



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**TRANSAKSİYONEL ANALİZE DAYALI ÇATIŞMA ÇÖZME VE
ARABULUCULUK PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ERGENLERİN VE
EBEVEYNLERİNİN ÇATIŞMA ÇÖZME STİLİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Serap YALÇIN

ORCID: 0009-0000-4458-1685

BURSA - 2025



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**TRANSAKSİYONEL ANALİZE DAYALI ÇATIŞMA ÇÖZME VE
ARABULUCULUK PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ERGENLERİN VE
EBEVEYNLERİNİN ÇATIŞMA ÇÖZME STİLİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Serap YALÇIN

ORCID: 0009-0000-4458-1685

Danışman

Doç. Dr. Fatih CAMADAN

BURSA - 2025

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Serap YALÇIN

19.06.2025



TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK ONAYI

“Transaksiyonel Analize Dayalı Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Psikoeğitim Programının Ergenlerin ve Ebeveynlerinin Çatışma Çözme Stiline Etkisi” adlı yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan
Serap YALÇIN

Danışman
Doç. Dr. Fatih CAMADAN

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanı
Prof. Dr. Nagihan Oğuz DURAN

JÜRİ ONAY SAYFASI

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda 802233031 numara ile kayıtlı Serap YALÇIN'ın hazırladığı “Transaksiyonel Analize Dayalı Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Psikoeğitim Programının Ergenlerin ve Ebeveynlerinin Çatışma Çözme Stiline Etkisi” konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 10/07/2025 günü 10:30-12:00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **başarılı** olduğuna **oy birliği** ile karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu Başkanı

Doç. Dr. Filiz GÜLTEKİN

Bursa Uludağ Üniversitesi

WoS ResearcherID: V-75122017

Scopus Author ID: 35339164200

ORCID: 0000-0002-6281-3096

Üye (Danışman)

Doç. Dr. Fatih CAMADAN

Bursa Uludağ Üniversitesi

WoS Researcher ID: JCE-9854-2023

SCOPUS ID: 36543578900

ORCID: 000-0003-1516-4350

Üye

Doç. Dr. Serkan Volkan SARI

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

WoS Researcher ID: JOK-5226-2023

SCOPUS ID: 56844971100

ORCID: 0000-0002-4824-2215

ÖN SÖZ

2011’de yüksek lisansa kabul edildiğimde yeni evli, mesleğinde idealist ancak tecrübesizdim. Şartlar evrildi akademi ile yollarımız uzunca bir süre ayrıldı. Bu süreçte iki kez anne oldum, terapistlik yolunda birçok eğitim yolculuğum oldu, okul psikolojik danışmanlığı alanında güzel tecrübeler edindim. Akademiye aklı geri döndüğümde bu geçilen yolların ne kadar kıymetli olduğunu bir kez daha anladım. Bu yolda bana eşlik eden, cesaretlendiren, arkadan ittiren, bana güvenen, beni seven en kıymetli yol arkadaşım eşim Osman YALÇIN’a, tabii ki bu süreci benimle izleyen, yaşayan, stresimi, yorgunluğumu küçücük yüreklerinde dindiren canım evlatlarım Zeynep Azra ve Ömer Asaf’a tüm yüreğimle teşekkür ediyorum.

Bazı insanlar armağan olur, insanı insana vesile kılar yüce Yaradan. Öyle biri yıllardır yanı başımda Ülkü KAHRAMAN, var oluşumun en yakın şahidi. Teşekkürüm az kalır mı bilmiyorum, teşekkür ederim.

Bir olgunun ortaya çıkması en çok da çevresel etmenlere bağlıdır. Bu süreçte çok kalabalık bir destek grubum vardı. 17 güzel kadın hepsinin adını yazamasam da Dartanyans’ denildiğinde hepsine hitap edeceğimi biliyorum. İyi ki varsınız. Olmuyor dediğim yerden her biriniz kucakladınız, teşekkür ederim.

Bozkurt Ailesi, her yerde her koşulda tam destek oradaydınız, Elif’e ayrı bir parantez açarak kocaman teşekkürler.

Akademik yolculukta karşılaştığım, ablaları olmaktan mutlu olduğum yüreği güzel insanlar; başta ailemizin yeni üyesi, akademik yoldaşım Fatımatüzzehra’ya ve bu süreçte tanıdığım arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Kadın kadına şifa olabildiğinde yürekten bağlar geliştirmiş. Candan kıymet gördüklerim, Gizem ve Duygu, iyi ki... teşekkür ederim.

Yılların eskitmediği, yanlarında hala lise sıralarında gibi davranabildiğim canlarım; Gamze ve İlknur gösterdiğiniz destek çok anlamlıydı yine ve her zaman, teşekkürler.

Okumamı ve hayatımı “kurtarmamı” öyle çok isteyen ve emekleri üzerimde borç olacak olan canım Annem ve Babam ve Ailem... teşekkürler.

Küçük bir ilçede gelin olabilmek, yıllar sonra akademi yoluna girmek ve bu konuda usulca arkadan desteklemek, teşekkür ederim kıymetli Kayınvalidem ve Kayınpederim ve Yalçın Ailem.

Yoğun hayatımın içinde tez sürecimde güzel dileklerini sunan uzak yakın tüm sevdiklerime, bir virgül koyarak yolculuğumun en güzel tanığı Ergül’e ayrıca teşekkür ederim.

Son olarak, bu mesleğe girdiğimde en çok istediğim kendimi donatabilmektir. Bana eğitim yolculuğumda eşlik eden tüm hocalarıma; emeğini asla ödeyemeyeceğim, beni bu süreçte yetiştiren, bana sabır gösteren, bana güvenen, desteğini esirgemeyen çok kıymetli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Fatih CAMADAN'a sonsuz şükranlarımı sunuyorum.

Serap Yalçın



ÖZET

Yazar Adı ve Soyadı	Serap YALÇIN
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Tezin Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	XVII + 176
Mezuniyet Tarihi	10/07/2025
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Fatih CAMADAN

TRANSAKSİYONEL ANALİZE DAYALI ÇATIŞMA ÇÖZME VE ARABULUCULUK PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ERGENLERİN VE EBEVEYNLERİNİN ÇATIŞMA ÇÖZME STİLİNE ETKİSİ

Bu araştırmada, Transaksiyonel Analize (TA) dayalı çatışma çözme ve arabuluculuk psikoeğitim programının ergenlerin ve ebeveynlerinin çatışma çözme stillerine etkisi incelenmiştir. Araştırma, karma yöntem ve yarı deneysel desen çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini deney grubunda 10 ergen ve 20 ebeveyn ile kontrol grubunda 17 ergen ve 34 ebeveyn oluşturmuştur. Deney grubuna transaksiyonel analiz temelli psikoeğitim programı uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmada, nicel veri toplama aracı olarak ön test, son test ve izleme testi kapsamında Çatışma Çözme Stilleri Envanteri (ÇÇSE) uygulanmıştır. Nitel veriler ise program sonrasındaki görüşmelerde sorulan açık uçlu sorular aracılığıyla elde edilmiş ve bu verilere betimsel analiz yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, psikoeğitim programı sonrasında ebeveynlerin çatışma çözme stillerinin alt boyutlarından “çatışmaya girme” ve “iletişimi kesme” puanlarında anlamlı düzeyde azalma görülmüş; bu değişim izleme testinde de büyük ölçüde korunmuştur. “Sorun çözme” ve “uyma” alt boyutlarında ise belli bir artış olmuş ancak bu artış istatistiki olarak anlamlı bulunmamıştır. Ergenlerde ise hiçbir alt boyutta istatistiki olarak anlamlı bir değişim elde edilememiştir. Bununla birlikte ancak nitel veriler, ergenlerin farkındalık kazandıklarını ve çatışma anında daha bilinçli tepkiler verdiklerini ortaya koymuştur. Sonuç olarak, transaksiyonel analiz temelli çatışma çözme ve arabuluculuk psikoeğitim programının ebeveynler üzerinde daha belirgin etkiler yarattığı, ergenlerin ise daha uzun süreli ya da yoğun müdahalelere ihtiyaç duyabileceği görülmüştür. Elde edilen bulgular doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Transaksiyonel analiz, çatışma çözme, arabuluculuk, ergenler, ebeveynler, psikoeğitim.

ABSTRACT

Name and Surname	Serap YALÇIN
University	Bursa Uludag University
Institution	Institute of Educational Sciences
Field	Educational Sciences
Branch	Guidance and Psychological Counseling
Degree Awarded	Master's Thesis
Page Number	XVII + 176
Degree Date	10/07/2025
Supervisor	Assoc. Prof. Dr. Fatih CAMADAN

EFFECT OF CONFLICT RESOLUTION AND MEDIATION PSYCHOEDUCATIONAL PROGRAM BASED ON TRANSACTIONAL ANALYSIS ON CONFLICT RESOLUTION STYLE OF ADOLESCENTS AND THEIR PARENTS

The research was carried out within the framework of mixed method and quasi-experimental design. The study sample consisted of 10 adolescents and 20 parents in the experimental group and 17 adolescents and 34 parents in the control group. While a transactional analysis-based psychoeducation program was applied to the experimental group, no intervention was made to the control group. In the study, Conflict Resolution Styles Inventory (CSRSI) was applied as a quantitative data collection tool within the scope of pre-test, post-test and follow-up test. The qualitative data were obtained through open-ended questions asked during the interviews conducted after the program and they were analyzed using descriptive analysis. According to the findings, a significant decrease was observed in the scores of “conflict engagement” and “withdrawal” from the sub-dimensions of parents’ conflict resolution styles after the psychoeducation program; this change was largely preserved in the follow-up test. There was a certain increase in the sub-dimensions of “problem solving” and “compliance”; however, this increase was not found to be statistically significant. In adolescents, no statistically significant change was found in any of the sub-dimensions. However, the qualitative data revealed that adolescents gained awareness and responded more consciously during moments of conflict. As a result, it was observed that the transactional analysis-based conflict resolution and mediation psychoeducation program had more pronounced effects on parents, while adolescents may require longer-term or more intensive interventions. Based on the findings obtained, several recommendations have been made for practitioners and researchers.

Keywords: Transactional analysis, conflict resolution, mediation, adolescents, parents, psychoeducation.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK ONAYI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
ÖN SÖZ.....	iv
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvii

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırma Soruları	4
1.3. Araştırmanın Amacı.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Varsayımlar.....	8
1.6. Sınırlılıklar	8
1.7. Tanımlar.....	8

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Transaksiyonel Analiz (TA).....	10
2.1.1. TA Kuramına Bakış	10
2.1.2. Yapısal Model ve Ego Durumları.....	11
2.1.2.1. Ebeveyn Ego Durumu.....	12
2.1.2.2. Yetişkin Ego Durumu.....	12
2.1.2.3. Çocuk Ego Durumu.....	12
2.1.3. Fonksiyonel (İşlevsel) Model.....	13
2.1.4. Ego Durumlarının Etkileşimi (Transaksiyonlar).....	15
2.1.4.1. Tamamlayıcı (Paralel) Transaksiyonlar.....	16

2.1.4.2. <i>Kapalı (Çapraz) Transaksiyonlar</i>	16
2.1.4.3. <i>Gizli (Örtük) Transaksiyonlar</i>	17
2.1.5. Yaşam Pozisyonları	18
2.1.6. Zamanı Yapılandırma	20
2.1.7. Temas (Kabul) İletileri	21
2.1.8. TA ile İlgili Yapılan Araştırmalar	22
2.1.8.1. <i>TA ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar</i>	22
2.1.8.2. <i>Yurtdışında Yapılan Araştırmalar</i>	24
2.2. Çatışma Çözme	27
2.2.1. Çatışmanın Tanımı	27
2.2.2. Çatışma Türleri.....	28
2.2.3. Çatışmanın Nedenleri.....	30
2.2.3.1. <i>Karşılanmayan Temel Gereksinimler</i>	30
2.2.3.2. <i>Sınırlı Kaynaklar</i>	30
2.2.3.3. <i>Farklı Değerler</i>	31
2.2.4. Çatışmaya Gösterilen Tepkiler	31
2.2.5. Çatışma Çözme Stratejileri.....	32
2.2.5.1. <i>Kaçınma (Kaplumbağa)</i>	33
2.2.5.2. <i>Uyma (Oyuncak Ayı)</i>	33
2.2.5.3. <i>Güçlü Olma (Köpek Balığı)</i>	33
2.2.5.4. <i>Uzlaşma (Tilki)</i>	33
2.2.5.5. <i>Problem Çözme (Baykuş)</i>	33
2.2.6. Çatışma Çözme Stilleri.....	34
2.2.7. Çatışma Çözme Sürecinde Kuramsal Yaklaşımlar	34
2.2.7.1. <i>Duyusal Güvenlik Kuramı</i>	35
2.2.7.2. <i>Bilişsel Değerlendirme Modeli</i>	35
2.2.7.3. <i>Sosyal Öğrenme Kuramı</i>	35
2.2.8. Çatışma Çözme ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	36
2.2.8.1. <i>Çatışma Çözme ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar</i>	36
2.2.8.2. <i>Çatışma Çözme ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar</i>	38
2.3. Arabuluculuk	41
2.3.1. Arabuluculuğun Tanımı	41
2.3.2. Arabulucunun Rolü	42
2.3.3. Arabuluculuk Süreci.....	43

2.3.4. Arabuluculuk ile İlgili Yapılan Araştırmalar	44
2.3.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	44
2.3.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	46

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni	49
3.2. Çalışma Grubu.....	50
3.3. Veri Toplama Araçları.....	52
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları.....	53
3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları.....	53
3.4. Veri Toplama Süreci	54
3.4.1. Nicel Veri Toplama Süreci.....	55
3.4.2. Nitel Veri Toplama Süreci	55
3.5. İşlem	55
3.6. Veri Analizi	57
3.6.1. Nicel Verilerin Analizi.....	57
3.6.2. Nitel Verilerin Analizi	57
3.6.2.1. Geçerlik (İnandırıcılık ve Aktarılabilirlik)	57
3.6.2.2. Güvenirlilik (Tutarlılık ve Doğrulanabilirlik)	58
3.6.2.3. Araştırmacının Rolü	59

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Nicel Bulgular	62
4.1.1. Çatışma Çözme Stili Envanterinin Deney ve Kontrol Grubu Değişkenlerine İlişkin Betimsel Analizler	62
4.1.2. Çatışma Çözme Stilleri Envanteri'nin (ÇÇSE) Alt Boyutlarının Deney Grubu Ebeveyn ve Ergen Bulgularının Ön Test-Son Test- İzleme Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	67
4.1.2.1. Annelerin ÇÇSE'nin "Çatışmaya Girme" Alt Boyutunun Ön Test-Son Test- İzleme Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	67
4.1.2.2. Babaların ÇÇSE'nin "Çatışmaya Girme" Alt Boyutunun Ön Test-Son Test- İzleme Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	68

4.1.2.3. Ergenlerin ÇÇSE'nin "Çatışmaya Girme-Anne" Alt Boyutunun Ön Test-Son Test-İzleme Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması	69
4.1.2.4. Ergenlerin ÇÇSE'nin "Çatışmaya Girme-Baba" Alt Boyutunun Ön Test-Son Test-İzleme Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması	70
4.1.2.5. Annelerin ÇÇSE'nin "Sorun Çözme" Alt Boyutunun Ön Test-Son Test-İzleme Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması	71
4.1.2.6. Babaların ÇÇSE'nin "Sorun Çözme" Alt Boyutunun Ön Test-Son Test-İzleme Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması	72
4.1.2.7. Ergenlerin ÇÇSE'nin "Sorun Çözme-Anne" Alt Boyutunun Ön Test-Son Test-İzleme Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	73
4.1.2.8. Ergenlerin ÇÇSE'nin "Sorun Çözme-Baba" Alt Boyutunun Ön Test-Son Test-İzleme Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	74
4.1.2.9. Annelerin ÇÇSE'nin "İletişimi Kesme" Alt Boyutunun Ön Test-Son Test-İzleme Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	75
4.1.2.10. Babaların ÇÇSE'nin "İletişimi Kesme" Alt Boyutunun Ön Test-Son Test-İzleme Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	76
4.1.2.11. Ergenlerin ÇÇSE'nin "İletişimi Kesme-Anne" Alt Boyutunun Ön Test-Son Test-İzleme Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması	77
4.1.2.12. Ergenlerin ÇÇSE'nin "İletişimi Kesme-Baba" Alt Boyutunun Ön Test-Son Test-İzleme Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması	78
4.1.2.13. Annelerin ÇÇSE'nin "Uyma" Alt Boyutunun Ön Test-Son Test-İzleme Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması	79
4.1.2.14. Babaların ÇÇSE'nin "Uyma" Alt Boyutunun Ön Test-Son Test-İzleme Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması	80
4.1.2.15. Ergenlerin ÇÇSE'nin "Uyma-Anne" Alt Boyutunun Ön Test-Son Test-İzleme Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	81
4.1.2.16. Ergenlerin ÇÇSE'nin "Uyma-Baba" Alt Boyutunun Ön Test- Son Test-İzleme Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	82
4.1.3. ÇÇSE'nin Alt Boyutlarından Deney ve Kontrol Grubunun Aldığı Puanların Karşılaştırılması.....	83
4.1.3.1. Ebeveynlerin ÇÇSE'nin "Çatışmaya Girme" Alt Boyutuna Ait Deney ve Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	84
4.1.3.2. Ebeveynlerin ÇÇSE'nin "Sorun Çözme" Alt Boyutuna Ait Deney ve Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	85

