adolescents. *Family Relations*, 49(1).
- McCabe, K. & Barnett D. (2000). First comes work, then comes marriage: Future orientation among, African American young adolescents. *Family Relations*. (49), 63–70
- McCown, D., & Davies, B. (1995). Patterns of grief in young children following the death of a sibling. *Death Studies*, 19(1), 41–53.
- Miles, H., MacLeod, A. K., & Pote, H. (2004). Retrospective and prospective cognitions in adolescents: anxiety, depression, and positive and negative affect. *Journal of Adolescence*, 27(6), 691–701
- Melhem, N. M., Walker, M., Moritz, G., & Brent, D. A. (2008). Antecedents and sequelae of sudden parental death in offspring and surviving caregivers. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 162(5), 403–410.
- Miller, R. B., & Brickman, S. J. (2004). A model of future-oriented motivation and Miller selfregulation. *Educational Psychology Review*, 16(1), 9-33.
- Mishne, J. (1992) ‘The grieving child: manifest and hidden losses in childhood and adolescence. *Child and Adolescent Social Work*. 9(6), 471–490.
- Moore, D. (2003). Perceptions of sense of control, relative deprivation and expectations of young jews and Palestinians in Israel. *Social Psychology*, 143(4), 521-540.

- Mustapha, M.L.A., & Odediran, D. (2019). Impact of Parental Separation on the Self-Esteem of In-School Adolescents in Nigeria. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1281-1298.
- Murdock, N. L. (2012). *Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları* (F. Akkoyun, Çev.) Ankara: Nobel Yayınevi.
- Nader, K. O. (1997). Childhood traumatic loss: The interaction of trauma and grief. In C. R. Figley, B. E. Bride, & N. Mazza (Eds.), *Death and trauma: The traumatology of grieving* (pp. 17–41). Washington, DC: Taylor & Francis
- Nazir, T. (2020). *Pozitif psikoloji ve umut* (S. Bulut, Ed.), Pozitif Psikoloji içinde (365-393 ss.) Ankara: Nobel.
- Ngo, H., VanderLaan, D. P., & Aitken, M. (2020). Self-esteem, symptom severity, and treatment response in adolescents with internalizing problems. *Journal of Affective Disorders*, 273, 183-191.
- Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11, 1-59.
- Nurmi, J. E. (2001). Navigating through adolescence: introduction. (In J. E. Nurmi Ed.), *Navigating Through Adolescence*. New York: Routledge.
- OECD (2022). <https://tr.euronews.com/2022/05/03/oecd-ulkelerinde-en-dusuk-istihdam-turkiye-de-grafik>
- Oei, T. P. S., Sullivan, L. M. (1999). Cognitive changes following recovery from depression in a group cognitive – behavioral therapy program. *Australian and New Zealand Journal Of Psychiatry*, 33, 407 - 415.
- Oettingen, G. & Mayer, D. (2002). Gelecek hakkında düşünmenin motive edici işlevi: beklentilere karşı fanteziler. *Kişilik ve Sosyal Psikoloji Dergisi*, 83 (5), 1198.
- Oyserman, D. & Markus, HR (1990). Possibel selves and delinquency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 112-125.

ORGM. (2022), *Sınıf ve Okul Risk Haritaları*, Ekim 2022 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_06/01110255_FORM_HARYT_ASI-31.05.2023.pdf adresinden alınmıştır.

Öner, N. (1994). *Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler: Bir Başvuru Kaynağı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Özağı, A. (2007). *Depresyon düzeyi yüksek parçalanmış aile çocuklarıyla yapılan eğitsel grup oyunlarının depresyon düzeylerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi İzmir.

Özdel, K. (2015). Düünden bugüne bilişsel davranışçı terapiler: Teori ve uygulama. *Türkiye Klinikleri J Psychiatry-Special Topics*, 8(2), 10-20.

Özgül, D. (1995). *The impact of early childhood parental loss on children's selfconcept, peer relations, emotional and behavioral problems and school achievement* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Özgüven, İ. E. (2009). *Ailede iletişim ve yaşam*. Ankara: Pdrem Yayınları.

Özgüven, İ. (2010). *Ailede iletişim ve yaşam*. Ankara: PDREM Yayınlar

Özkardeş, O. G. (1994). Baba yoksunluğunun benlik kavramına etkisi ve babasız öğrencilerin problemlerinin hangi alanlarda yoğunlaştığının saptanması. *Pedagoji Dergisi*, (3), 147- 186.

Özmen, D., Dünder, P.E., Çetinkaya, A.Ç., Taşkın, O. & Özmen, E. (2008). Lise öğrencilerinde umutsuzluk ve umutsuzluk düzeyini etkileyen etkenler. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 9.(1), 8-15

Öztürk Serter, G. (2018). *Yapılandırılmış oyun terapisine dayalı geliştirilen psikoeğitim programının boşanmış aile çocuklarının depresyon ve uyum düzeyleri üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Peterson, C., Seligman, M.A (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University.

- Pile, V., & Lau, J. Y. F. (2018). Looking forward to the future: Impoverished vividness for positive prospective events characterises low mood in adolescence. *Journal of Affective Disorders*, 238, 269–276. doi:10.1016/j.jad.2018.05.032
- Plummer, D. (2014). *Helping adolescents and adults to build self-esteem: A photocopiable resource book*. Jessica Kingsley Publishers.
- Plummer, D. (2005). *Helping adolescents and adults to build self esteem*, Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia
- Potts, S. (2013). Least said, soonest mended?: Responses of primary school teachers to the perceived support needs of bereaved children. *Journal of Early Childhood Research*, 11(2), 95-107.
- Pryor J. & Rodgers B. (2001). *Children in changing families lives after parental separation*. London:UK
- Richardson, S. & McCabe, M. P. (2001). Parental divorce during adolescence and adjustment in early adulthood, *Adolescence*, 36(143), 467-489.
- Robert E.,L. & Bengston W.,L. (1993). Relationships with parents, self-esteem and psychological well-being in young adulthood. *Social Psychology Quarterly*, 56(4), 263-275
- Ronen, T. (2011). The positive power of imagery: *Harnessing client imagination in CBT and related therapies*. John Wiley & Sons.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton: Princeton University Press.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: different outcomes. *American Sociological Review*. 60(1), 141-156.
- Rosenberg, M., Owens, TJ (2001). Benlik saygısı düşük insanlar: Kolektif bir portre. TJ Owens, S. Stryker ve N. Goodman (Ed.), *Extending self-saygı teorisi ve araştırması: Sosyolojik ve psikolojik akımlar* (s. 400-436). Cambridge Üniversitesi Yayınları. Doi:10.1017/CB09780511527739.018

- Sam, N., Sam, R. & Öngen, K. B. (2010). Üniversite öğrencilerinin çevresel tutumlarının yeni çevresel paradigma ve benlik saygısı ölçeği ile incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 21, 1-16.
- Santrock, J. W. (2012). *Ergenlik*. İstanbul:Nobel Akademik Yayıncılık.
- Savin-Williams, RC & Demo, DH. (1983). Ergenlerin kendilik duygularının durumsal ve geçişsel belirleyicileri. *Kişilik ve sosyal psikoloji dergisi*, 44 (4), 824.
- Sayın, Ö. (1990): *Aile sosyolojisi ailenin toplumdaki yeri*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Sayın, Ö. (2020). *Aile sosyolojisi*. Ankara: Doğu Batı Yayınları
- Seber, G., Dilbaz, N., Kaptanoğlu, C., & Tekin, D. (1993). Umutsuzluk ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik, *Kriz Dergisi*, 1(3), 139-142
- Seginer, R. (2003). Adolescent Future Orientation: An Integrated Cultural and Ecological Perspective. *Online Readings in Psychology and Culture*, 6.(1), 3-13.
- Sezal, İ. (Ed). (2002). *Toplum ve aile. sosyolojiye giriş*. Ankara: Martı Yayınları.
- Scioli, A., & Biller, H. B. (2009). *Hope in the age of anxiety: A guide to understanding and strengthening our most important virtue*. New York, NY: Oxford University Press.
- Scioli, A., Biller, H., & Biller, H. B. (2010). *The power of hope: Overcoming your most daunting life difficulties--no matter what*. Health Communications, Inc.
- Schmid, K. L. & Lopez, S. J. (2011). Positive pathways to adulthood: The role of hope in adolescents' constructions of their futures. *Advances in Child Development And Behavior*, 41, 69-88.
- Shirk, SR & Karver, M. (2003). Çocuk ve ergen terapisinde ilişki değişkenlerinden tedavi sonucunun tahmini: meta-analitik bir inceleme. *Danışmanlık ve Klinik Psikoloji Dergisi*, 71 (3), 452.