4.1.3.3. Ebeveynlerin ÇÇSE'nin "İletişimi Kesme" Alt Boyutuna Ait Deney ve Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	86
4.1.3.4. Ebeveynlerin ÇÇSE'nin "Uyma" Alt Boyutuna Ait Deney ve Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	87
4.1.3.5. Ergenlerin ÇÇSE'nin "Çatışmaya Girme-Anne" Alt Boyutuna Ait Deney ve Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	88
4.1.3.6. Ergenlerin ÇÇSE'nin "Çatışmaya Girme-Baba" Alt Boyutuna Ait Deney ve Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	89
4.1.3.7. Ergenlerin ÇÇSE'nin "Sorun Çözme-Anne" Alt Boyutuna Ait Deney ve Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	90
4.1.3.8. Ergenlerin ÇÇSE'nin "Sorun Çözme-Baba" Alt Boyutuna Ait Deney ve Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	91
4.1.3.9. Ergenlerin ÇÇSE'nin "İletişimi Kesme-Anne" Alt Boyutuna Ait Deney ve Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	92
4.1.3.10. Ergenlerin ÇÇSE'nin "İletişimi Kesme-Baba" Alt Boyutuna Ait Deney ve Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	93
4.1.3.11. Ergenlerin ÇÇSE'nin "Uyma-Anne" Alt Boyutuna Ait Deney ve Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	94
4.1.3.12. Ergenlerin ÇÇSE'nin "Uyma-Baba" Alt Boyutuna Ait Deney ve Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	95
4.2. Nitel Bulgular	96
4.2.1. Katılımcılara Uygulanan Süreç Analizi Formundan Elde Edilen Bulgular	96
4.2.1.1. Liderin Değerlendirilmesi	96
4.2.1.2. Psikoeğitimin Değerlendirilmesi	98
4.2.1.3. Katılımcının Kendini Değerlendirmesi	101

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç	105
5.2. Tartışma	106
5.2.1. "Çatışmaya Girme" Alt Boyutuna İlişkin Bulguların Tartışılması.....	106
5.2.2. "Sorun Çözme" Alt Boyutuna İlişkin Bulguların Tartışılması	110
5.2.3. "İletişimi Kesme" Alt Boyutuna İlişkin Bulguların Tartışılması	113
5.2.4. "Uyma" Alt Boyutuna İlişkin Bulguların Tartışılması	115

5.3. Öneriler.....	118
5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	118
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	119
KAYNAKÇA.....	120
EKLER.....	133
EK 1: Veli İzin Formu	134
EK 2: Kişisel Bilgi Formu (Ebeveyn İçin).....	135
EK 3: Kişisel Bilgi Formu (Ergen İçin)	136
EK 4: Çatışma Çözme Stilleri Envanteri (Ebeveyn İçin).....	137
EK 5: Çatışma Çözme Stili Envanteri (Ergen İçin)	138
EK 6: Süreç Analizi Formu	139
EK 7: Çatışma Çözme Stilleri Envanteri Kullanım İzni	140
EK 8: Balıkesir İl Milli Eğitim Araştırma İzni.....	141
EK 9: Etik Kurul İzni	142
EK 10: Uygulama Yapılan Okul Müdürlüğü İzni	143
EK 11: Katılımcılar İçin Hazırlanan Google Form	144
EK 12: Katılımcı Onam Formu	145
EK 13: Psikoeğitim Oturumları.....	146
ÖZGEÇMİŞ.....	175

TABLolar LİSTESİ

Tablo

Sayfa

1	Deney modelinin simgesel görünümü.....	50
2	Deney ve kontrol grubundaki anne ve babaların demografik bilgileri.....	51
3	Deney ve kontrol grubundaki ergenlerin demografik bilgiler	52
4	ÇÇSE'nin deney grubu değişkenlerinin normal dağılımına ilişkin sonuçları	62
5	ÇÇSE'nin kontrol grubu değişkenlerinin normal dağılımına ilişkin sonuçları	65
6	Annelerin çatışma çözme stillerinden çatışmaya girmeye alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin ilişkili örneklemeler için tek yönlü varyans analizi sonuçları	67
7	Babaların çatışma çözme stillerinden çatışmaya girmeye alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve ilişkili örneklemeler için tek yönlü varyans analizi sonuçları	68
8	Ergenlerin çatışma çözme stillerinden çatışmaya girmeye alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve ilişkili örneklemeler için tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	69
9	Ergenlerin çatışma çözme stillerinden çatışmaya girmeye alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve ilişkili örneklemeler için tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	70
10	Annelerin çatışma çözme stillerinden sorun çözmeye alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve ilişkili örneklemeler için tek yönlü varyans analizi sonuçları	71
11	Babaların çatışma çözme stillerinden sorun çözmeye alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve ilişkili örneklemeler için tek yönlü varyans analizi sonuçları	72
12	Ergenlerin çatışma çözme stillerinden sorun çözmeye-alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve ilişkili örneklemeler için tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	73
13	Ergenlerin çatışma çözme stillerinden sorun çözmeye-baba alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve ilişkili örneklemeler için tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	74
14	Annelerin çatışma çözme stillerinden iletişimi kesme alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve ilişkili örneklemeler için tek yönlü varyans analizi sonuçları	75
15	Babaların çatışma çözme stillerinden iletişimi kesme alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve ilişkili örneklemeler için tek yönlü varyans analizi sonuçları	77
16	Ergenlerin çatışma çözme stillerinden iletişimi kesme-alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve ilişkili örneklemeler için tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	78
17	Ergenlerin çatışma çözme stillerinden iletişimi kesme-baba alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve ilişkili örneklemeler için tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	79
18	Annelerin çatışma çözme stillerinden uymaya alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve ilişkili örneklemeler için tek yönlü varyans analizi sonuçları	80
19	Babaların çatışma çözme stillerinden uyma alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve ilişkili örneklemeler için tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	81
20	Ergenlerin çatışma çözme stillerinden uyma-alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve ilişkili örneklemeler için tek yönlü varyans analizi sonuçları	82
21	Ergenlerin çatışma çözme stillerinden uyma-baba alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve ilişkili örneklemeler için tek yönlü varyans analizi sonuçları	83
22	Ebeveynlerin ÇÇSE'nin "çatışmaya girmeye" alt boyutu ön test ve son test puanlarının grup türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan bağımsız örneklemeler t-testi sonuçları.....	84
23	Ebeveynlerin ÇÇSE'nin "sorun çözme" alt boyutu ön test ve son test puanlarının grup türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan bağımsız örneklemeler t-testi sonuçları.....	85
24	Ebeveynlerin ÇÇSE'nin "iletişimi kesme" alt boyutu ön test ve son test puanlarının grup türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan bağımsız örneklemeler t-testi sonuçları.....	86
25	Ebeveynlerin ÇÇSE'nin "uyma" alt boyutu ön test ve son test puanlarının grup türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan bağımsız örneklemeler t-testi sonuçları.....	87
26	Ergenlerin ÇÇSE'nin "çatışmaya girmeye-alt boyutu ön test ve son test puanlarının grup türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan bağımsız örneklemeler t-testi sonuçları.....	88
27	Ergenlerin ÇÇSE'nin "çatışmaya girmeye-baba" alt boyutu ön test ve son test puanlarının grup türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan bağımsız örneklemeler t-testi sonuçları.....	89
28	Ergenlerin ÇÇSE'nin "sorun çözme-alt boyutu ön test ve son test puanlarının grup türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan bağımsız örneklemeler t-testi sonuçları.....	90
29	Ergenlerin ÇÇSE'nin "sorun çözme-baba" alt boyutu ön test ve son test puanlarının grup türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan bağımsız örneklemeler t-testi sonuçları.....	91

30	Ergenlerin ÇÇSE'nin "iletişimi kesme-anne" alt boyutu ön test ve son test puanlarının grup türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları.....	92
31	Ergenlerin ÇÇSE'nin "iletişimi kesme-baba" alt boyutu ön test ve son test puanlarının grup türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları.....	93
32	Ergenlerin ÇÇSE'nin "uyuma-anne" alt boyutu ön test ve son test puanlarının grup türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları.....	94
33	Ergenlerin ÇÇSE'nin "uyuma-baba" alt boyutu ön test ve son test puanlarının grup türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları.....	95



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil

Sayfa

1	Ego durumlarının yapısal analizi (Stewart ve Joines, 2012)	11
2	Ego durumlarının fonksiyonel analizi (Akkoyun, 2001).....	14
3	Tamamlayıcı (paralel) transaksyon örnekleri (Akkoyun, 2001).....	16
4	Kapalı (çapraz) transaksyon örnekleri (Akkoyun, 2001).....	17
5	Gizli (örtük) transaksyon örnekleri (Akkoyun, 2001).....	18
6	Yaşam pozisyonları düzlemi ve örnekleri	19
7	Zamanı yapılandırma piramidi (Akkoyun, 2001)	20
8	Çatışmanın nedenleri, gösterilebilecek tepkiler ve olası sonuçları (Crawford ve Bodine, 1996)	32
9	Psikoeğitim planı	55
10	Soru 1.a.'ya verilen cevaplar doğrultusunda oluşturulan kodlar, alt temalar ve üst temalar	97
11	Soru 2.a.'ya verilen cevaplar doğrultusunda oluşturulan kodlar, alt temalar ve üst temalar.....	99
12	Soru 2.b.'ye verilen cevaplar doğrultusunda oluşturulan kodlar, alt temalar ve üst temalar	100
13	Soru 3.a.'ya verilen cevaplar doğrultusunda oluşturulan kodlar, alt temalar ve üst temalar.....	102
14	Soru 3.b.'ye verilen cevaplar doğrultusunda oluşturulan kodlar, alt temalar ve üst temalar	103

KISALTMALAR LİSTESİ

ÇÇSE	: Çatışma Çözme Stilleri Envanteri
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Cooperation and Development)
TA	: Transaksiyonel Analiz
TAÇÇAP	: Transaksiyonel Analize Dayalı Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Psikoeğitim Programı
TAYA	: Türkiye Aile Yapısı Araştırması
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (United Nations International Children's Emergency Fund)

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, araştırma soruları, amaç, önem, varsayımlar, sınırlılıklar ve araştırmada geçen kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Toplumsal yaşam, bireyler arası etkileşimlerin yoğun olarak yaşandığı, sosyal rollerin ve sorumlulukların şekillendiği dinamik bir süreçtir. Bu etkileşimlerin en temel ve ilk basamağını aile yapısı oluşturmaktadır (Arı, 2023). Aile, bireyin duygusal, sosyal ve psikolojik gelişiminde önemli bir rol üstlenirken, aynı zamanda ilişkisel deneyimlerin ilk kez yaşandığı bir ortamdır (Engin, 2022). Ancak, bu yakın ilişkilerde zaman zaman çatışmalar da ortaya çıkabilmektedir. Özellikle aile içi ilişkilerde yaşanan çatışmaların, bireylerin psikososyal gelişim süreçlerini ve diğer sosyal ilişkilerini nasıl etkilediği önemli bir araştırma alanı olarak dikkat çekmektedir (Repetti vd., 2002). Yapılan çalışmalar, aile içi ilişkilerde güvene dayalı açık iletişim ortamının sağlandığı, bireyselliğe saygı gösterilen ve çocukların sorumluluk alma konusunda desteklendiği durumların, aile yapısını daha sağlıklı ve işlevsel kıldığını ortaya koymaktadır (Nazlı, 2001). Ancak, değişen yaşam koşulları zamanla bu durumu sekteye uğratabilmekte ve aileler, karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmakta zorlanabilmektedir. Aile sevgi, güven, destek, paylaşım ve aidiyet gibi olumlu değerlerle özdeşleştirilse de bu değer paylaşımının her ailede geçerli olmadığı, bazı ailelerde bireylerin psikolojik baskı, kontrol, çatışma hatta şiddet gibi olumsuz deneyimlerle karşı karşıya kaldığı görülmektedir (Miller vd., 1993; Mann ve MacKenzie, 1996; Buehler ve Gerard, 2002). Bu tür işlevsiz aile ortamları, bireyin gelişimini olumsuz etkileyerek mutsuzluk, içsel çatışma ve zorlu duyguları tetikleyebilmektedir. Dolayısıyla, aile her zaman güvenli ve destekleyici bir yapı değil, zaman zaman bireysel özgürlüklerin sınırlandığı ve çatışmaların yoğun yaşandığı bir ortam haline gelebilmektedir (Shek, 2002). Bu tür ilişkisel gerilimlerin en belirgin şekilde yaşandığı dönemlerden biri ise ergenliktir. Gelişimsel özellikleri gereği bireyin kimliğini oluşturma, bağımsızlaşma ve özerklik kazanma çabası; bu dönemi aile içi anlaşmazlıklar açısından daha hassas hale getirmektedir (Uluğtekin Bulu, 2019; Cohen ve Weitzman, 2016). Bu bağlamda ergenlik dönemi, bu tür aile içi anlaşmazlıkların yoğun yaşandığı, özellikle bireyin özerklik ihtiyacıyla ebeveynin kontrol ihtiyacının çatıştığı, gelişimsel kritik bir evredir (Steinberg ve Silk, 2002). Bu dönemde yaşanan çatışmalar, yalnızca ebeveyn-ergen ilişkisini değil, aynı zamanda ergenin benlik gelişimini, sosyal uyumunu ve duygusal dengesini de etkileyebilmektedir (Smetana, 2011).

Çatışmaların çözüm yollarına yönelik yapılan araştırmalar, etkili iletişim ve problem çözme becerileriyle yönetilen çatışmaların aile bağlarını güçlendirebildiğini (Caughlin ve Malis, 2004); buna karşın çözümlenmeden bırakılan ya da saldırgan biçimde sürdürülen çatışmaların aile içi işlevselliği zayıflattığını (Laursen ve Collins, 2009) ve sonuç olarak ergenlerde depresyonu, suça sürüklenmeyi arttırdığı ve ergenlerin öz saygılarında düşüşe neden olduğunu göstermektedir (Tucker vd., 2003; Branje, van Doorn, van der Valk, ve Meeus, 2009). Özellikle aile içi ilişkilerde iletişim kopukluğu ve duygusal uzaklaşma gibi sonuçların ortaya çıkması, çatışmaların yıkıcı çözümlenmesi ya da çözümsüz bırakılmasından kaynaklanmaktadır (Yörükoğlu, 2002). Çatışmaların sıklıkla yaşandığı ve yoğunlaştığı aile ortamlarının, çocuk ve ergenlerin ruh sağlığı üzerinde uzun vadeli olumsuz etkiler doğurabileceği belirtilmektedir (Cummings ve Davies, 2002). Aynı zamanda ebeveyn-çocuk çatışmalarının yoğun yaşandığı durumlarda, çözüm yollarının yetersiz kalması ya da sağlıksız başa çıkma stratejilerinin kullanılması, çatışmanın şiddete evrilme riskini artırmakta; bu da bireysel travmaların yanı sıra aile içi şiddet döngüsünü beslemektedir (Çiftçi ve Açık, 2022; Engin, 2022).