- Shojaei, Z., Golparvar, M., Bordbar, MR & Aghaei, A. (2019). Bilişsel davranışçı sanat-oyun terapisi ve bilişsel davranışçı öykü terapisinin kanserli çocuklarda ağrı algısı ve umuda etkisi. *J Pediatr Nurs* , 6 (1), 39-47.
- Stallard, P., Simpson, N., Anderson, S., Carter, T., Osborn, C., & Bush, S. (2005). An evaluation of the Friends Programme: A cognitive behaviour therapy intervention to promote emotional resilience. *Archives Of Disease In Childhood*, 90, 1016-1019.
- Stallard, P. (2017). *İyi Düşün İyi Hisset*. (C. Gökçen, Çev.) İstanbul: Say Yayınları.
- Stotland, E. (1977). Umut, umutsuzluk ve şiddet. *Humanitas*, 13 (3), 317–325.
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik* (F. Çok, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi
- Steinberg, L., & Lerner, R. M. (2004). The scientific study of adolescence: A brief history. *The journal of early adolescence*, 24(1), 45-54.
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring and nurturing hope. *Journal of Counseling, Development*, 73(1), 355-360.
- Snyder, C. R. (1996). To hope, to lose, and to hope again, *Journal of Personal and Interpersonal Loss: International Perspectives on Stress & Coping*, 1(1), 1-16.
- Snyder, C. R. (2000). The past and possible futures of hope. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(1) 11-28.
- Snyder, C. R. (2002). Target Article: Hope theory: rainbows in the mind, *Psychological Inquiry*, (13:4), 249-275
- Snyder, C. R., İlardi, S., Cheavens, J. S., & Michael, S. T. (2000). The Role of Hope in Cognitive-Behavior Therapies. *Cognitive Therapy and Research*. 24. 747-762. 10.1023/A:1005547730153
- Snyder, CR, Lopez, SJ, Shorey, HS, Rand, KL & Feldman, DB (2003). Umut teorisi, ölçümleri ve okul psikolojisine uygulamaları. *Okul Psikolojisi Üç Ayda Bir*, 18 (2), 122.

- Süleymanov, A. (2010). Çağdaş türk toplumlarında aile ve evlilik ilişkileri. In *Journal of Social Policy Conferences*, (58), 197-216.
- Sünbül, Z. A., & Çekici, F. (2018). Hope as Unique Agent of Resilience in Socio-Economically Disadvantaged Adolescents. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 7(4), 299-304.
- Swartz, M.S., Lauriello, J., & Drake, R.E. (2006). *Psychosocial therapies*. In J. A. Lieberman, T. S. Stroup, & D. O. Perkins (Eds.), *Textbook of Schizophrenia* (p. 327-340). Washington & London: The American Psychiatric Publishing
- Şahan Yılmazı, B., & Duy, B. (2013). Psiko-eğitim uygulamasının kız öğrencilerin benlik saygısı ve akılcı olmayan inançları üzerine etkisi. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal*, 4(39).
- Şahin, E. (2018). *Akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı bir psikoeğitim programının ergenlerin benlik algısına etkisi* [Doktora tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Şentürk, Ü. (2006). *Parçalanmış aile çocuk ilişkisinin sebep olduğu sosyal problemler* [Doktora tezi]. İnönü Üniversitesi. Malatya.
- Şimşek, H. (2010). *Güneydoğu Anadolu bölgesindeki lise öğrencilerinin sosyal bütünleşme düzeyleri ve gelecek beklentileri*. (Proje Raporu. No. 109K300). Ankara: TÜBİTAK.
- Şimşek, H. (2012). Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki Lise Öğrencilerinin Gelecek Beklentileri ve Gelecek Beklentilerini Etkileyen Faktörler. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1).
- Tamir, M. (2016). İnsanlar neden duygularını düzenler? Duygu düzenlemede güdülerin bir sınıflandırması. *Kişilik ve sosyal psikoloji incelemesi*, 20 (3), 199-222.
- Tarhan, S., & Bacanlı, H. (2016). İlkokuldan üniversiteye umut kavramının tanımlanması üzerine nitel bir çalışma. *Eğitimde nitel araştırmalar dergisi*, 4(2), 86-112.

- Tatar, M. (2005). Öğretmen beklentisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2).
- Taylor, T. L., & Montgomery, P. (2007). Can cognitive-behavioral therapy increase self-esteem among depressed adolescents? A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 29(7), 823-839.
- Tein, J. Y, Sandler, I.N., & Zautra, A. J. (2000). Stressful life events, psychological distress, coping and parental of divorced mothers: a longitudinal study. *J Fam Psychol*, (14), 27-41
- Tektaş, Ö. (2022). *Parçalanmış aileye sahip ergenlere verilen psikoeğitimin olumlu ilişkilerarası ilişkiler geliştirme tarzlarına etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Meral, T. (2012): *Aile birliğinin bozulması: boşanma ve yeniden evlenme, değişen toplumda değişen aile sosyolojik tartışmalar*, Nurşen Adak (Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Tomczak, M., & Tomczak, E. (2014). *The need to report effect size estimates revisited. An overview of some recommended measures of effect size*. Poznan: Akademia Wychowania Fizycznego ve Poznaniu.
- TÜİK, (2022). *Aile portalı, boşanma, vefat verileri*. 05.11.2023 tarihinde <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Aile-2022-49683> adresinden alınmıştır.
- Türk Dil Kurumu (t.y). Beklenti tanımı. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 18.09.2023 tarihinde alınmıştır.
- Türk, F., Buğa, A., Çekiç, A. & Hamamcı, Z. (2018). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup müdahalelerinin çocuk ve ergenlerin işlevsel olmayan düşünceleri üzerindeki etkisi: Meta-analiz çalışması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 8(49), 45-61.
- Türkçapar, M. H., Sungur, M. Z., & Akdemir, A. (1995). Çocuk ve ergenlerde bilişsel terapiler. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 2(2), 93-100.