Aile içi şiddete dönüşen çatışmaların birçok nedeni olabiliyorken bu şiddetin sonuçlarından en çok zarar görenler genelde kadınlar ve çocuklar olabilmektedir. Nitekim, OECD tarafından yayımlanan raporda, toplumsal cinsiyete dayalı şiddetin hâlen OECD ülkelerinde en ciddi insan hakları sorunlarından biri olduğu vurgulanmış; şiddete maruz kalan kadınların fiziksel ortamdan uzaklaşsalar bile, yaşadıkları şiddetin ruhsal, sosyal ve ekonomik etkilerinin uzun yıllar sürdüğü ifade edilmiştir (OECD, 2023). Bu durum, aile içi çatışmaların etkilerinin yalnızca anlık değil, süreğen ve çok boyutlu sonuçlar doğurabileceğini ortaya koymaktadır. Ulusal düzeydeki istatistiksel veriler de bu durumu desteklemektedir. Örneğin, Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK), 2024 yılı Aile İstatistikleri Raporu'na göre, kesinleşen boşanma davaları sonucunda 187 bin 343 çift boşanmış; bu boşanmalarda toplam 186 bin 536 çocuğun velayeti karara bağlanmıştır. Bu çocukların %74,4'ünün velayeti anneye, %25,6'sının ise babaya verilmiştir (TÜİK, 2025). Velayet kararları her ne kadar hukuki bir zorunluluk kapsamında verilse de boşanma süreci çocuk açısından yalnızca fiziksel bir ayrılığı değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal bağların zayıflamasına neden olabilir. Buna göre, boşanma ve ayrılık sürecinin çocuklarda kısa vadede davranış değişikliklerine, uzun vadede ise depresyon, okul başarısında düşüş, öfke, sosyal geri çekilme, suça yönelme ve hatta intihar eğilimlerine varan sonuçlara yol açabileceği anlaşılmakta; bu durum, boşanmanın yalnızca ebeveynler arası bir hukuki ayrılık değil; çocuğun gelişim sürecinde süreğen ve çok boyutlu sorunlara neden olabileceğini ortaya koymaktadır (Cohen ve Weitzman, 2016). TÜİK'in beş yılda bir yayınladığı Türkiye Aile Yapısı Araştırması (TAYA) 2021 tarihli bulgularına göre ise,

boşanmanın başlıca nedeni erkeklere göre %41,2 oranıyla “eşin ilgisiz ve sorumsuz davranması” kadınlara göre ise %19,3 ile “aldatma” ve %14,6 ile “fiziksel şiddet/kötü muamele” olarak belirlenmiştir. Bu veriler, aile içi anlaşmazlıkların eşler arasında yalnızca iletişim düzeyinde değil, davranışsal ve hatta fiziksel düzeyde de ciddi sorunlara yol açtığını göstermektedir (TÜİK, 2021). Son yıllarda Türkiye’de boşanma hızı oranları artış göstermektedir. TÜİK 2024 verilerine göre boşanma hızı Türkiye ortalaması; 2013’te 1.65 iken 2023’te 2.03’e ulaşmış, 2024’te ise 2.19 olmuştur. Dolayısıyla artan boşanma oranları; aile içi şiddet olayları, kadın cinayetleri ve duygusal kopukluklar yapıcı çatışma çözme becerilerinin yetersizliğiyle doğrudan ilişkilendirilmektedir (Çiftçi ve Açık, 2022; Engin, 2022). Ailede yaşanan bu tür krizler yalnızca bireylerin psikolojik iyilik hâlini olumsuz etkilemekle kalmayarak, aynı zamanda toplumun ruh sağlığını, güvenlik algısını ve sosyal ilişkileri de güçsüzleştirebilir (Repetti vd., 2002).

Aile, hem bireyin ilk sosyal deneyim alanı olması hem de toplumun temel yapıtaşı olarak kabul edilmesi nedeniyle korunması gereken bir kurum olarak görülmektedir. Bu bağlamda, çocukların ve ailenin korunmasına yönelik hem ulusal hem de uluslararası düzeyde hukuk temelli düzenlemeler geliştirilmiştir. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin 5. maddesinde, çocukların gelişim düzeylerine uygun olarak haklarını kullanabilmeleri için ebeveynlerin ya da yasal vasilerin rehberlik ve yönlendirme sorumluluğu vurgulanmakta; devletlerin bu sürece saygı göstermesi gerektiği belirtilmektedir (UNICEF, 2012). Aynı sözleşmede, çocukların kişilik gelişimlerinin sağlıklı biçimde ilerleyebilmesi için sevgi, anlayış ve mutlulukla desteklenen bir aile ortamının önemi vurgulanmakta; bu süreçte anne-babaların temel aktörler olduğu ifade edilmektedir (Aile Raporu, 2022). Bu durum, çocukların sağlıklı gelişim süreçlerinde aile içindeki rollerin belirleyici olduğunu göstermektedir. Ayrıca, ailedeki denge ve sağlıklı ilişkiler yalnızca bireysel gelişimi değil, toplumsal bütünlüğü de doğrudan desteklemektedir (Demirbilek, 2016). Nitekim, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın 41. maddesinde “Aile Türk toplumunun temelidir, devlet ailenin huzur ve refahı ile özellikle annenin ve çocukların korunması ve aile planlamasının öğretimiyle uygulamasını sağlamak için gerekli tedbirleri alır ve teşkilatı kurar” hükmü ile aile kurumu anayasal güvence altına alınmıştır. Bu doğrultuda, T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı tarafından yayımlanan On İkinci Kalkınma Planı’nda (2024-2028), ailenin korunması ve güçlendirilmesine yönelik bütüncül ve katılımcı aile politikalarının geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu plan dahilinde; ailede yaşam kalitesinin artırılması, kuşaklararası dayanışmanın güçlendirilmesi ve aile içi şiddete karşı sıfır tolerans yaklaşımının benimsenmesi gibi hedefler yer almaktadır (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023). Bu plan, çatışmaların

önlenmesi, aile içi ilişkilerin onarılması ve sağlıklı iletişim temelli yapılar oluşturulması yönünde önemli bir yol haritası sunmaktadır. Tüm bu açıklamalar ışığında bu araştırma, ailede yaşanan çatışmalara yapıcı çözümler sunarak ilişkilerin iyileştirilmesine katkı sağlamak amacıyla, transaksyonel analize dayalı çatışma çözme ve arabuluculuk temelli psikoeğitim programının ergenler ve ebeveynlerin çatışma çözme stilleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır.

1.2. Araştırma Soruları

Bu çalışmada, transaksyonel analize dayalı çatışma çözme ve arabuluculuk temelli psikoeğitim programının (TAÇÇAP) ergenler ile ebeveynlerinin çatışma çözme stilleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki hipotezler test edilmiştir.

- TAÇÇAP öncesi ve sonrasında elde edilen verilere göre, deney grubundaki ebeveynlerin çatışma çözme stilleri (çatışmaya girme, sorun çözme, iletişimi kesme ve uyma) ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.
- TAÇÇAP'ın uygulanmasından altı hafta sonra yapılan izleme testi sonuçlarına göre, deney grubu ebeveynlerinin çatışma çözme stilleri (çatışmaya girme, sorun çözme, iletişimi kesme ve uyma) puanlarında, ön test ve son test sonuçları arasında gözlenen anlamlı farklılık sürmektedir.
- TAÇÇAP öncesi ve sonrasında elde edilen verilere göre, deney grubundaki ergenlerin anneleriyle yaşadıkları çatışmalarda kullandıkları çatışma çözme stilleri (çatışmaya girme, sorun çözme, iletişimi kesme ve uyma) ön test ve son test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.
- TAÇÇAP öncesi ve sonrasında elde edilen verilere göre, deney grubundaki ergenlerin babalarıyla yaşadıkları çatışmalarda kullandıkları çatışma çözme stilleri (çatışmaya girme, sorun çözme, iletişimi kesme ve uyma) ön test ve son test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.
- TAÇÇAP'ın uygulanmasından altı hafta sonra yapılan izleme testi sonuçlarına göre, deney grubundaki ergenlerin anneleriyle yaşadıkları çatışmalarda kullandıkları çatışma çözme stilleri (çatışmaya girme, sorun çözme, iletişimi kesme ve uyma) puanlarında, ön test ve son test sonuçları arasında gözlenen anlamlı farklılık sürmektedir.
- TAÇÇAP'ın uygulanmasından altı hafta sonra yapılan izleme testi sonuçlarına göre, deney grubundaki ergenlerin babalarıyla yaşadıkları çatışmalarda kullandıkları çatışma çözme stilleri (çatışmaya girme, sorun çözme, iletişimi kesme ve uyma) puanlarında, ön test ve son test sonuçları arasında gözlenen anlamlı farklılık sürmektedir.

- TAÇÇAP sonrası elde edilen verilere göre, deney grubundaki ebeveynlerin çatışma çözme stilleri (çatışmaya girme, sorun çözme, iletişimi kesme ve uyma) ön test ve son test puanları, kontrol grubunun ön test ve son test puanlarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- TAÇÇAP sonrası elde edilen verilere göre, deney grubundaki ergenlerin anneleriyle yaşadıkları çatışmalarda kullandıkları çatışma çözme stilleri (çatışmaya girme, sorun çözme, iletişimi kesme ve uyma) ön test ve son test puanları, kontrol grubunun ön test ve son test puanlarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- TAÇÇAP sonrası elde edilen verilere göre, deney grubundaki ergenlerin babalarıyla yaşadıkları çatışmalarda kullandıkları çatışma çözme stilleri (çatışmaya girme, sorun çözme, iletişimi kesme ve uyma) ön test ve son test puanları, kontrol grubunun ön test ve son test puanlarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, TAÇÇAP'ın ebeveynlerin ve ergenlerin çatışma çözme stillerine etkisini incelemektir. Bu doğrultuda hem ebeveynlerin hem de ergenlerin çatışma çözme stillerinde psikoeğitim programının öncesi ve sonrasındaki farklılaşmanın değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgularla transaksyonel analiz temelli çatışma çözme müdahalelerinin aile içi çatışmaların yapıcı biçimde yönetilmesine katkı sağlayıp sağlamadığı ortaya konulmak istenmiştir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Aile, bireyin ilk sosyal çevresi olup, yaşam boyu sürecektir olan ilişkisel deneyimlerin temelini oluşturur. Doğumdan itibaren çocuk, anne-baba ya da bakım vereni ile kurduğu bağ ile gözlem ve taklit yoluyla ilişki kurma biçimlerini keşfederek öğrenir. Erikson'un psikososyal gelişim kuramına göre, gelişim doğumdan ölüme kadar devam eden ve çeşitli evreler şeklinde gerçekleşen bir süreçtir. Nitekim her bir evrede birey, belirli bir psikososyal çatışma ile karşı karşıya kalır ve bu çatışmayı başarılı biçimde çözmesi, sağlıklı bir kişilik gelişimi için kritik öneme sahiptir (Erikson, 1963). Özellikle ergenlik dönemi, bireyin kimlik geliştirme, bağımsızlaşma ve sosyal rolleri öğrenme süreçlerinin yoğun yaşandığı kritik bir gelişim evresidir (Kulaksızoğlu, 2004). Bu dönemde ergenler ile ebeveynler arasında yaşanan çatışmalar, doğal ve beklenen bir durum olmakla birlikte, uygun şekilde ele alınmadığında ilişkisel kopukluklara, duygusal mesafelere ve uzun vadede psikolojik sorunlara yol açabilmektedir (Steinberg ve Silk, 2002). Bu bağlamda, aile içi çatışmaların etkili biçimde

yönetilmesi, bireylerin sağlıklı iletişim becerileri geliştirmeleri ve duygusal yakınlığı sürdürebilmeleri açısından önem taşımaktadır.

Çatışma, ilişkilerin olduğu her alanda yaşanması doğal bir durum olsa da çatışmaların yapıcı ya da yıkıcı çözülmesi ilişkilerin gelişimini etkiler (Cummings ve Davies, 2002). Nitekim, çatışmalar uygun şekilde yönetildiğinde gelişimi destekleyen, ilişkileri güçlendiren ve bireylerin empati, dinleme, ifade etme gibi becerilerini artıran bir fırsata dönüşebilir. Bu noktada, aile bireylerine çatışma çözme stillerini öğretmek, yalnızca var olan çatışmaların yapıcı biçimde çözülmesini sağlamakla kalmaz; aynı zamanda bireylerin ileriki yaşamlarında karşılaşacakları diğer sosyal ilişkilerde de sağlıklı iletişim kurma becerilerini geliştirir (Camadan vd., 2017). Bu bağlamda yapılan araştırmalar, ebeveyn-ergen ilişkilerinde olumlu çatışma çözme yöntemlerinin kullanımının, zamanla arttığını ve bunun ilişkilerin daha yatay ve eşitlikçi bir hale gelmesine katkı sağlarken yıkıcı yöntemlerin ebeveyn-ergen ilişkilerine zarar verdiğini göstermektedir (Branje vd., 2009; Lee ve Lee, 2024).

Psikoeğitim programı, bireylerin kendi tutumlarını fark etmeleri, yeni yaklaşımlar geliştirmeleri ve deneyim yoluyla yeni beceriler kazanmalarına fırsat tanıyan bir süreç olarak tanımlanabilir (Kaynak ve Işık, 2024). Bu nedenle, bu tür çalışmaların deneysel yöntemlerle yürütülmesi, elde edilen bilginin davranışa dönüşüp dönüşmediğinin gözlemlenebilmesi ve etkililiğin ölçülebilmesi açısından gereklidir (Cohen vd., 2021). Nitekim deneysel yöntemlerin sonunda, yapılan eğitimlerin hem kısa vadeli hem de uzun vadeli etkileri daha nesnel bir şekilde değerlendirilebilir. Dolayısıyla çatışma çözme stillerinin beceri olarak kazandırılmasında bilgi aktarmaktan öte, psikoeğitim gibi deneyimsel yaklaşımların kullanılmasının daha etkili sonuçlar doğurabileceği düşünülmektedir. Deneysel yöntemlerin aile çalışmaları üzerindeki gücü, aile içi ilişki dinamiklerin ve yapılacak müdahalelerin etkilerinin daha iyi anlaşılmasına olanak tanır (Waxler ve Mishler, 1970).

Son yıllarda, özellikle okul temelli programlarda yaygın olarak kullanılan akran arabuluculuğu becerileri, çatışma çözümünde barışçıl yolların öğrenilmesini ve uygulanmasını destekleyen etkili yöntemlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Akran arabuluculuğu, bireylerin karşılaştıkları çatışmaları karşılıklı saygı, aktif dinleme ve empati çerçevesinde çözmelerine imkân tanır (Burrell vd., 2003; Türnüklü vd., 2009). Bu beceriler yalnızca akran gruplarıyla sınırlı kalmamakta; aile içi çatışmaların çözümünde de kullanılabilecek sosyal problem çözme, duyguları ifade etme ve alternatif üretme yetkinliklerini geliştirmektedir (Tucker vd., 2017). Ergenlerin bu becerileri edinmesi, ebeveynleriyle kurdukları ilişkilerde de daha sağlıklı iletişim kurmalarını ve çatışmalara yapıcı tepkiler verebilmelerini sağlayabilir. Dolayısıyla, psikoeğitim sürecinde akran arabuluculuğu temelli çatışma çözme becerilerinin kazandırılması, yalnızca

bireyin sosyal çevresiyle değil, aile içi etkileşimlerinde de olumlu dönüşümler yaratabilir. Bu yönüyle bu araştırma, çatışma çözümünü yalnızca ebeveynlere bırakmayan; ergenin de aktif sorumluluk aldığı, etkileşimsel bir model önermektedir.

Bu çalışmada uygulanan Transaksiyonel Analiz (TA) temelli psikoeğitim programı, bireylerin iletişim kalıplarını fark etmelerini, benlik durumlarını tanımalarını ve işlevsel olmayan iletişim sistemlerini değiştirmelerini amaçlamaktadır. TA, bireylerin hem kendileriyle hem de başkalarıyla kurdukları ilişkileri analiz etme ve değiştirme konusunda güçlü bir kuramsal ve uygulamalı altyapıya sahiptir. TA'nın, bireylerin iletişim becerilerini geliştirmede etkili ve çatışmaları azaltmada yardımcı olan bir yöntem olduğu anlaşılmıştır (Stewart ve Joines, 1987; Pourshahriari vd., 2021; Darbani vd., 2021). Ayrıca TA kuramının aile içi ilişkilere etkisini inceleyen çeşitli deneysel çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar, TA temelli müdahalelerin aile içi iletişim, ebeveyn-çocuk ilişkileri ve evlilik doyumu gibi alanlarda etkili sonuçlar ortaya koyduğu tespit edilmiştir (Soltani vd., 2012; Taher ve Senejani, 2016; Saberinia ve Niknejadi, 2019; Ömür ve Esgin, 2021).

Bu araştırmanın bir diğer önemli yönü, psikoeğitime yalnızca ergenlerin değil, anne ve babaların da dahil edilmesidir. Aile içi ilişkilerin yapılandırılması, yalnızca ailedeki bir bireyin tutumu ile şekillenmemekte; tüm aile bireylerinin sürece eşlik etmesini gerektirmektedir. Bu nedenle, çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesi, ancak aile sisteminin bir bütün olarak ele alınmasıyla etkili olabilir. Anne, baba ve ergenin birlikte eğitim sürecine dahil edilmesi, karşılıklı empati geliştirilmesini, ortak bir dil oluşturulmasını ve kalıcı davranış değişikliklerinin sağlanmasını kolaylaştırabilir. Nitekim aile üyelerinin birlikte eğitim almasının, aile içi işlevselliği artırdığı ve çatışma çözme becerilerini geliştirdiği bulunmuştur (Gordon, 2000; Gerrard vd., 2020; Kaplan Toren ve Brown, 2025). Bu yönüyle bu araştırma, aile sistemine bütüncül bir yaklaşım sunmakta ve çatışma çözme becerilerinin aile içi etkileşimler üzerindeki gelişimsel gücünü ortaya koymaya çalışmaktadır.

Sonuç olarak bu araştırma hem teorik hem de uygulama açısından önem taşımaktadır. Teorik açıdan bakıldığında, Transaksiyonel Analiz kuramının çatışma çözme süreçlerine etkisini ele alan çalışmaların sınırlı olması, bu çalışmanın alana katkı sağlama potansiyelini artırmaktadır. Uygulama açısından ise, geliştirilecek psikoeğitim programının ebeveynler ve ergenler arasındaki çatışma çözme süreçlerini iyileştirmesi beklenmektedir. Psikoeğitim programı ile ebeveynlerin ve ergenlerin çatışmaları daha yapıcı bir yaklaşımla ele almaları, etkili iletişim stratejileri kullanmaları ve daha uyumlu bir ilişki geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Ayrıca, çalışmanın sonuçları eğitim ve psikolojik danışma alanlarında kullanılabilir, ailelere ve eğitimcilere rehberlik edebilir. Bununla birlikte bu çalışma, bireylerin sosyal ve duygusal

becerilerini geliştirerek daha sağlıklı toplumsal ilişkiler kurmalarına katkı sağlayacak bir rehber olabilir.

1.5. Varsayımlar

- Araştırmaya katılan ebeveynler ve ergenlerin, Çatışma Çözme Stili Envanteri'ne (ÇÇSE) verdikleri yanıtların dürüst ve içten olduğu varsayılmıştır.
- Araştırma süreci boyunca, bağımsız değişken (psikoeğitim) dışında kalan faktörlerin sabit kaldığı varsayılmıştır.
- Katılımcıların, araştırma süresince psikoeğitim dışında başka bir benzer müdahaleye katılmadığı varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

- Araştırma, Balıkesir-Susurluk ilçesindeki Anadolu lisesinde okuyan 9. sınıf öğrencilerden seçilen ergenler ve onların ebeveynleriyle gerçekleştirilmiştir.
- Araştırma kapsamında bireylerin çatışma çözme stilleri, Çatışma Çözme Stili Envanteri (ÇÇSE) aracılığıyla ölçülmüştür.
- Araştırmaya katılan ebeveynler, yalnızca ailedeki ergen çocuğa ilişkin değerlendirmelerde bulunmuş; ailede bulunan diğer çocuklar çalışmaya dahil edilmemiştir.
- Deney grubuna uygulanan psikoeğitim programı 8 oturum ile sınırlıdır.
- Araştırmada yalnızca deney grubuna izleme testi uygulanmış, kontrol grubunda izleme testi yapılmamıştır. Bu durum, elde edilen bulguların uzun vadeli etkilere ilişkin karşılaştırma yapılmasını sınırlamaktadır.
- Psikoeğitim sürecinin değerlendirilmesine yönelik hazırlanan süreç analizi formu yalnızca deney grubuna uygulanmış, kontrol grubuna uygulanmamıştır.
- Araştırmanın yarı deneysel desenle yürütülmüş olması ve grupların rastgele seçilmemesi nedeniyle, elde edilen bulguların evren geneline genellenebilirliği sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Arabuluculuk Becerisi: Çatışma yaşayan taraflara, tarafsız bir üçüncü kişinin rehberliğinde yürütülen süreçte; tarafların birbirini anlamalarına ve uzlaşmaya ulaşmalarına yardımcı olan empati, aktif dinleme, problem çözme ve duygu ifadesi gibi sosyal beceriler bütünüdür (Burrell vd., 2003).

Çatışma: Bireylerin karşılıklı olarak birbirlerinin ihtiyaçlarına müdahale etmeleri veya değerlerinin uyuşmaması durumunda kişiler arasında baş gösteren uyuşmazlık zıtlaşma, kavga ve sürtüşmeleri ifade eder (Yavuzer, 2003).

Çatışma Çözme Stili: Bireylerin çatışma durumlarında çatışmayı çözmeye yönelik gösterdiği tutum, yaklaşım ve davranış biçimleridir (Kurdek, 1994).

Psikoeğitim: Bireylere yalnızca sorun çözmeye yönelik değil, aynı zamanda önleyici nitelikte yaşam becerileri kazandırmayı amaçlayan; eğitsel, gelişimsel ve koruyucu yönleri ön planda olan bir psikolojik destek yöntemidir (Çivitçi, 2019).

Transaksiyonel Analiz (TA): Eric Berne tarafından geliştirilen Transaksiyonel Analiz, bireylerin benlik durumlarını (ebeveyn, yetişkin, çocuk) temel alarak hem içsel süreçleri hem de kişilerarası iletişimi anlamaya ve yapılandırmaya yönelik bir kuramdır (Berne, 1961).



2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde Transaksiyonel Analiz (TA), çatışma çözme ve arabuluculuk ile ilgili kuramsal temelli açıklamalara ve bu kavramlar üzerine yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Transaksiyonel Analiz (TA)

2.1.1. TA Kuramına Bakış

Transaksiyonel analiz (TA), 1950'lerin sonlarında psikiyatrist Eric Berne tarafından geliştirilen psikanalitik bir yaklaşımdır (Attila, 2006). Berne, TA'nın temelini hümanist bir prensibe dayandırmıştır. Bu prensibin içinde yer alan önemli özellikler arasında bilinç, özgür irade ve kendini gerçekleştirme bulunmaktadır. Hümanist yaklaşıma göre, kişisel gelişim ihtiyacı insan doğasının temel bir özelliğidir. Bu yaklaşım, psikanalizin o dönemdeki içsel dürtülerle belirlenmiş insan görüşüne tepki olarak ortaya çıkmıştır; ayrıca davranışçılığın, insanı bir tür makine gibi incelendiği yaklaşımına bir düzeltme getirmiştir (Cornell, 2016).

TA, insanların ve sistemlerin gelişimi üzerine son derece erişilebilir bir teoriyi, büyüme ve gelişme olanaklarına odaklanan son derece pratik bir yaklaşımla birleştirir. İnsanların işlevselliğini, kişiliklerini davranışsal olarak nasıl sergilediklerini üç boyutlu bir model olan ego durumları ile açıklayan TA, bu yönüyle bir kişilik kuramıdır. Bir yandan bugünkü yaşam örüntülerini çocukluk deneyimlerinden etkilenme şekliyle açıkladığı için bir çocuk gelişimi kuramı olarak değerlendirilirken diğer yandan bu çocukluk örüntülerinin yetişkinlikte neden devam ettiğini açıkladığı için bir psikopatoloji kuramı olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte sistemlerin ve ilişkilerin analiz edilmesini sağladığı içinse bir iletişim kuramı olduğu vurgulanır (Stewart ve Joines, 2022).

TA'nın kullanım alanlarına bakıldığında, psikoterapi, koçluk ve danışmanlık, yönetim ve organizasyonel gelişim veya öğrenme ve kişisel gelişim gibi çeşitli bağlamlarda ve alanlarda çalışan profesyoneller tarafından kullanılan son derece etkili bir model olarak kendini kanıtlamıştır (Cornell, 2016). TA kavramlarının ve tekniklerinin uygulanması, zararlı ve yıkıcı davranış kalıplarını tanımayı ve ortadan kaldırmayı öğretir; herhangi bir durumda uygun tepki verilmesini sağlarken, diğer yandan anlamlı ilişkiler kurmayı ve mevcut ilişkileri zenginleştirmeyi öğretir, bireyde ve diğerlerinde iyi hislerin gelişimine yardımcı olur (Mitra, 2017).

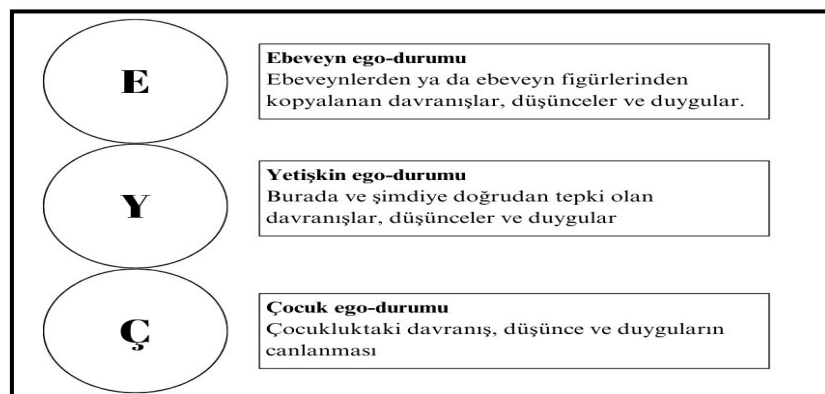
2.1.2. Yapısal Model ve Ego Durumları

Aile üyeleri arasındaki ilişkiler sisteminde çok önemli bir yeri olan TA'yı anlamamanın odak noktası; ego durumları (çocuk, ebeveyn, yetişkin) olup aile üyelerinin birbirleri ile hangi ego durumundan ne şekilde ilişki kuracağı, yetişkin ego durumunu nasıl kullanacağını fark edebilmesidir (Strzelczyk, 2015). TA'nın temelini oluşturan ve yapısal analiz kapsamında açıklanan ego durumları, düşünce ve duygu sistemlerinin tutarlı bir şekilde davranış kalıplarına dönüşmüş halidir (Berne, 2020). Diğer bir deyişle ego durumları, her durumda tutarlı kalan duygular ve deneyimler olarak tanımlanır (Alisinanoğlu ve Köksal, 2000). Bu aslında kişinin kendisini ve dünyayı herhangi bir anda nasıl deneyimlediği ve bu deneyimi ne şekilde dışa vurduğu ile ilgilidir (Stewart, 1996). Berne (1961), ego durumlarının rol olmadığını, bununla karıştırılmaması gerektiğini de vurgulamış ve bunu “ego durumları birer rol değil, psikolojik gerçeklerdir” şeklinde ifade etmiştir. Farklı bir açıdan düşünüldüğünde ego durumları, bireyin kişisel gelişimini ve yaşam öyküsünü yansıtır, dolayısıyla kişiliğin yapısını ortaya koyar (Bayam, 2023).

Ego durumları, yapısal ve işlevsel olmak üzere iki modelle analiz edilir. Yapısal model, saklanan anılar ve stratejiler gibi içeriklerin sınıflandırılmasını ele alır. İşlevsel model, gözlemlenebilen davranışların sınıflandırılmasıyla ilgilenir (Akbağ, 2000). Kişiliğin hem yapısını hem de fonksiyonunu tanımlayan ve Şekil 1’de gösterilen yapısal modele göre her bireyin sahip olduğu üç tür ego durumu vardır (Stewart ve Joines, 2022). Bunlar; ebeveyn ego durumu, yetişkin ego durumu, çocuk ego durumudur. Fonksiyonel (işlevsel) model ise bunu, ebeveyn ve çocuk ego durumlarını eleştirel ebeveyn ve şefkatli ebeveyn ile uyumlu çocuk ve özgür çocuk olarak ayırır. Bu ego durumları, yetişkin ile birlikte beş işlevsel ego durumu modelini oluşturur (Sreenivasan ve Suriyaprakash, 2019).

Şekil 1

Ego durumlarının yapısal analizi (Stewart ve Joines, 2012)



2.1.2.1. Ebeveyn Ego Durumu

Ebeveyn ego durumu; yaşamın ilk beş yılını kapsayan süreçte dış dünyadaki deneyimlerin sorgulanmadan kabul edilen kayıtlardır. Ebeveynin yaptığı her şey bu süreçte çocuk tarafından kayıt altına alınır. Başka bir ifadeyle ebeveyn ego durumu, belirli ebeveyn figürlerinin öğrettiği duygu, düşünce ve davranışları kapsar (Harris, 2020). Ebeveyn kavramı, anne-baba kavramından daha kapsamlıdır. Dolayısıyla ebeveyn ego durumunun içeriği, anne-baba dışında abla, kardeş, dayı, teyze, dede gibi yakın akrabaların yanı sıra öğretmen, müdür gibi kişiler hatta kuramsal ve toplumsal değerleri de kapsar. Bu nedenle anne-baba ego durumu kavramı, Berne'ün kastettiği içeriği tam olarak yansıtmadığından tercih edilmez (Akkoyun, 1995a).

Birey, ebeveynlerinden ya da ebeveyn figürlerinden kopyalandığı şekilde hissediyor, düşünüyor ve davranış ortaya koyuyorsa bireyin ebeveyn ego durumunda olduğu söylenebilir (Stewart ve Joines, 2012). Ebeveyn, kişiye neyi ne şekilde ve ne zaman yapacağını söyleyen taraftır (Freed ve Freed, 2020). Ayrıca ebeveyn ego durumu kişiye özeldir ve birey, ebeveyn ego durumlarını kendi bakış açısına göre yeniden şekillendirir. (Şamatacı, 2013). Ebeveyn ego durumuna kaydedilenler, yaşam boyu katlanarak artar (Özerk, 2008: 15).

2.1.2.2. Yetişkin Ego Durumu

Birey, sahip olduğu kaynakları dikkate alarak, şimdi ve buradaya yönelik düşünüyor, hissediyor ve tepki gösteriyorsa “yetişkin” ego durumunda olduğu anlamına gelir (Stewart ve Joines, 2022). Yetişkin ego durumu bir bakıma kişiliğin akılcı yönünü temsil eder ve algılama, hafızada tutma, veri işleme ve benzeri bilişsel işlevleri yerine getirir. Bu durum sayesinde, toplumsal kurallar veya kişisel ihtiyaçlar arasında bir denge sağlanmış olur. Yetişkin ego durumu, yargılayıcı ya da duygusal olmaktan ziyade, aklın onayladığı davranışların sergilenmesine olanak tanır. Yetişkin yanın amacı, doğru ya da sempatik olmak değil, gerçekçi olmaktır (Dökmen, 2005).

2.1.2.3. Çocuk Ego Durumu

Çocuk ego durumu, kişiliğin yaşamın başlangıcından bu yana şekillenen düşünce, duygu ve davranışlarını içeren yönüdür. Bu durum, genellikle bir çocuğun doğal tepkilerinde veya ebeveyn figürlerine karşı sergilediği davranışlarda ortaya çıkar (Akkoyun, 1995b). Görülen, duyulan, hissedilen ve anlaşılan veriler “çocuk” olarak değerlendirilir ve o dönemlerde kelime dağarcığı olmadığı için tepkilerin çoğu duygulardır (Harris, 2020). Bu

nedenle “çocuk”, hadi şimdi yap diyen ve eğlenceli kararları veren yapıdır ve zamanın çoğu “çocuk” alanda geçer (Freed ve Freed, 2020).

Kişinin çocuk ego durumunda olduğunun söylenebilmesi için çocukken sergilediği davranış, düşünce ve duygu biçimlerini sergilemesi gerekir. Aslında “Çocuk ego-durumunda olmak” ifadesinin yalnızca kişinin “çocuksu davranması” anlamına gelmediğini belirtmek önemlidir. Bu, kişinin çocukluğunda belirli bir yaşta ilk kez kullandığı düşünce, duygu ve davranışları yeniden yaşadığı anlamına gelir (Stewart, 1996). Berne (2020) ise, çocuk egonun hayatın ilk döneminde gelişen ağlar ile oluştuğunu ve bu ağlardan birini harekete geçirdiğimizde bir zamanlar olduğumuz çocuk gibi davranacağımızı ifade eder.

TA’ya göre, Çocuk, Yetişkin ve Ebeveyn olarak belirlenen bu üç ego durumu, benliğin temel yapı taşlarını oluşturur. Kişi, geçmişteki otorite figürlerinin davranışlarını taklit ettiğinde Ebeveyn ego durumundadır; güncel durumlara mantıklı ve sağduyulu tepkiler verdiğinde Yetişkin ego durumundadır; çocukken gösterdiği tepkileri sergilediğinde ise Çocuk ego durumundadır. Bu ego durumlarından yalnızca biri daha aktif iken gün içinde bu üç ego durumu sürekli olarak değişir. (Torun, 2015).

2.1.3. Fonksiyonel (İşlevsel) Model

Berne’e (1961) göre ego durumlarının açıklanmasında iki model kullanılmaktadır. Ego durumlarının yapısını yani her ego durumunun içeriğini açıklayan model Yapısal modeldir. Fonksiyonel (İşlevsel) model ise ego durumlarının nasıl kullanıldığı ve ne ifade ettiği ve gibi gözlenebilen davranışlara odaklanır. Yapısal model, çocukluk anıları ve stratejilerin bir sınıflaması olarak değerlendirilirken, fonksiyonel model gözlenen davranışları sınıflandırır.

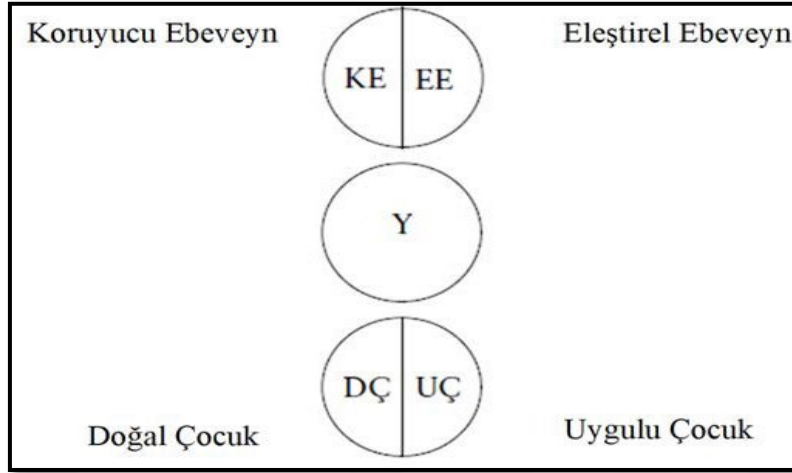
YAPI= “NE” = İÇERİK

FONKSİYON (İŞLEV)= “NASIL” = SÜREÇ (Stewart ve Joines, 2012)

Fonksiyonel analizde, Çocuk ve Ebeveyn ego durumları Şekil 2’de gösterildiği üzere alt kategorilere ayrılır. Çocuk ego durumu Doğal (Özgür) Çocuk, Uygulu (Uyumlu) Çocuk ve İsyankar (Asi) Çocuk olarak üçe; Ebeveyn ego durumu ise Koruyucu/Bakım Veren Ebeveyn ve Eleştirel Ebeveyn olarak ikiye ayrılır (Solomon, 2003).