- Türkçapar, MH & Sargın, AE (2012). Bilişsel davranışçı psikoterapiler: tarihçe ve gelişim. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1 (1), 7-14.
- Türkçapar, M. H. (2007). *Bilişsel Terapi: Temel İlkeler ve Uygulama*. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Türkçapar, M.H. (2018). *Bilişsel davranışçı terapi: Temel ilkeler ve uygulama*. Ankara: Epsilon Yayıncılık.
- Trommsdorff, G. (1983). Future orientation and socialization. *International Journal of Psychology*, 18, 381-406.
- Uluçay, T., Özpolat, A. R., İşgör, İ. Y., & Taşkesen, O. (2014). Lise öğrencilerinin gelecek beklentileri üzerine bir araştırma. *Education Sciences*, 9(2), 234-247.
- Valle, M.F., Huebner, E.S. & Suldo, S.M. (2006). Psikolojik bir güç olarak umudun analizi. *Okul Psikolojisi Dergisi*, 44 (5), 393-406.
- Yalçın, H., Erkoç, E., & Şişman, Z. (2020). Tek ebeveynli ailede yaşayan ergenlerin psikososyal sorunlarının incelenmesi, *International Social Sciences Studies Journal*, 6(61), 1879-1887.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2019). *Evlilik Okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yavuzer, H. (2019). *Çocuk ve suç*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2019). *Ana Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer H., Demir İ., Meşeci F. & Sertelin Ç. (2005). Günümüz gençliğinin gelecek beklentileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 93-103.
- Yılmaz, H., Sipahioğlu, Ö. (2012). Farklı risk gruplarındaki ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(4), 927-944.
- Yılmaz, R. (2022). *Dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu olan çocuklara verilen bilişsel davranışçı terapi temelli psikoeğitimin içselleştirilmiş damgalanma ve umuda etkisi* [Doktora tezi]. İnönü Üniversitesi, Malatya.

- Yıldırım, N. (1992). *Türk Aile Sistemi İçinde Edirne Ailesinin Sosyal Yapı Özellikleri* [Doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi. İstanbul.
- Yıldız, E.E. (2018). *Üniversite öğrencilerinin geleceğe ilişkin umutlarının ve kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Ufuk Üniversitesi, İstanbul.
- Yerlikaya, İ. (2006). *Bilişsel - davranışçı yaklaşıma ve hobi terapiye dayalı umut eğitimi programlarının ilköğretim öğrencilerinin umutsuzluk düzeyine etkisi* [Doktora tezi], Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yörükoğlu, A. (2000). *Çocuk Ruh Sağlığı; Çocuk Yetiştirme Sanatı ve Kişilik Gelişimi*. İstanbul: Özgür Yayınları, 3. Basım, Mayıs.
- Walczak, Y., Burns. (1999). *Boşanma ve çocuk üzerine etkileri*. İ. Ersevrim (Çev.). İstanbul: Özgür.
- Walsh, F. (1991). Promoting healthy functioning in divorced and remarried families. In A.S. Gurman & D.P. Kniskern (Eds.), *Handbook of family therapy* (Vol. II, s.525-545). New York: Brunner/ Mazel.
- Wallerstein, J. S., & Kelly, J. B. (1976). The effects of parental divorce: experiences of the child in later latency. *American journal of Orthopsychiatry*, 46(2), 256.
- Weisz, JR, Kuppens, S., Ng, MY, Eckshtain, D., Ugueto, AM, Vaughn-Coaxum, R. & Fordwood, SR (2017). Gençlik psikolojik terapisinin etkileri hakkında elli yıllık araştırma bize neler söylüyor: Çok düzeyli bir meta-analiz ve bilim ve uygulamaya yönelik çıkarımlar. *Amerikalı Psikolog*, 72 (2),79.
- Weyburne, D. (2000). *Ben Şimdi Ne Olacağım?*, (Çev. Koşar, H.). İstanbul, Kuraldışı Yayıncılık.
- Wolf, A.E. (2002). *Boşanmamız Şart mıydı?*, (Çev. Aksoy, E.). Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Worden, JW & Silverman, PR (1996). Ebeveyn ölümü ve okul çağındaki çocukların uyumu. *OMEGA-Ölüm ve Ölmek Dergisi*, 33 (2), 91-102.

EKLER

Ek-1 Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34659092-605.01-66222471
Konu : Araştırma İzni Talebi
(Özlem YENER)

19/12/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Gaziantep Üniversitesi Rektörlüğünün 17.11.2022 tarihli ve 259245 sayılı yazısı.