Şekil 2

Ego durumlarının fonksiyonel analizi (Akkoyun, 2001)



Koruyucu/bakım veren ebeveyn, kişiliğin bakım veren, şefkat gösteren, yumuşak, sevgi dolu ve izin verici bir yandan da endişeli tarafıdır. Endişe ile daha korumacı bir tutum sergilese de sağlıklı sınırlar çizebilme becerisine sahiptir. Toplumsal değerler önemlidir ve bunlara uymadığında zarar görebileceğini düşünür (Seligman, 2010; Solomon, 2003; Torun, 2015). Koruyucu ebeveyn olarak davranış gösteren birey, karşısındaki kişinin yaşı ne olursa olsun, onun çıkarlarını ve sağlığını gözetme eğiliminde olur. “Terliğini giy”, “Yemeğini ye”, “Sen onlara aldırma” gibi mesajlar, bu ego durumundan gelen mesajlardır. Koruyucu ebeveyn ego durumunda fedakârlık ve diğerleri için bir şeyler yapma isteği bulunur (Dökmen, 2005).

Eleştirel/yargılayan ebeveyn, koruyucu ebeveynin aksine kişiliğin yargılayan, onaylamayan ve eleştiren, standartlar koyan negatif yönüdür. Eleştirel ebeveyn, çocukların ebeveynlerden, öğretmenlerden ve diğer otorite figürlerinden aldıkları kurallar, azarlamalar, övgüler ve ödüllere gelişir ve onların doğru ve yanlış kavramlarını yansıtır (Seligman, 2010). Eleştirel ebeveyn davranış gösteren birey, değerleri ve toplumsal kuralları korumaya, bu kurallara uymayanları yargılamaya ve gerektiğinde cezalandırmaya çalışır. Böylelikle toplumun normlarını aktaranlardan (özellikle anne-babasından) öğrendiği ve “doğru” olarak kabul ettiği toplumsal kuralları sürdürmeyi ve gelecek nesillere aktarmayı amaçlar. “Öyle oturulmaz”, “Bir daha yalan söylersen fena yaparım” gibi iletiler bu ego durumuna aittir (Dökmen, 2005).

Doğal/özgür çocuk, dünyayı doğrudan ve anında deneyimleyen, otantik duygu ve davranışların merkezidir. Doğal çocuğu baskın olan birey, fiziksel gereksinimlerini her şeyden önde tutar, sevimli, bağımsız, etkileyici ve eğlencelidir. Toplumsallaşmış olsa da kendi

ihtiyacını, anda olmanın hazzını gözetir. Yaratıcılık ve sezgisellik kişiliğin bu bölümünde bulunur (Solomon, 2003). Doğal Çocuğun ihtiyaçları karşılandığında çevreye tepkisi sıcak bir sevgi olurken, ihtiyaçları karşılanmadığında öfkeyle direnç gösterir (James ve Jongeward, 2023). İnsanlar yetişkin yaşlarına geldiklerinde İsyankar Çocuk, Uyumlu Çocuk veya Eleştirel Ebeveyn rollerine başvururlar, çünkü bu kişiler Doğal Çocuk'larını göz ardı etmişlerdir (Akkoyun, 2001).

Uygulu (uyumlu) çocuk, anne babasının onayını, sevgisini, ilgisini yitirmemek için, ortaya çıkan kişiliğin farklı bir yönüdür. Anne baba ikna etme, zorlama, tehdit etme ya da baskı kurma gibi farklı yollarla çocuğu kendi istekleri doğrultusunda davranmaya zorlar (Gökçen, 2009). Bu durumda, çocuk, yaşamını nasıl sürdürebileceği ve kendini dünyaya nasıl kabul ettirebileceği konusunda öğrenilmiş olan kalıp ve kurallara farkında olmadan uyum sağlar. Dolayısıyla uygulu çocuktaki birey kendilik halinden uzaklaşır, davranışlarının sürekli izlenildiğini hissettikçe otantikliğini yitirir (Karataş ve Yavuzer, 2019; Solomon, 2003; Torun, 2015).

Her bireyin uyum sağlama şekli farklıdır. Kavram olarak boyun eğen, uyumlu bir yapıyı çağırırsa da bazen Uygulu çocuktaki birey ebeveynin sınırlayıcı isteklerine uymak yerine onlara karşı gelebilir. Bazen anne babalarının isteklerine boyun eğseler de bunu isteyerek yapmazlar. Bunun sonucunda bu çocuk ego durumundaki bireyler işler ters gittiğinde başkalarını suçlar, gücenmişliklerine daha çok sarılarak içe kapanabilir ve surat asarlar (Solomon, 2003; James ve Jongeward, 2023). Bu aslında uyum sağlamaya bir alternatif olarak görülebilen, İsyan eden (Asi) Çocuk ego durumudur. Erken TA yazarları bu ego durumunu ayrı bir kavram olarak ele alsalar da son dönemde karşı çıkmanın da bir uyum türü olduğu göz önüne alındığından uygulu çocuğun içinde tanımlanmaktadır (Stewart ve Joines, 2022). Buradaki önemli nokta uygulu çocuk, ister ebeveyn komutlarına uysun isterse de isyan edip tam tersi davranışlar sergilesin, kendi gerçek isteğini değil manipülasyonlara tepkisini ortaya koymaktadır (Zümbül, 2021).

2.1.4. Ego Durumlarının Etkileşimi (Transaksiyonlar)

Sosyal etkileşimlerin en temel birimine “transaksiyon” denir. İki ya da daha fazla kişi toplumsal bir ortamda bir araya geldiğinde, birbirlerini fark edecek, bir tepki verecek, konuşacak ya da diğerlerinin farkında olduğunu gösterecek bir davranışta bulunacaktır. Bu duruma “transaksiyonel uyarıcı” denir. Ardından, başka bir kişi bu uyarıcıya yanıt olarak bir şey yapacak ya da söyleyecektir ki bu da “transaksiyonel tepki” olarak adlandırılır. Basitçe ifade etmek gerekirse, transaksiyonel analiz, bireyin içinde olduğu ego durumunun hangi

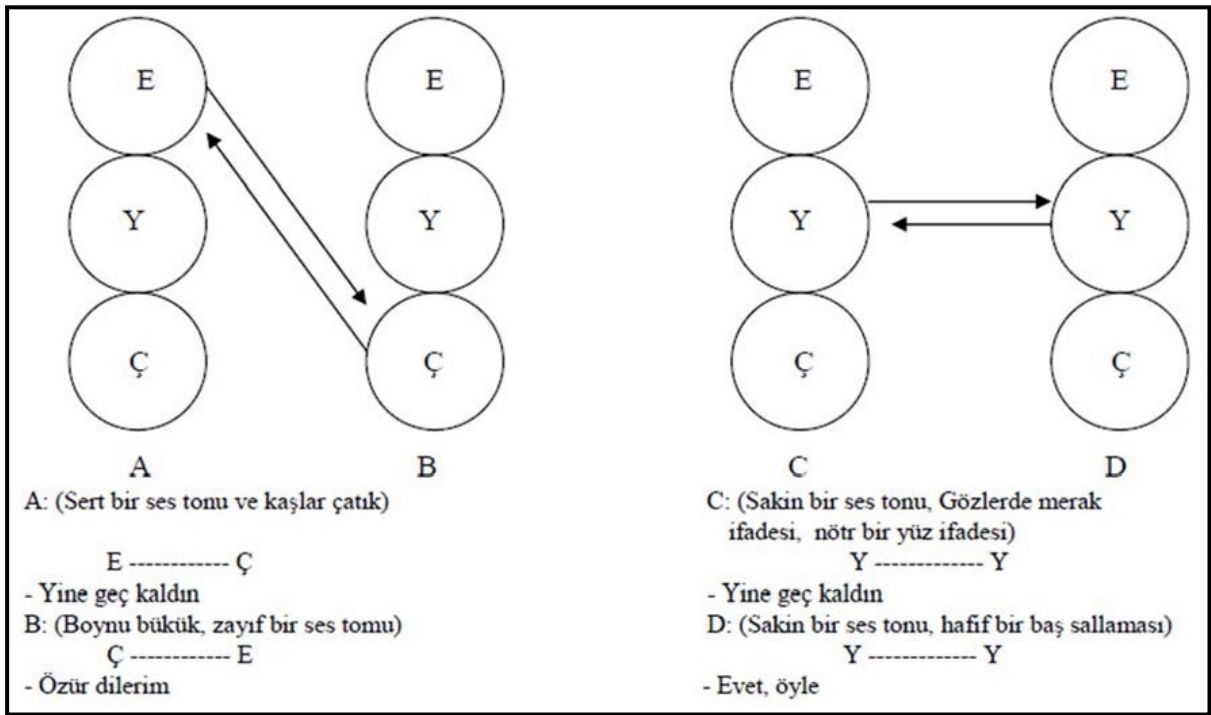
transaksiyonel uyarıcıyı yaptığı ve hangi ego durumunun transaksiyonel tepkiyi verdiği üzerine odaklanır (Berne, 2020). İletişimde ortaya çıkan transaksiyonlar şu şekilde sınıflandırılır:

2.1.4.1. Tamamlayıcı (Paralel) Transaksiyonlar

Tamamlayıcı (Paralel) Transaksiyonlar, bireyin belirli bir ego durumundan gönderdiği iletinin, karşısındaki kişinin yine hedeflenen ego durumundan gelen bir yanıtla karşılandığı etkileşim biçimi ve iletişimin sürdürülebilirliğini sağlayan transaksiyon türüdür (Zümbül, 2021). Bu transaksiyonun şekil ve örnek durum ile gösterimi Şekil 3'teki gibidir.

Şekil 3

Tamamlayıcı (paralel) transaksiyon örnekleri (Akkoyun, 2001)



İletişimin birinci kuralı, transaksiyonların birbirini tamamlamasıdır. Böyle olduğunda iletişim, çatışmalar yaşanmadan sorunsuzca devam eder (Berne, 2020).

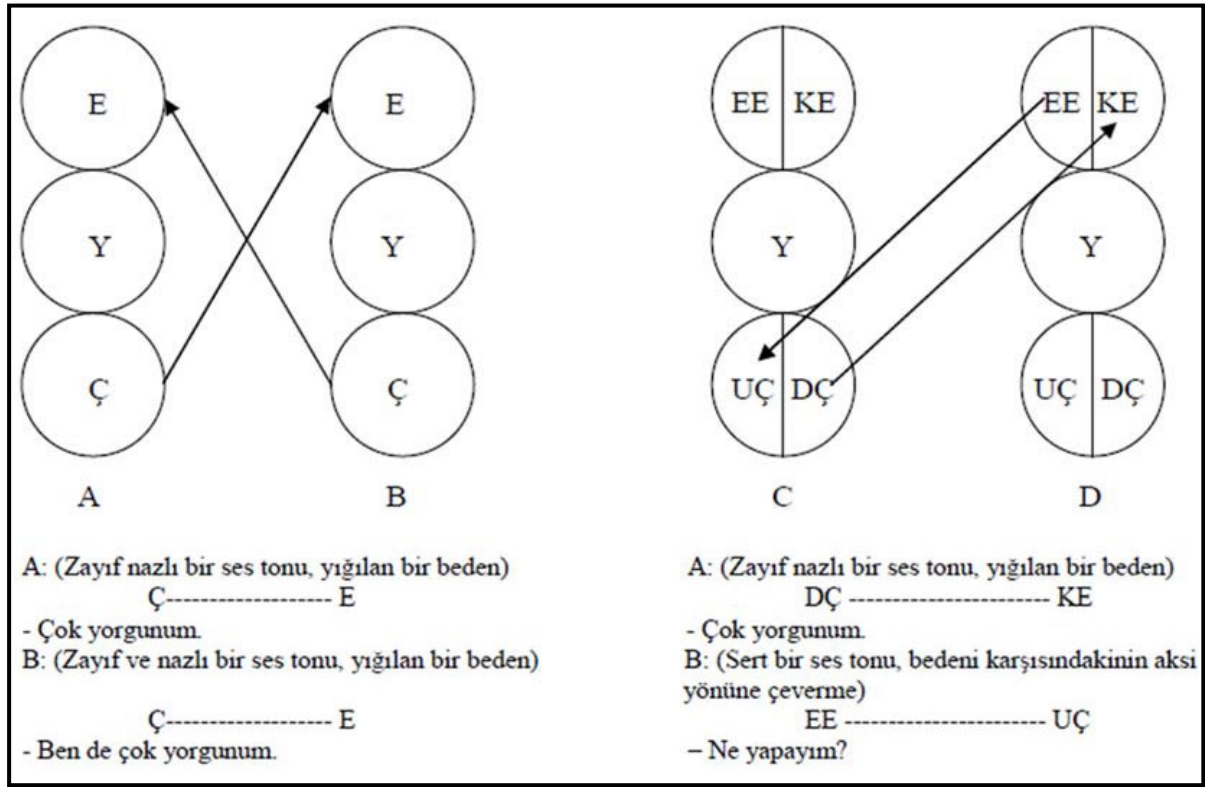
2.1.4.2. Kapalı (Çapraz) Transaksiyonlar

Kapalı (Çapraz) Transaksiyonlar, etkileşimdeki kişinin belirli bir ego durumundan gönderdiği mesaja, karşısındaki kişinin beklenen ego durumundan değil de farklı bir ego durumundan yanıt vermesiyle ortaya çıkan bu transaksiyon türüdür. Diğer bir deyişle transaksiyonların birbirine paralel olmadığı ve iletilen mesajın beklenen ego durumundan gelmemesidir. Bu durumda kişiler birbirlerine beklediği mesajı alıp veremediklerinde göz

ardı edilmiş ve yanlış anlaşılmış hissederler (Karataş ve Yavuzer, 2019; Seligman, 2010; Kaçar, 2008). Bu transaksyonun şekil ve örnek durum ile gösterimi Şekil 4'teki gibidir.

Şekil 4

Kapalı (çapraz) transaksyon örnekleri (Akkoyun, 2001)



İletişimin ikinci kuralı, bir transaksyon çaprazlanınca iletişim kopar. İletişimin yeniden kurulabilmesi için taraflardan birinin ya da her ikisinin de başka bir ego durumuna geçmesi gerekir (Stewart ve Joines, 2022).

2.1.4.3. Gizli (Örtük) Transaksyonlar

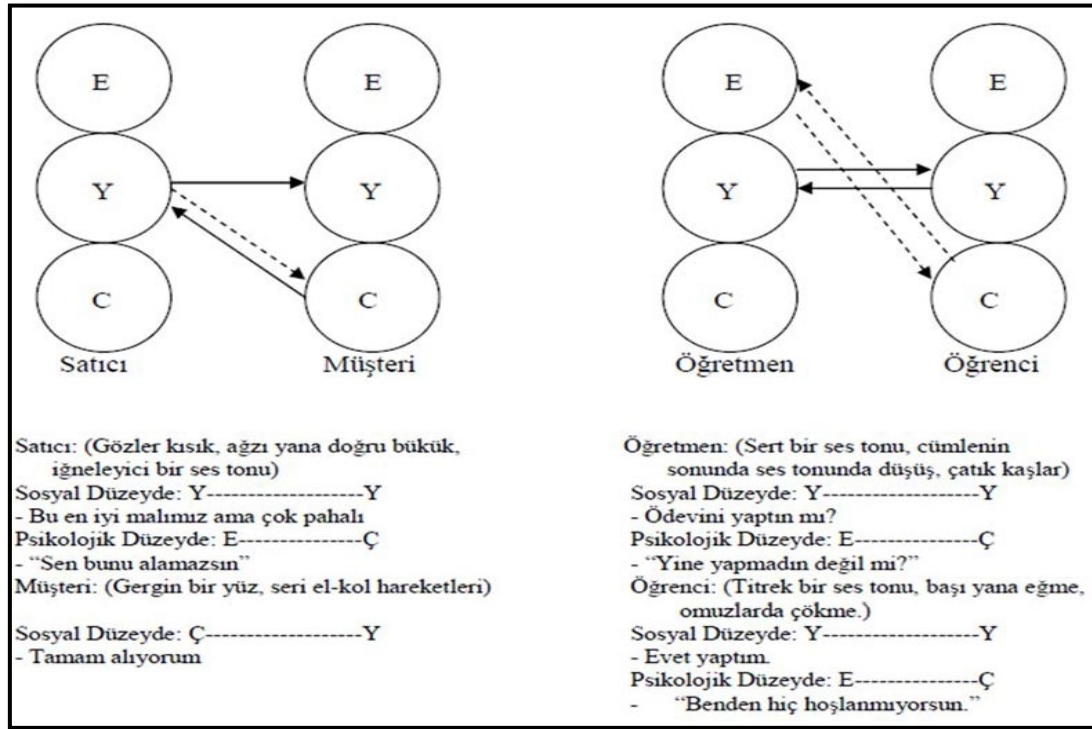
Gizli (Örtük) Transaksyonlar, etkileşimdeki iki kişiden birinin ya da her ikisinin birden fazla ego durumundan ileti gönderdiği transaksyon türüdür. Bu durumda aynı anda hem açık olarak sosyal düzeyi hem de örtük mesaj olarak psikolojik düzeyi barındıran iki farklı mesaj birlikte yer alır (Zümbül, 2021). Sosyal düzeydeki mesaj, iletişimin yüzeyde ne anlama gelmesi gerektiğidir. Psikolojik düzeydeki mesaj ise, iletişimin aslında ne anlama geldiğidir (Stewart, 1996).