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Özlem YENER'in "Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programının Parçalanmış Aileden Gelen Ergenlerin Gelecek Beklentisi Umut ve Benlik Saygısı Üzerine Etkisi" konulu Anket Uygulama İsteği kapsamında, İlimiz Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerine bağlı bulunan Anadolu Liselerinde eğitim gören öğrencilere yönelik Anket Uygulama İsteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda bahsi geçen Anket Uygulama İsteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, İlimiz Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerine bağlı bulunan Anadolu Liselerinde eğitim gören öğrencilere yönelik Anket Uygulama İsteğinin, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Ek-2 Etik Kurul İzni

4) Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 06.10.2022 tarih, 242862 sayılı ve "Bilimsel ve Eğitim Amaçlı (Özlem YENER)" konulu yazısı incelenmiş olup Üniversitemiz Gaziantep Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI'nın Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde danışmanlığını yürüttüğü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Özlem YENER'in "Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Psiko eğitim Programının Parçalanmış Aileden Gelen Ergenlerin Gelecek Beklentisi Umut ve Benlik Saygısı Üzerine Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezi çalışmasının Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'na değerlendirilmesi istenmektedir. Kurula yapılan başvuru; çalışmanın amacı, yöntemi, veri kaynakları ve veri toplama araçları açısından değerlendirilmiştir. Kurulumuza beyan edilen belgelere dayalı olarak yapılan incelemeler sonucunda başvuruya ilişkin etik aykırılık tespit edilmemiş olup adı geçen öğrencinin söz konusu yüksek lisans tezi çalışmasını yapabilmesinin uygun görülmesine;

ASLI GİBİDİR
Prof. Dr. Nazım HASIR

Ek-3 Çalışmada Kullanılan Ölçek İzinleri

Ölçek Kullanım İzni

11- (2012). Şimşek, H. Güney...
1 MB

GELECEK BEKLENTİSİ ÖLÇEĞİ...
676 KB

2 ek (2 MB) Tümü OneDrive'a kaydet Tümü indir

Merhaba Özlem hanım,
Taraflarımızdan geliştirilen 'Gelecek Beklentisi' ölçeğini kaynak göstermek kaydı ile bilimsel çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçekle ilgili gerekli bilgiler ekli dosyada gönderilmiştir. Sağlık ve başarılar dilerim.

Kime: Siz

18.07.2022 Pst 11:47

Sayın Yener,
Söz konusu ölçeği bilimsel çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar...

16.7.2022 21:43, özlem yener yazmış:

Merhabalar Hocam,

Ben Gaziantep Üniversitesi PDR bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Tezimde psikolojik sağlamlık ve umut değişkenlerini çalışmayı planlıyorum. İzniniz olursa Prof Dr Refia Palabıyıkoglu ile Türkçeye uyarlama çalışmasını yaptığınız Beck Ümitsizlik Ölçeğini tezimde kullanmak istiyorum. Saygılarımla.

Özlem YENER



Türkiye Çocuk ve Genç Psikiyatrisi De...

Ara

Genel bakış Kişi Dosyalar Mesajlar LinkedIn

Son kullanılan dosyalar ve e-posta ekleri

Filtre uygulamak için yazın

Tümü



ROSENBERG
Outlook - Re: Ölçek Kullanım İzni, Dekont

19.08.2022



Rosenberg - açıklama
Outlook - Re: Ölçek Kullanım İzni, Dekont

19.08.2022



DERNEK HESAP NUMARASI
Outlook - Re: Ölçek Kullanım İzni

7.08.2022

Ek-4 Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Okuduğunuz sınıf seviyesi

() 9. sınıf () 10. sınıf () 11. sınıf () 12. Sınıf

2. Yaşınız

() 15 yaş ve altı () 16 yaş () 17 yaş () 18 yaş

3. Kardeş sayısı (kendiniz dâhil)

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 kardeş ve üstü

4. Anne-Babanızın () Birlikte () Ayrı

5. Anneniz hayatta mı? () Evet () Hayır

6. Babanız hayatta mı? () Evet () Hayır

7. Annenizin eğitim durumu

() Okur yazar değil () İlkokul-Ortaokul () Lise () Üniversite () Yüksek Lisans ve Üstü

8. Babanızın eğitim durumu

() Okur yazar değil () İlkokul-Ortaokul () Lise () Üniversite () Yüksek Lisans ve üstü

9. Anneniz düzenli bir işte çalışıyor mu? () Evet () Hayır

10. Babanız düzenli bir işte çalışıyor mu? () Evet () Hayır

11. Ailenizin toplam aylık geliri

() düşük () orta () maddi durumu iyi

12. Anne babanız ayrı ise nedeni

.....