Berne, insanlar iki düzeyde (sosyal-psikolojik) iletişime girdiğinde, her zaman gizil bir mesajın ortaya çıkacağını ileri sürmüştür. Buna göre bir iletişimde bir davranışı anlamak için

psikolojik düzeye dikkat edilmesi gereklidir (Stewart ve Joines, 2022). Bu transaksyonun şekil ve örnek durum ile gösterimi Şekil 5’teki gibidir.

Şekil 5

Gizli (örtük) transaksyon örnekleri (Akkoyun, 2001)



İletişimin üçüncü kuralı, Gizli transaksyonda ortaya çıkan davranışın sonucunu sosyal düzeydeki değil, psikolojik düzeydeki mesaj belirler (Stewart ve Joines, 2022).

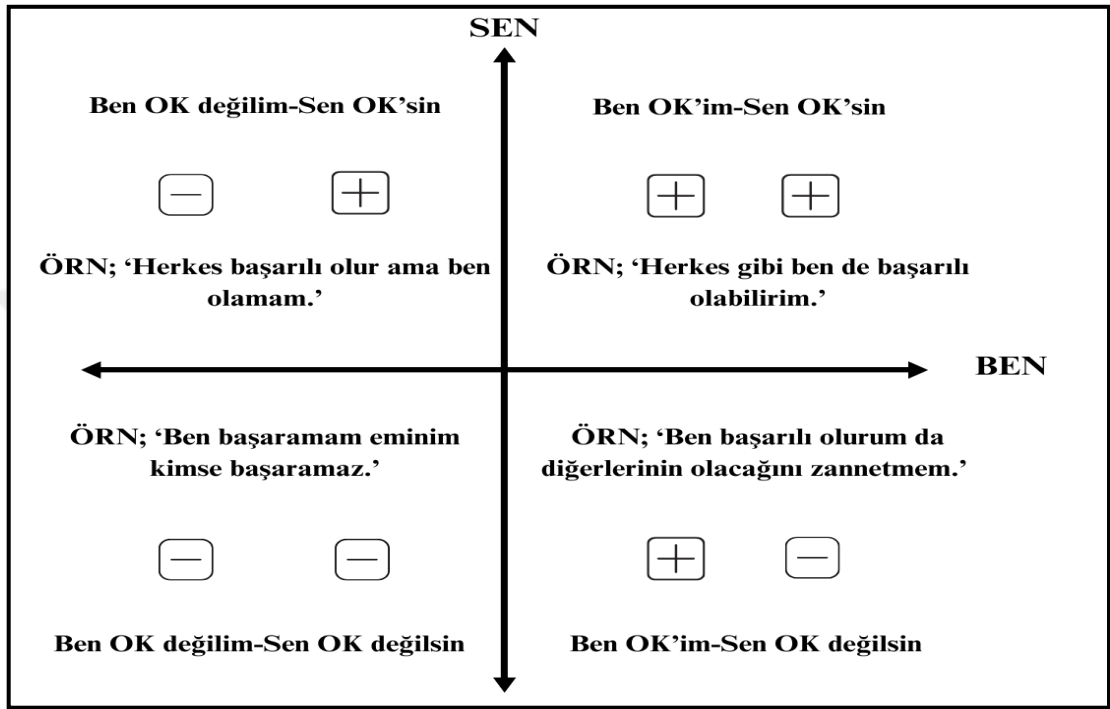
2.1.5. Yaşam Pozisyonları

Berne, insan doğası için ‘Her birey OK’dır.’ der ve hümanist bir felsefeden bakar. Birey, küçüklükte aldığı mesajlara ve kararlara dayanarak, temel bir yaşam pozisyonu geliştirir. Bunlara 'varoluşsal pozisyonlar' denir ve bunlar kendi varlığımızı ve başkalarının varlığını nasıl gördüğümüzü etkiler (Solomon, 2003). Berne (1972), bu pozisyonların evrensel olduğunu ve bir kişinin hepsinden özellikler taşıyabilmesine rağmen genellikle baskın bir pozisyonu olduğunu savunur. Dört temel yaşam pozisyonu vardır. Çocuk, ikinci yaşın sonu veya üçüncü yaşın herhangi bir zamanında, ilk üç yaşam pozisyonundan birine karar verir. İlk üç pozisyon sözel olmayan kararlardır. Bireyin kendisi ile ilgili aldığı karar bir kez kesinleştikten sonra, o pozisyonda kalır ve yaptığı her şey o pozisyonun etkisi altında olur. Birey, bilinçli bir şekilde dördüncü yaşam pozisyonuna (Ben OK'im-Sen OK'sin) geçmediği sürece, yaşamının geri kalanında seçtiği pozisyonda kalır ve yaşam pozisyonları arasında geçişler genellikle

gerçekleşmez. Kararlar, ilk üç pozisyon da olduğu gibi tamamıyla etraftan alabildiği ya da alamadığı temas iletileri ile şekillenir (Harris, 2020). Yaşam pozisyonları Şekil 6'da sunulmuştur.

Şekil 6

Yaşam pozisyonları düzlemi ve örnekleri



- “Ben OK değilim-Sen OK'sin” pozisyonu, çocuğun birinci yıl yaşantılarına dayanarak aldığı ilk karar denemesidir. Bu pozisyon, doğum ve bebeklik durumunun getirdiği kendini güçsüz, zayıf, temasa ve bakıma muhtaç algılayan diğerlerini ise güçlü ve kontrol sahibi olarak gören çocuk için mantıklı bir sonuçtur ve erken çocukluğun evrensel pozisyonudur (Seligman, 2010; Harris, 2020). Bu pozisyon depresif pozisyon olarak bilinir ve başkalarıyla kıyaslandığında birey kendini güçsüz görür. Genellikle bu tür insanlar, kendi ihtiyaçları yerine başkalarının ihtiyaçlarına hizmet ederler ve genellikle mağdur olduklarını düşünürler (Corey, 2009).
- “Ben OKEY değilim-Sen OKEY değilsin” pozisyonundaki çocuğa temas iletişi verilmemiş ve umutsuzluk söz konusudur (Seligman, 2010). Bu pozisyonda karar kılıp yaşamlarını devam ettiren kişilerde, hayata karşı ilgisiz olma, kendine ya da başkalarına zarar verme, zorluklarla mücadele edememe, içe dönük, çocukça davranışlara geri dönme gibi özellikler görülür (Corey, 2009).

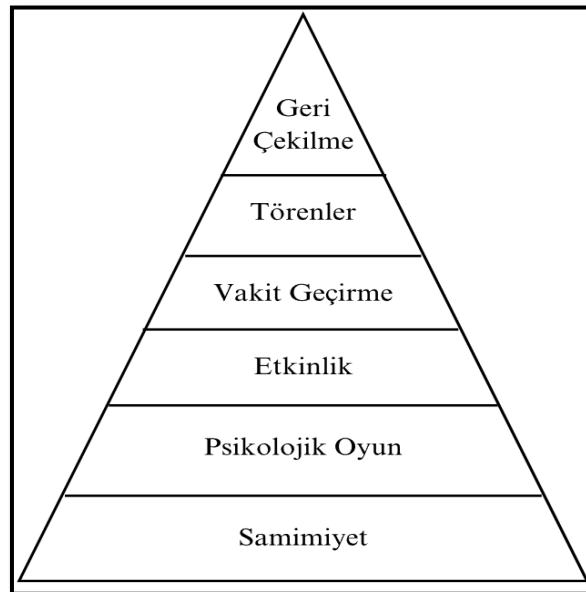
- **“Ben OK’im-Sen OK Değilsin”** pozisyonuna geçen çocuk ebeveynleri tarafından uzun süre kötü muameleye maruz kalmıştır. Bu pozisyonda kalmak belli bir süre sonra kriminal sonuçlara da yol açabilir (Harris, 2020). Bu pozisyonda olan birey, problemlerini başkalarına yansıtır ve onları küçümser, eleştirir ve suçlar. Bu pozisyon, kendi "iyilik" duygusunu sürdürmek için bir mağdura ihtiyaç duyan kişinin durumudur (Corey, 2009).
- **“Ben OK’im-Sen OK’sin”** pozisyonunda olan çocuk yaşamının erken dönemlerinde kendisinin ve diğerlerinin değerli olduğuna inanır. İlk üç pozisyon, yaşamın erken dönemlerinde dil gelişiminden önce alınan bilinçsiz kararlar iken son pozisyon bilinçli bir karardan oluşur. Her ne kadar bu pozisyonları doğuran erken deneyimler silinmese de burada verilen kararlar için değişim ihtimali bulunmaktadır. (Harris, 2020). İnsanların iyi olması, onların özünün bir ifadesidir, davranışlarının değil. Bu pozisyon, güven ve açıklık tutumu, verme ve alma istekliliği ve başkalarını oldukları gibi kabul etme ile karakterizedir. İnsanlar hem kendilerine hem de başkalarına yakındırlar. Kaybeden yoktur, sadece kazananlar vardır (Corey, 2009).

2.1.6. Zamanı Yapılandırma

İnsan varoluş boşluğunu doldurabilmek için temas almaya ve zamanı yapılandırmaya ihtiyacı vardır. Berne’ e göre altı farklı zamanı yapılandırma yolu vardır ve insanlar bir araya geldiklerinde bu yolları kullanarak zamanlarını geçirirler (Akkoyun, 1995a; Stewart ve Joines, 2022). Zamanı yapılandırma yolları Şekil 7’de sunulmuştur.

Şekil 7

Zamanı yapılandırma piramidi (Akkoyun, 2001)



Geri çekilme durumunda, birey çevresi ve diğerleriyle iletişim kurmaz, temas alıp vermez, içine dönük haldedir ya da kendi bedeniyle temas halindedir. **Törenler**, bireyin yeni bir durum yapılanmasına ihtiyaç duymadan otomatik olarak gerçekleştirdiği, daha çok gelenekselleşmiş, toplumun öğrettiği durumlardır. **Vakit geçirme**, insanların birbirlerini fiziksel olarak onayladığı ancak yoğun temas ve psikolojik onaya gerek duymadan etkileşim kurduğu durumlardır. **Etkinlik**, vakit geçirmeden daha yoğun temas iletilerinin sağlandığı ortak bir amaç doğrultusunda hareket eden insanların oluşturduğu zamanı yapılandırma şeklidir. **Psikolojik oyun**, gizli transaksyonla başlayan ve devam eden, farkında olunmadan kişisel bir programlamaya dayalı durumdur. Psikolojik oyunun sonunda taraflardan en az birinin olumsuz duygu yaşaması söz konusudur. Diğer zamanı yapılandırma şekillerine göre daha karmaşık bir yapıda olup yoğun temas iletileri içerir. TA, oyunların tekrar tekrar oynanmasının yazgıya dönüştüğünü açıklar. Psikolojik oyundan uzaklaştıkça samimiyet gelişir. **Samimiyet**, en yoğun ve doyurucu temas iletilerinin olduğu bir zamanı yapılandırma durumudur. Birey karşısındakinin kendisini nasıl algıladığını düşünmeden kendi açıklığında iletişim kurar. Bu durum risk taşır çünkü bu iletişimin sonunda kişi onaylanma alıp almayacağından emin değildir. Bu riske rağmen iletişimde samimiyetin etkisini yaşayanlar zamanla daha çok burada kalmayı tercih ederler (Akkoyun, 2001).

2.1.7. Temas (Kabul) İletileri

İnsanların fiziksel, sosyal ve entelektüel olarak uyarılmaya ihtiyacı vardır. Büyüyüp geliştikçe, birey kim olduğu ve ne yaptığı konusunda tanınmaya ihtiyaç duyar. Bu uyarılma ve tanınma ihtiyacı 'temas iletileri' olarak adlandırılır (Corey, 2009). Berne, uyarılma ihtiyacını 'uyaran açlığı' olarak tanımlamış ve 'temas iletileri'nin bu açlığı doldurmak için gerekli olduğunu vurgulamıştır. Bebeklikte dokunulma ile başlayan temas iletileri yetişkinliğe doğru fiziksel temasın yanında farklı psikolojik temaslara da ihtiyaç duyulacak şekilde çeşitlenmektedir. Örneğin, gülümseme, çatık kaş, iltifat, herhangi bir davranış temas iletileri olabilir. Aslında her transaksyon bir temas iletileri alışverişidir. Transaksyonların her biri hem sözel hem de sözel olmayan transaksyonları içerir (Karataş ve Yavuzer, 2019).

Temas iletilerinin sınıflandırılması şu şekildedir.

- *Sözel ya da sözel olmayan*
- *Olumlu ya da olumsuz*
- *Koşullu ya da koşulsuz*

Sözel ve sözel olmayan iletiler; iletişim halindeyken verilen sözel ifadeler, jest ve mimikler, ses tonu, beden duruşu ile verilen mesajlardır. Örneğin, 'Merhaba, nasılsınız?', el

sıkma, el sallama, göz devirme, bağırma, çok sessiz kalma, yan dönerek oturma gibi. **Olumlu ve olumsuz iletiler**, karşıdaki kişide hoş bir etki yaratmak için verilen mesajlar olumlu ileti iken karşıdaki kişiyi incitmek, üzme için verilen mesajlar olumsuz iletidir. **Koşullu ve koşulsuz temas iletileri**; karşıdaki kişiye verilen mesaj yapılan davranışla ilgili olduğunda yani kişinin ‘ne yaptığı’ ile ilgiliyse koşullu temas ileti, kişiliğe yönelik bir mesaj verilmek istendiğinde yani kişinin ‘ne olduğu’ ile ilgili ise koşulsuz temas iletidir. Örneğin, ‘İyi iş çıkardın.’ (olumlu koşullu), ‘Seninle olmak çok güzel!’ (olumlu koşulsuz), ‘Kazağını beğenmedim.’ (olumsuz koşullu), ‘Senden nefret ediyorum.’ (olumsuz koşulsuz). Genelde olumlu temas iletileri kişiyi iyi hissettirirken olumsuz temas iletileri kişinin kötü hissetmesine neden olur. Kişi olumlu temas ileti arayışında olsa da temel ilke; *herhangi bir temas ileti almak, hiç almamaktan daha iyidir* (Stewart ve Joines, 2022).

2.1.8. TA ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu başlıkta, TA ile ilgili yapılan ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan bazı araştırmalar alt başlıklarda sunulmuştur.

2.1.8.1. TA ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Aydemir Sevim’in (1996) yaptığı deneysel çalışmada evlilik ilişkisini geliştirmek amacıyla hazırlanan bir eğitim programına başvuran eşlerin çatışma düzeyleri, evlilik doyumu ve ego durumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Deney grubu 7 haftalık eğitime katılmışken, kontrol grubu herhangi bir eğitim almamıştır. Yapılan analizlerin sonucunda evlilik ilişkisini geliştirme grubuna katılmanın evli bireylerin, evlilik doyumları ve ego durumları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı bulunmuştur. Deney grubundaki bireylerin sadece Yetişkin ego durumunda olumlu yönde değişiklik olduğu belirlenmiştir.

Alisinanoğlu ve Köksal’ın (2000) yaptığı araştırmaya, 147 üniversite öğrencisi katılmış ve araştırma, gençlerin empatik becerileri ile ego durumları arasındaki ilişkinin saptanması ve empatik beceri ile ego durumlarında cinsiyetin farklılığa neden olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yürütülmüştür. Çalışmada elde edilen bulgulara göre, cinsiyetin empatik beceri, Eleştirel Ebeveyn, Koruyucu Ebeveyn ve Özgür Çocuk ego durumları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Ancak Uygulu Çocuk ego durumu ve Yetişkin ego durumu bakımından cinsiyet değişkenine bağlı anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Erkek öğrencilerin Yetişkin ego durumu puanlarının kız öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu, buna karşılık kız öğrencilerin Uygulu Çocuk ego durumu puanlarının erkek öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Özgür Çocuk ego durumu ile

empatik beceri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş, diğer ego durumları ile empatik beceri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Akkaoyun ve Çam (2001), iletişim becerileri programının transaksyonel analizin ego durumları ve öğretmen adaylarının problem çözme puanları üzerindeki etkililiğini test etmek amacıyla deneysel bir çalışma yürütmüştür. Deney grubundaki katılımcılar iletişim becerileri eğitimine katılmış, kontrol grubundakiler ise herhangi bir eğitim almamıştır. Çalışmada kullanılan ölçekler, her iki gruba da eğitim öncesinde ve sonrasında uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, deney grubunda Eleştirel Ebeveyn ve Uyarlanmış Çocuk puanlarında anlamlı bir azalma, Yetişkin ve Şefkatli Ebeveyn puanlarında ise anlamlı bir artış gözlenmiştir. Ayrıca, deney grubunun problem çözme puanları da anlamlı şekilde artmış, bu da bireylerin problem çözme becerilerinde iyileşme sağlandığını göstermiştir. Bu değişimlerin, program sonrasındaki 15 haftalık takip sürecinde de kalıcılığını koruduğu ortaya konulmuştur.