Ek 5 Gelecek Beklentisi Ölçeği

GELECEK BEKLENTİSİ ÖLÇEĞİ						
Dikkat: Sevgili öğrenciler, bu çalışma lise düzeyindeki öğrencilerin gelecek beklentilerini belirlemede kullanılacak bir ölçek geliştirme amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen aşağıdaki ifadelere ne ölçüde katıldığınızı, yandaki seçeneklerden size en uygun olanı (X) işaretleyerek belirtiniz. Doç.Dr. Hüseyin ŞİMŞEK		Hiç katılmıyorum	Az katılmıyorum	Orta derecede katılmıyorum	Çok katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum
Ekonomik	1. Gelecekte hayat şartlarının daha iyi olacağına inanıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	2. Gelecekte ekonomik koşulların daha iyi olacağına inanıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	3. Gelecekte yaşam standartlarının daha iyi olacağına inanıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	4. Gelecekte yaşam refah düzeyinin daha iyi olacağına inanıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	5. Gelecekte iş imkânlarının daha iyi olacağına inanıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	6. Gelecekte ülkemizin yaşam koşullarının daha iyi olacağına inanıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	7. Gelecekte bulunduğum şehrin yaşam için daha iyi olacağına inanıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Sosyal Gelecek	8. Gelecekte sorunların daha hızlı çözüleceğine inanıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	9. Gelecekte sorunların daha az olacağına inanıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	10. Gelecekte insanların daha mutlu olacağına inanıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	11. Gelecekte daha barışçı ve demokratik bir toplum olacağımıza inanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	12. Gelecekte insan ilişkilerinin daha iyi olacağına inanıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	13. Gelecekte hukuk düzeninin daha iyi olacağına inanıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	14. Gelecekte insanların daha hoşgörülü olacaklarına inanıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	15. Gelecekte insanların farklılıklara daha saygılı olacağına inanıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	16. Gelecekte aile ve akrabalık ilişkilerinin daha iyi olacağına inanıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Eğitsel	17. Gelecekte okulların eğitim imkânlarının daha iyi olacağına inanıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	18. Gelecekte daha iyi öğretmenlerin yetişeceğine inanıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	19. Gelecekte öğrencilerin daha iyi koşullarda eğitim göreceğine inanıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	20. Gelecekte öğrencilerin daha nitelikli olacağına inanıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	21. Gelecekte okulların daha iyi eğitim vereceğine inanıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	22. Gelecekte ailelerin eğitim sürecine daha etkin katılacağına inanıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	23. Gelecekte okul yöneticilerinin daha iyi ve yeterli olacağına inanıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Kişisel Ve Mesleki Gelecek	24. Gelecekte yapacağım mesleğe katkı sağlayacağıma inanıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	25. Gelecekte yapacağım meslekte ilerleme sağlayacağıma inanıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	26. Gelecekte daha sorumlu bir kişi olacağıma inanıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	27. Gelecekte daha girişimci bir birey olacağına inanıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	28. Gelecekte daha bağımsız bir kişi olacağıma inanıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	29. Gelecekte iyi bir aile kuracağıma inanıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	30. Gelecekte kendi kendimi yönetebilen birisi olacağıma inanıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	31. Gelecekte hayatın benim için daha anlamlı olacağına inanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	32. Gelecekte topluma yararlı bir birey olacağıma inanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	33. Gelecekte toplumda saygın bir yer edineceğime inanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ek-6 Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği

- 1) Kendimi en az diğer insanlar kadar değerli buluyorum.
 - a) Çok doğru
 - b) Doğru
 - c) Yanlış *
 - d) Çok yanlış *
- 2) Bazı olumlu özelliklerim olduğunu düşünüyorum.
 - a) Çok doğru
 - b) Doğru
 - c) Yanlış *
 - d) Çok yanlış *
- 3) Genelde kendimi başarısız bir kişi olarak görme eğilimindeyim.
 - a) Çok doğru *
 - b) Doğru *
 - c) Yanlış
 - d) Çok yanlış
- 4) Ben de diğer insanların birçoğunun yapabildiği kadar birşeyler yapabilirim.
 - a) Çok doğru
 - b) Doğru
 - c) Yanlış *
 - d) Çok yanlış *
- 5) Kendimde gurur duyacak fazla bir şey bulamıyorum.
 - a) Çok doğru *
 - b) Doğru *
 - c) Yanlış
 - d) Çok yanlış
- 6) Kendime karşı olumlu bir tutum içindeyim.
 - a) Çok doğru
 - b) Doğru
 - c) Yanlış *
 - d) Çok yanlış *
- 7) Genel olarak kendimden memnunum.
 - a) Çok doğru
 - b) Doğru
 - c) Yanlış *
 - d) Çok yanlış *
- 8) Kendime karşı daha fazla saygı duyabilmeyi isterdim.
 - a) Çok doğru *
 - b) Doğru *
 - c) Yanlış
 - d) Çok yanlış
- 9) Bazen kesinlikle kendimin bir işe yaramadığını düşünüyorum.
 - a) Çok doğru *
 - b) Doğru *
 - c) Yanlış
 - d) Çok yanlış
- 10) Bazen kendimin hiç de yeterli bir insan olmadığını düşünüyorum.
 - a) Çok doğru *
 - b) Doğru *
 - c) Yanlış
 - d) Çok yanlış