Demircioğlu ve diğerlerinin (2019) yaptığı araştırmada, 0-18 yaş aralığında çocuğu olan 212 ebeveynin yaşam pozisyonları çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve bulgular transaksyonel analiz kuramı bağlamında değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, ebeveynlerin “sen iyisin” yaşam pozisyonunda yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş; 36-40 yaş grubundaki ebeveynlerin “sen iyisin” yaşam pozisyonu puanlarının 41 yaş ve üzeri gruptakilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Eğitim düzeyine göre yapılan karşılaştırmada ise, “ben iyiyim” yaşam pozisyonu puanlarının lisans mezunları lehine anlamlı şekilde yüksek olduğu saptanmıştır. Çalışma durumu açısından incelendiğinde, çalışan ebeveynlerin “ben iyi değilim” yaşam pozisyonunda, çalışmayan ebeveynlere göre daha düşük puan aldıkları, yani daha olumlu bir yaşam pozisyonu algısına sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca, ebeveynlerin iş yaşamlarındaki memnuniyet düzeyine göre “ben iyiyim” ve “sen iyisin” yaşam pozisyonlarında, yüksek memnuniyet düzeyine sahip olan ebeveynler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Benzer şekilde, eşleriyle ve kendi ebeveynleriyle iletişimlerinden yüksek düzeyde memnuniyet duyan ebeveynlerin “ben iyiyim” yaşam pozisyonunda anlamlı düzeyde daha yüksek puanlara sahip oldukları tespit edilmiştir.

Durmuş Çalışkan ve Özerk’in (2019) yaptığı araştırmada, 13-18 yaş grubu ergenlerin anne babalarının ebeveynlik bilgi düzeyleri ve çocuk yetiştirmeye ilişkin tutumları ile ego durumları arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama yöntemine dayalı araştırmaya 130 ergen ve onların anne ve babalarından oluşan 130 ebeveyn olmak üzere toplam 260 kişi katılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında, anne-babaların çocuk yetiştirmeye ilişkin tutumlarının ve ebeveynlik bilgi düzeylerinin 13-18 yaş grubu ergenlerin kendilerinde algıladıkları ego durumuna göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği bulunmuştur. Anne-

babaların, çocuk yetiştirmeye ilişkin tutumları ve ebeveynlik bilgi düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Anne babaların çocuk yetiştirmeye ilişkin ebeveynlik bilgi düzeylerini üniversite mezunu ve çalışan anne-baba olmanın arttırdığı görülmüştür. Ayrıca ergenlerin algıladıkları ego durumlarında Koruyucu Ebeveyn ve Doğal Çocuk Ego Durumunun baskın olduğu Yetişkin Ego durumunun ise oldukça düşük olduğu anlaşılmış; bu durumun, ergenlerin iletişim becerilerini olumsuz yönde etkileyeceği vurgulanmıştır.

Ömür'ün (2021) yaptığı çalışmada TA'nın ego durumları açısından evlilik uyumu/doyumunun incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel çalışmada 10 çiftle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış bunlar; 5 çiftle yüz yüze 5 çiftle online görüşme olacak şekilde planlanmıştır. Nicel araştırma kapsamında ise 101 çiftin online olarak ölçekleri doldurması sağlanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre bireylerin evliliklerinde; Koruyucu ebeveyn ego durumları, Yetişkin ego durumları ve Uygulu çocuk ego durumlarını baskın olarak kullanmalarının evlilik doyumunu arttırdığı bulunmuştur. Bireylerin Eleştirel ebeveyn ego durumları ve Doğal çocuk ego durumlarının baskın olması halinde ise evlilik doyumlarının azaldığı sonucuna varılmıştır. Uygulu çocuk ego durumunda olduğunu düşünen bireylerin evlilik uyumlarının yüksek fakat evlilikten aldıkları doyumun düşük olduğunu sonucuna varılmıştır.

2.1.8.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

İlgili literatüre bakıldığında, Mohammadi ve diğerleri (2010)'nin yaptığı çalışma, TA'ya dayalı psikoeğitim çalışmasının üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisini incelemiştir. Yarı deneysel desenle yürütülen çalışmada 15 kişi deney grubunu, 15 kişi de kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubuna psikoeğitim çalışması uygulanmış kontrol grubuna herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, TA temelli psikoeğitimin özellikle başkalarını anlama ve kendini ifade etme becerileri üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğunu; ancak stresle baş etme becerisi üzerinde anlamlı bir değişim yaratmadığını göstermiştir. Bu sonuç, TA'nın kişilerarası etkileşim süreçlerini geliştirmede etkili olduğunu, ancak bireyin stres yönetimine doğrudan katkı sağlamayabileceğini göstermektedir.

Nayeria, Lotfîb ve Noorania'nın (2014) yaptığı çalışmada TA'ya dayalı bir psikoeğitim çalışmasının evli çiftlerin yakınlık düzeylerini arttırmaya etkisini incelenmiştir. Araştırmaya gönüllü olanlara öncesinde uygulanan ölçekten en düşük puanları alan 30 kişi (15 çift) örneklem olarak seçilmiş ve katılımcılar rasgele şekilde 15'er kişi olmak üzere kontrol ve deney gruplarına yerleştirilmiştir. Deney grubuna TA'ya dayalı bir psikoeğitim verilmiş, eğitim öncesi ve sonrasında katılımcılara ölçekler uygulanmış, üç ay sonrasında da tüm katılımcılara takip

testi yapılmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Eğitim sürecinde katılımcılara ego durumları (Ebeveyn, Yetişkin, Çocuk), tamamlayıcı ve çapraz işlemler ile evlilik ilişkilerinde sık görülen psikolojik oyunlar tanıtılmış; bu içerikler uygulamalı etkinliklerle desteklenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan, TA kavramlarının öğretilmesinin çiftlerdeki yakınlığı artırmada anlamlı bir etkiye sahip olduğu ve bu etkinin zaman içinde de devam ettiği görülmüştür. Araştırmacılar, TA temelli grup eğitiminin çiftlerin duygusal yakınlığını artırmada etkili ve kalıcı bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur.

Yahyaee ve diğerlerinin (2015) yaptığı çalışmada evli çiftlerin aile işlevselliğini arttırmak için TA'ya dayalı 12 haftalık grupla psikolojik danışma sürecine 8 evli çift deney grubu olarak katılmıştır. 8 evli çift de kontrol grubuna dahil edilmiş ve bu gruba herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Bulgular, TA temelli grup danışmanlığının çiftlerin aile işlevselliğinin tüm boyutlarında (problem çözme, iletişim, roller, duygusal tepkisellik, duygusal katılım, davranış kontrolü ve genel işlevsellik) anlamlı düzeyde olumlu değişim sağladığını göstermiştir. Ayrıca, bu olumlu etkilerin müdahale sonrası yapılan izleme ölçümlerinde de sürdüğü tespit edilmiştir. Araştırmacılar, TA'nın özellikle bireylerin "Yetişkin ego durumlarını" geliştirerek daha işlevsel iletişim kurmalarına, duygusal tepkilerini düzenlemelerine ve sorumluluk üstlenmelerine katkı sunduğunu ifade etmişlerdir.

Alkasir ve diğerlerinin (2017) yaptığı çalışmanın amacı, evlilik uyumsuzluklarında eşlerin kontrol odaklı davranışlarını azaltmada TA odaklı bir psikoeğitimin etkililiğini incelemektir. Bu çalışmada bir danışmanlık merkezine başvuran evlilik uyumsuzluğu yaşayan kadınlardan oluşan 40 kişilik örneklem grubu 20'şer kişilik deney ve kontrol gruplarına ayrılmış, deney grubuna psikoeğitim verilmiş kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Psikoeğitim öncesinde ön test ve sonrasında son test uygulanmıştır. Analizlerin sonucu deney ve kontrol grupları arasında son testte eşlerin kontrol odaklı davranışları ve boyutları açısından anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Buna göre, TA'ya dayalı psikoeğitimin evlilik anlaşmazlıklarını azaltmada etkili olduğu ve çiftlerin ve ailelerin sorunlarını önlemesine ve azaltmasına yardımcı olabilecek şekilde yaşamın diğer alanlarına da genişletilebileceği anlaşılmıştır.

Zhang ve Wang'ın (2018) yaptığı çalışmada, en az 5 yıllık evli olan 25-45 yaşları arasında 28'i deney 23'ü kontrol grubu olmak üzere 53 üniversite öğrencisi yer almıştır. Deney grubuna 8 haftalık TA odaklı bir psikoeğitim programı uygulanmış kontrol grubuna herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Çalışmanın sonunda deney grubundakilerde kontrol grubuna göre algılanan duygusal zeka düzeyinde bir artış gözlenmiş, sözlü iletişim, dinleme ve geri bildirim becerilerindeki değişimler anlamlı derecede olumlu olarak farklılaşmıştır.

Jalili ve Eftekhari'nin (2020) yaptığı çalışmanın amacı, iletişim becerilerinin, çatışma çözüme becerilerinin ve reddedilme duyarlılığının iyileştirilmesinde TA'nın etkililiğini değerlendirmektir. Bu deneysel araştırma, ön test-son test tasarımına sahip olup, grup başına 10 çift olmak üzere bir deney grubu, bir kontrol grubu ve bir takip grubuna sahiptir. Deney ve takip grubuna 10 oturumluk psikoeğitim uygulanmış, kontrol grubundaki bireyler herhangi bir eğitim almamıştır. Bu çalışmanın sonucunda TA'nın çiftlerde iletişim becerileri, çatışma çözme ve reddedilme duyarlılığı değişkenleri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu görülmüştür. Çalışmanın sonuçlarına göre TA, çiftlerde iletişim becerilerini, çatışma çözme ve reddedilme duyarlılığını geliştirebilecek etkili bir yöntem olarak kabul edilmiştir.

Shepherd'in (2020) yaptığı çalışmada 26 ile 58 yaşları arasında yaşamının herhangi bir döneminde öfke kontrol problemi yaşamış ve bununla baş etmek isteyen 4 katılımcıdan oluşan bir grup ile yapılan 10 haftalık TA odaklı öfke yönetimi programının sonuçları incelenmiştir. Araştırma, katılımcıların grup içinde öfkeli davranışlarını paylaşarak, programda öğretilen içeriği yansıtıp, davranışlarını değiştirmek için harekete geçmeden önce öğrenme sürecine dahil olduklarını ve grubun cesaretlendirme ve destek sağlamak için bir araç olarak kullanıldığını öne sürmektedir. Program sonunda, program sırasında öfkeyi tetikleyen deneyimler azaldıkça, katılımcıların davranışlarını, başkalarına olan tutumlarını ve kişilerarası ilişkilerini daha Yetişkin bir şekilde değerlendirebildikleri fark edilmiştir.

Darbani ve diğerlerinin (2021) yaptığı çalışma, evli kadınların sözel çatışmaları, ihmal ve olumsuz davranışları üzerinde TA'nın etkililiğini belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Mevcut araştırma yöntemi, deney grupları, kontrol grubu ve ön test, son test ve iki aylık takip tasarımı ile yarı deneyseldir. Araştırmaya danışmanlık merkezlerine evlilik ve aile sorunları nedeniyle başvuran, 10 kadın deney grubuna, 10 kadın kontrol grubuna olacak şekilde atanmıştır. Ön test yapıldıktan sonra, deney grubu 90 dakikalık sekiz seans terapi almıştır; kontrol grubu ön testten sonra herhangi bir terapi almamıştır. Her iki grubun ön test, son test ve iki aylık takip aşamalarından sonra verileri test edilmiştir. Sonuçlara bakıldığında, TA'nın sözel çatışmayı, ihmal ve olumsuz davranışları iyileştirdiği ve çiftlerin yaşadığı çatışmaları azaltmaya destek olduğu bulunmuştur.

Bu araştırmalar göstermektedir ki, transaksyonel analiz temelli müdahaleler bireylerin ego durumlarını daha işlevsel hâle getirmekte, iletişim ve problem çözme becerilerini geliştirerek aile içi ilişkilerdeki çatışmaların azaltılmasına ve ilişkilerin güçlenmesine katkı sağlamaktadır.

2.2. Çatışma Çözme

2.2.1. Çatışmanın Tanımı

İnsan sosyal bir varlıktır ve diğer insanlarla iletişim halindedir. İnsanların kurduğu ilişkilerde fikir ve görüş ayrılıkları yaşanabilir ve bu durum da çatışmaları doğurabilir. Çatışma, insanların farklı düşünceleri, çıkarları veya değerleri nedeniyle oluşabilir. Aile içinde, işyerinde, toplumda, hayatın her alanında farklı türden çatışmalar ortaya çıkabilir.

Literatürde, çatışmanın çeşitli tanımları yer almaktadır. İngilizcede “conflict” olarak kullanılan çatışma Türk Dil Kurumu’na (TDK, 2024) göre “çatışma işi” olarak tanımlanmaktadır. Bununla ilgili olarak anlaşmazlık kavramı iki veya daha çok tarafın düşünce ve amaçları arasında ayrılık, uyuşmazlık, ihtilaf, ikilik, maraza, sürtüşme olarak ifade edilmektedir. Çatışma bireylerin karşılıklı olarak birbirlerinin ihtiyaçlarına müdahale etmeleri veya değerlerinin uyuşmaması durumunda kişiler arasında baş gösteren uyuşmazlık zıtlasma, kavga ve sürtüşmeleri ifade eder (Yavuzer, 2003). Çatışma kaynaklar, güç, statü, inançlar, çıkarlar ve diğer isteklere sahip olma çekişmesi olarak görülebilecek toplumsal bir süreçtir (Baldık, 2004). Çatışma grubun ya da kişinin bir ihtimali seçmede zorlanması ve bu zorlanma sonucu karar verme sisteminde yaşanan bozulma olarak da tanımlanabilir (Çokdolu, 2013). Arslan (2005), çatışmayı iki ya da ikiden fazla tarafın isteklerinin, amaçlarının uyuşmadığı ve tarafların engellenme duygusu yaşadığı bir uyuşmazlık durumu olarak tanımlamaktadır. Deutsch’a (1973) göre ise bir kişinin amacına ulaşma çabaları bir başkasının amacına ulaşma çabalarını engellediği, ketlediği ya da sınırladığı durumlarda çatışma söz konusudur.

Çatışmanın tek başına olumlu ya da olumsuz olduğu söylenemez; bu durumu olumlu ya da olumsuz yapan çatışmaya verilen tepkilerdir (Gündoğdu, 2009). Öte yandan çatışma hem yapıcı hem de yıkıcı potansiyele sahip bir olgudur; doğru biçimde ele alındığında gelişmek, olgunlaşmak, öğrenmek ve değişmek için bir fırsat olabilirken yıkıcı bir biçimde ele alındığında bireylere zarar verebilir (Akgün vd., 2007). Kişinin kendi kendisiyle olan çatışması içsel çelişkileri, kişilerarası çatışmalar taraflar arasındaki uyuşmazlıkları, gruplar arası çatışmalar ise grup içinde ya da iki grup arasındaki uyuşmazlıkları içermektedir (Schrumpf, vd., 2007).

Pekkaya (1994), Blakeway’in (1988) çatışmaların temel özellikleriyle ilgili görüşlerini, şu şekilde özetlemektedir:

1. Çatışma, yapıcı veya yıkıcı sonuçları olabilen olağan bir süreçtir.
2. Çatışma, ülkeler, toplumlar, gruplar ve kişiler arasındaki tüm önemli ilişkilerin doğasında vardır.

3. Taraflar çatışma çözümü için baş etme yollarını kendileri kullandıkları gibi tarafsız arabuluculardan destek de alabilirler.
4. Çatışma, yapıcı bir şekilde iletişim yoluyla çözümlenebilir.
5. Çatışmaların çözümü için gerekli koşullar; durum analiz etme, tarafların bir araya getirilmesi, tarafların rekabet ortamından alınarak problem çözme ortamına yönlendirilmesi, iş birliği, güven, gözlem yapma, iletişim becerilerini kullanma (etkili dinleme ve geri bildirim verme).
6. Çatışmalara çözüm bulmak, üretken sonuçlara ulaşmayı hedefleyen bir problem çözme sürecidir.