Ek-7 Beck Umutsuzluk Ölçeği

- ___1- Geleceğe umut ve coşku ile bakıyorum
- ___2- Kendim ile ilgili şeyleri düzeltemediğime göre çabalamayı bıraksam iyi olur.
- ___3- İşler kötüye giderken bile her şeyin hep böyle kalmayacağını bilmek beni rahatlatıyor.
- ___4- Gelecek on yıl içinde hayatimin nasıl olacağını hayal bile edemiyorum.
- ___5- Yapmayı en çok istediğim şeyleri gerçekleştirmek için yeterli zamanım var.
- ___6- Benim için çok önemli konularda ileride başarılı olacağımı umuyorum.
- ___7- Geleceğimi karanlık görüyorum.
- ___8- Dünya nimetlerinden sıradan bir insandan daha çok yararlanacağımı umuyorum.
- ___9- İyi fırsatlar yakalayamıyorum. Gelecekte yakalayacağıma inanmam için de hiç bir neden yok.
- ___10-Geçmiş deneyimlerim beni geleceğe iyi hazırladı
- ___11-Gelecek benim için hoş şeylerden çok tatsızlıklarla dolu görünüyor
- ___12-Gerçekten özlediğim şeylere kavuşabileceğimi ummuyorum
- ___13-Geleceğe baktığımda şimdikine oranla daha mutlu olacağımı umuyorum.
- ___14-İşler bir türlü benim istediğim gibi gitmiyor.
- ___15-Geleceğe büyük inancım var.
- ___16-Arzu ettiğim şeyleri elde edemediğime göre bir şeyler istemek aptallık olur.
- ___17-Gelecekte gerçek doyuma ulaşmam olanaksız gibi.
- ___18-Gelecek bana bulanık ve belirsiz görünüyor.
- ___19-Kotu günlerden çok, iyi günler bekliyorum.
- ___20-İstediğim her şeyi elde etmek için caba göstermenin gerçekten yararı yok nasıl olsa onu elde edemeyeceğim.

Ek-8 Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programının Parçalanmış Aileden Gelen Ergenlerin Gelecek Beklentisi Umut ve Benlik Saygısı Üzerine Etkisi” adıyla, 01.11.2022-06.01.2023 tarihleri arasında okulumuzun kütüphanesinde yapılacak 10 oturumluk psikoeğitim uygulamasıdır. Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Özlem YENER

İletişim bilgileri :

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi

.....

.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına **izin veriyorum.** (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

.../.../.....

Ek-9 Örnek Psikoeğitim Oturumu

5.OTURUM

Oturumun Amaçları: Bu oturumda grup üyelerinin kendi benlik algılarını görmeleri, benlik saygılarını oluşturan güçlerin farkında olmaları amaçlanmaktadır.

Alt Amaçlar:

1. Kendi benliğine ilişkin olumlu ve olumsuz özellikleri fark etmek
2. Hayatıyla ilgili olumlu ve olumsuz özellikleri fark etme
3. Başkalarının kendisiyle ilgili bakış açılarını anlayabilmek

Etkinlik Süresi: 80 dk (2 ders saati)

Gerekli Materyaller: Etkinlik defteri, kalem

Uygulayıcıya Not: Grup liderinin ısınma oyunu esnasında oyunu somutlaştırmaya katkısı olabilir. Olumsuz özelliklerim ve başkaları tarafından olumsuz eleştiriler kısmında rencide edici şeyler yazılmamasına dikkat edilebilir. Gruplara ayrılırken doğaçlama ve oyunlaştırarak seçilebilir. Isınma etkinliğinde dışarda kalmayı tercih eden üye olursa bunu neden istediği sorulabilir. Grup lideri üyelerden gelen yargıları, tutumları düşüncelerin ifadesine dönüştürme konusunda destek olmalıdır.

Yönerge:

- Grup lideri gruptan geçen hafta neler yapıldığının paylaşılmasını ister, gönüllü üyelerden gelen cevaplarla geçen haftanın özetlenmesi yapılır.
- Grup lideri grubun ortasına 3 sandalye yerleştirir ve ilk sandalyenin dünyayla ilgili olumsuz düşüncelerimiz, 2. Sandalyenin gelecekle ilgili olumsuz düşüncelerimiz ve 3. sandalyenin kendimizle ilgili olumsuz düşüncelerden oluştuğunu belirtir. Her üyenin sandalyenin başına geçip olumsuz düşüncesini söylemesi ve aynı sandalyeye oturup bu olumsuz düşüncesini daha akılcı formuna dönüştürerek paylaşması istenir.

- Bütün üyeler etkinliği yaptıktan sonra duyumlar alınır. Üyeler yerlerine oturduktan sonra eski düşüncelerine ne kadar inandıkları tekrar sorulur

- Grup lideri ısınma etkinliği yapılacağını söyler ve anlatmaya başlar. Grup üyelerinin birer meslek seçmelerini ister. Üyeler öğretmen, asker, ev hanımı vb meslekleri belirlerler. Daha sonra lider üyelerin bir sığınakta olduklarını, atom savaşının hemen sonrasında buraya saklandıklarını iletir. Ancak kişi sayısından iki ya da üç kişiye yetecek kadar yiyecek su ve hava bulunmaktadır. Üyelerin içeride kalacak olan kişilere karar vermeleri gerekmektedir (Altınay,2003). Her üye:

- Neden yaşaması gerektiğini,
- Hangi olumlu özelliklerinden dolayı grupta kalması gerektiğini,
- Grup için hangi becerilerinden ötürü önemli olduklarını grupta dile getirir ve kendini grupta kalmaya ikna etmeye çalışır.

- Isınma oyunu oynandıktan sonra gruptan oyunla ilgili geri bildirim alınır ve ana etkinliğe geçilir.

- Grup lideri üyelere benliğimize yönelik olumlu ve olumsuz özelliklerimizi fark edeceğimiz bir etkinlik yapılacağını söyler. Üyelerin etkinlik defterlerini açmalarını ve kendileriyle ilgili olumlu olarak düşündüğü özelliklerini olumlu özelliklerim diye başlık açıp yazmalarını, olumsuz olarak düşündükleri özelliklerini olumsuz özelliklerim bölümüne, başkaları tarafından takdir edilen özellikleri başkaları tarafından takdir edildiğim özelliklerim bölümüne, başkaları tarafından olumsuz eleştiri aldığı özelliklerini olumsuz özelliklerim bölümüne yazmaları istenir. Örneğin; çalışkanım, agresifim, başarılarım, ani tepkilerim gibi. Grup üyeleri yazma işlemini tamamladıktan sonra lider:

- Grup üyelerine olumlu özelliklerini yazarken ne hissettikleri,
- Olumsuz özelliklerini yazarken ne hissettikleri,
- Takdir edildikleri özelliklerini yazarken ne hissettikleri,
- Olumsuz eleştirileri yazarken ne hissettikleri sorulur.
- Grup lideri grup üyelerinin kendilerini nasıl gördükleri ve başkaları tarafından nasıl görüldükleriyle ilgili paylaşımları alır (farklılıklar, benzerlikler vb).

- Grup lideri olumlu olumsuz özelliklere uzaktan, genel olarak bakıp üyelere kendileriyle ilgili ne gördüklerini sorar.
- Olumlu özelliklerin gelecekle ilgili sorunların çözümünde, gelecek kaygılarında, gelecekte karşılaşılan sorunların çözümünde nasıl katkı sağlayacağı?
- Özellikle hangi olumlu özelliğin geçmişte problem çözmede kullanıldığı ve kullanılmaya devam edileceği sorulur.
- Cevaplar alındıktan sonra son etkinliğe geçilir.
- Grup lideri üyelere üçerli grup olmalarını ister. Herkesin sevdiği arkadaşının ağzından kendisini tanıtmayı ister. Lider “En yakın arkadaşınız sizi nasıl tanımlar onun cümleleriyle kendinizi tanıtır. Bu kişi sizi çok yakından tanıyan bir kişi olmalı öncelikle bu kim olabilir şimdi bu kişinin ağzından kendinizi tanıtır, daha spesifik olmalı” Gruplardaki paylaşımlar bittikten sonra lider:
 - Kendilerini arkadaşlarının gözüyle anlattıklarında ne hissettiklerini,
 - Grup lideri üyelere benzer paylaşımları olanların neler hissettiğini sorar.
 - Bu oturumun sonunda grup üyelerine neler öğrendikleri, kendileriyle ilgili neler fark ettikleri sorulur. Paylaşımlar alınır. Bu oturumun sonunda öğrendiklerini etkinlik defterlerine yazmaları istenir.
 - Oturum özetlenmesi yapılarak sonlandırılır.

ÖZGEÇMİŞ

İlk ve orta öğrenimini Şanlıurfa'da tamamlayan araştırmacı lisans eğitime 2011 yılında Gaziantep Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık anabilim dalında başladı. Mezun olduktan sonra 2016-2022 yılları arasında Gaziantep'te MEB'e bağlı bir ortaokulda 6 yıl çalışmıştır. 2022 yılında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık tezli yüksek lisans programına başlamıştır. Halen MEB kadrosunda bir lisede psikolojik danışman olarak çalışmaya devam etmektedir.

VITAE

The researcher, who completed her primary and secondary education in Şanlıurfa, started her undergraduate education at Gaziantep University, at the Department of Guidance and Psychological Counseling in 2011. After graduation, she worked at a secondary school affiliated with the Ministry of Education in Gaziantep between 2016 and 2022. In 2022, she started her thesis master's program in Guidance and Psychological Counseling at Gaziantep University Institute of Educational Sciences. She currently continues to work in a high school as a psychological counselor and guide within the Ministry of Education. She currently continues to work at a high school within the Ministry of Education.