2.2.2. Çatışma Türleri

Literatürde çatışmanın farklı türleri ve sınıflandırmaları yer almaktadır. Johnson ve Johnson'a (1995) göre çatışmalar hayatın her anında farklı yer ve zamanlarda, kişiler arasında ortaya çıkabilir ve şu şekilde açıklanmaktadır:

- **Tartışma:** Tartışma; bireyin bildikleri, fikirleri ve ortaya koydukları karşı tarafa uymadığında ortaya çıkar. Bu anlaşmazlığı çözmek için çaba harcanır ancak çözüme ulaşılmazsa çatışma oluşur.
- **Kavramsal Çatışma:** Daha önce bilinmeyen bir bilginin, kişinin önceden bildiğiyle farklı olduğu durumlarda yaşanan çatışmalardır. Bu çatışmaların çözüme ulaşması için kişiler akıl yürüterek birbirlerinin bakış açılarını anlamaya ve çözüm için ortak bir yol bulmaya çabalarlar.
- **Çıkar Çatışması:** İki bireyin, kendi yararlarına uygun bir şeyi elde etmek amacıyla birbirlerini, karşılıklı olarak, baskılamaları durumuna çıkar çatışması denmektedir.
- **Gelişimsel Çatışma:** Bireyde, gelişim ile olgunlaşma sürecinin oluşturduğu beklenti, düşünce, talep ve ihtiyaçların farklılaşması durumunda kendini gösteren çatışma türüdür.
- Rahim (2001)'e göre çatışma; gruplar arası, grup içi, kişisel ve kişiler arası olmak üzere dört grupta toplanmaktadır.
- **Gruplar arası çatışma:** Çelişen düşüncelere, hedeflere ve çıkarlara sahip iki veya daha fazla grup arasındaki çatışmadır.
- **Grup içi çatışmalar:** Aynı amaç etrafında birleşen grup üyelerinin amaç ve görevlerle ilgili olarak grup içinde alt gruplara ayrılması durumudur.

- **Kişisel (İçsel) çatışmalar:** Kişinin olumlu-olumsuz seçeneklerden herhangi birini seçmek zorunda kaldığında kendi içinde yaşadığı çatışmalardır. Buna göre, üç tür içsel çatışma vardır ve bunlar aşağıda belirtilmiştir:
 - a. **Yaklaşma-yaklaşma çatışması:** Bu çatışma, birey iki olumlu seçenekten birini seçmek zorunda kaldığında ortaya çıkar.
 - b. **Yaklaşma-kaçınma çatışması:** Bu çatışma, kişinin olumlu ve olumsuz seçeneklerden birini seçmek zorunda kaldığında ortaya çıkar.
 - c. **Kaçınma-kaçınma çatışması:** Bu çatışma, bireyin iki olumsuz durumdan birini seçmek zorunda kaldığında yaşadığı çatışmadır.

Kişilerarası çatışma: İki veya daha fazla kişi arasında ortaya çıkan ve bireylerin farklı istek ve amaçları arasındaki çatışmadır.

Dökmen (2005), Frank Harary'nin Graf analizinden yararlanarak kişilerarasında yaşanan iletişim çalışmalarını incelemiş ve bunun sonucunda kişilerarasında yaşanan çatışmaları sekiz bölüme ayırmıştır.

- **Aktif Çatışma (Kötü adam ne söylese kötüdür):** Tarafların, birbirini dinlemeden, anlamaya çalışmadan birbirlerini eleştirip kavga ettikleri çatışma türüdür.
- **Pasif Çatışma (Küsler diyalogu):** Taraflardan birinin iletişimi keserek susması ya da küsmesiyle ortaya çıkan çatışma türüdür. Bazen öfke duygusunun ifade edilmeyişi pasif çatışmanın pasif saldırganlığa dönüşmesine neden olabilir.
- **Varoluş Çatışması (Ben sandım ki...):** Kişinin kendisi ile ilgili olan çatışma türüdür. Birey kendini diğeriyle çatışmadaymış gibi algılasa da aslında dikkati kendi varoluşunu yaşamaya yöneliktir.
- **Tümünden Reddetme (Hiç...):** Bir kişi, karşı tarafın kendisine gönderdiği iletiyi tümüyle reddeder, tamamen zıt görüşü savunursa tümünden reddetme çatışması göstermiş olur. Bu kişiler çatışma yaşanan konuyu detaylı düşünmek yerine toptancı bir çözümle karar verirler.
- **Önyargılı Çatışma (Ben kararımı çoktan verdim...):** Bu çatışma türünde kişiler tartışmaya başlamadan önce o konu hakkında önyargılıdırlar ve taraflar kendi önyargıları ile çatışmayı sürdürürler. Bu kişiler önyargılı oldukları konu hakkında doğruluğunu test etmek istemezler.
- **Yoğunluk Çatışması (Haklısın ama...):** Tarafların, kısmen de olsa, bir konuda görüşlerinin uyduğu çatışma türüdür.

- **Kısmi Algılama Çatışması (Bunu da mı demiştin...):** Çatışmaya neden olan konunun bir kısmı algılanmış diğerleri algılanmamışsa yaşanan çatışmadır.
- **Ahkoyma Çatışması (Anlatamadım galiba...):** Bu çatışma türünde, kişi karşısındaki kaynaktan kendisine gelen mesajı tam olarak anlar, fakat üçüncü bir kişiye doğru olarak iletmez. Yani bu kişi, kendisine ulaşan mesajı isteyerek ya da istemeyerek değişikliğe uğratar.

2.2.3. Çatışmanın Nedenleri

Schrumpf ve diğerleri (2007), çatışmayı oluşturabilecek sebepleri üç başlık altında toplamışlardır.

2.2.3.1. Karşılanmayan Temel Gereksinimler

İnsanların amaçlı davranışlarının temelinde doyurulmamış psikolojik gereksinimlerin yattığı ifade edilmektedir (Türnüklü, 2011). Schrumpf ve arkadaşları (2007), bu gereksinimleri ait olma, güç, özgürlük ve eğlenme biçiminde sınıflandırırken bu ihtiyaçların eşit derecede önemli olduğunu ve bireylerin kendini gerçekleştirebilmeleri için her birinin makul bir şekilde karşılanması gerektiğini vurgulamaktadır. Buna göre *ait olma ihtiyacı*, bireylerin başkalarıyla sevgi dolu ilişkiler kurması, paylaşımda bulunması ve iş birliği yapmasıyla karşılanırken *güç ihtiyacı*, bireyin başarı elde etmesi, tanınma ve saygı görmesi yoluyla doyurulur. *Özgürlük ihtiyacı*, bireyin yaşamı üzerinde seçimler yapabilmesi ve kendini güvende hissedebilmesi ile tatmin edilirken; *eğlenme ihtiyacı*, gülme, oyun oynama ve keyif alma gibi etkinliklerle karşılanır.

2.2.3.2. Sınırlı Kaynaklar

Çatışmaların bir sonuç olarak doğması sınırlı kaynakların sebebiyledir. Genellikle, para, mal ve zaman kaybı ile ortaya çıkan çatışmaların nedeni kaynakların sınırlı olmasındandır (Taştan, 2004). Kaynaklar (zaman, para, mal) temel gereksinimleri gidermek için seçimde bulunulan isteklerdir; bunların karşılanmadığı zamanlarda sınırlı kaynak çatışmaları ortaya çıkar (Türnüklü, 2002). İnsanlar, kıt kaynaklar için rekabet etmek yerine iş birliği yapmanın kendi çıkarlarına uygun olduğunu çabucak öğrenirler; dolayısıyla kişiler birbirlerinin çıkarlarının farkına vararak seçenekler yoluyla çatışmalarını çözmeyi başarır (Schrumpf vd., 2007).

2.2.3.3. Farklı Değerler

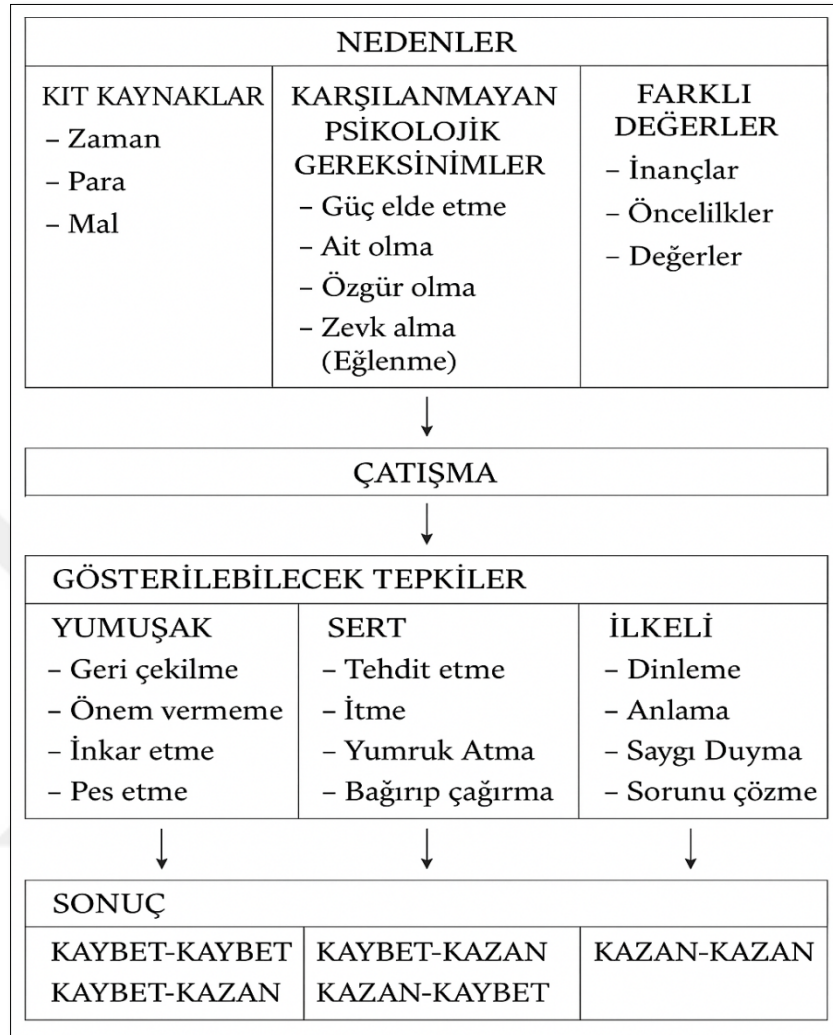
Bireylerin, ilişkilerinde benimsediği değerleri ve inançlarını değiştirmemek konusunda direnç gösterme ve bunları diğer kişilere karşı koruma eğilimi vardır (Taştan, 2004). Farklı öncelikler, değerler ve ilkelere sahip kişiler, sözde “aynı” çevreyi başka biçimlerde algılayabilir, çevredeki farklı uyarıcılara değişik tepki verebilirler (Erem, 2008). İnsanlar değerlerin farklılığından dolayı yaşanan çatışmalarda söz konusu davranışı kendine yapılmış bir saldırı olarak kabul ederler (Yahşi, 2022). Farklı değerlerin yol açtığı bu çatışmaları çözümlemek kolay değildir (Crawford ve Bodine, 1996; Türnüklü, 2002).

2.2.4. Çatışmaya Gösterilen Tepkiler

Kişiler arasında yaşanan her çatışmanın çeşitli nedenleri olabilir ve kişiler bu çatışmalara yapıcı veya yıkıcı farklı tepkiler gösterebilirler (Ergül, 2008). Crawford ve Bodine’e (1996) göre çatışmaya verilen tepkiler yumuşak, sert ve ilkeli yanıtlar olmak üzere üç kategoridedir. Yıkıcı tepki gösteren kişiler başkalarıyla anlaşmazlık yaşadığında veya aralarında bir çatışma çıktığında güç kullanma (bağırma, tehdit, şiddet) eğilimine sahip olurlar (Öğülmüş, 2001). Bu davranışlar çatışmaya gösterilen sert tepkilerdir. Sert tepkiler sonucunda daha agresif olan taraf kazanır ve diğer taraf kaybeder (Kazan-Kaybet) (Crawford ve Bodine, 1996). Yumuşak tepki gösteren kişiler daha ciddi bir tatsızlığın ortaya çıkmaması için geri çekilirler, sorunlar karşısında kolayca pes ederler ve kendi isteklerinden vazgeçerler (Öğülmüş, 2011). Bireylerin ilişki uğruna konumlarından vazgeçtikleri durumlarda, kimsenin çıkarları karşılanmaz ve sonuçta iki taraf da kaybeder (Kaybet-Kaybet) (Crawford ve Bodine, 1996). İlkeli tutum sergileyen kişiler için önemli olan, çatışmalara her iki tarafın da tatmin olacağı adil ve kalıcı bir çözüm bulmaktır (Öğülmüş, 2001). Bu durumda anlaşmazlıktaki her bir tarafın çıkarları ve ihtiyaçları karşılanır (Kazan-Kazan) (Crawford ve Bodine, 1996). Kısacası, kişiler arası çatışmaların sonucunda; taraflardan biri kazanıp diğeri kaybedebilir (Kazan-Kaybet), her iki taraf da kaybedebilir (Kaybet-Kaybet), ve her iki taraf da kazanabilir (Kazan-Kazan). Çatışmalara neden olan etkenler, çatışmaya verilen tepkiler ve çatışmaların olası sonuçları Şekil 8’de özetlenmiştir.

Şekil 8

Çatışmanın nedenleri, gösterilebilecek tepkiler ve olası sonuçları (Crawford ve Bodine, 1996)



2.2.5. Çatışma Çözme Stratejileri

Kerig (1996), aile içi çatışmaların çocuklar ve ergenler üzerindeki etkilerinin yalnızca çatışmanın varlığıyla değil, çatışmanın yapısı ve özellikle de çözüm biçimiyle ilişkili olduğunu; çatışmaların yapıcı biçimde ele alınması ve çözülmesinin, aile üyelerinin psikolojik sağlıklılıklarının desteklenmesinde önemli bir rol oynadığını ifade etmektedir. Bu bağlamda Smith ve Sidwel (1990), çatışma çözme stratejilerini; kaçınma, saldırganlık, problem çözme olarak üç başlık altında toplamıştır. Boardman ve Horowitz (1994) ise çatışma durumunda zorlama, uyma, kaçınma, uzlaşma, iş birliği davranışları ile çözüm bulunacağını belirtmişlerdir. Literatürde yaygın olarak kullanılan ve Johnson ve Johnson'ın (1994) tanımladığı çatışma çözmenin beş stratejisi aşağıda açıklanmıştır:

2.2.5.1. Kaçınma (Kaplumbağa)

Çatışma çözme yolu olarak kaçınmayı tercih eden kişiler, çatışma yaşadığı kişilerden uzak durarak çatışmadan uzak durmak isterler. Çatışmayla yüz yüze gelmek istemezler, geriye çekilerek çaresizlik duygusu yaşarlar. Bu kişilere göre çatışmaları çözmeye çalışmak gereksiz bir çabadır. Çünkü çatışmaların çözümü yoktur. Bu durum da tehlikeler karşısında kabuğuna saklanan kaplumbağa ile temsil edilmiştir. Bu yolu seçen kişilerin çatışma yaşadığı kişilerle kurduğu ilişkinin önemi yoktur. Bu kişiler hem kendi ihtiyaçlarını hem de karşı tarafın ihtiyaçlarını görmezden gelirler.

2.2.5.2. Uyma (Oyuncak Ayı)

Bu çatışma çözme yöntemini tercih eden kişiler, diğerlerinin istek ve gereksinimleri çok önemserken kendi istek ve gereksinimlerini görmezden gelirler. Çatışma çözmede, diğerinin ihtiyaçlarını gidermek için çaba gösterirler. Dolayısıyla bu yolu seçen kişilerin inancı, çatışma yaşandığında tarafların birbirini kırmadan, tatsızlık yaşanmadan çatışmanın çözülemeyeceğidir. Bu nedenle tatsızlık çıkmaması için çatışmadan kaçınmayı tercih ederler. İlişki ve sevgi kaybetmekten korktukları için amaçlarından vazgeçerler. Uyma davranışı gösteren bu kişiler oyuncak ayı ile temsil edilmiştir.

2.2.5.3. Güçlü Olma (Köpek Balığı)

Güçlü olmayı tercih eden kişiler için öncelikli olan kendi gereksinimleridir. Bu durumdaki kişiler amacına ulaşmak için diğerleri ile kurduğu ilişkiyi görmezden gelirler. Davranış olarak çatışmada güç kullanarak dayatır, zorlar ve şiddet gösterebilirler. Çatışma durumunda kazanmak güç ve gurur kaynağı olarak düşünüldüğünden bu yolu tercih eden kişiler köpek balığı olarak temsil edilmektedir.

2.2.5.4. Uzlaşma (Tilki)

Bu çatışma çözme yolunda uzlaşmaya varmak önemlidir. İlişkilere önem veren bu kişiler uzlaşmak için kendi çıkarlarının bir kısmından vazgeçerken diğerinin de çıkarlarından vazgeçmesini beklerler. Bu nedenle uzlaşma yolları arayan bu çatışma çözme yolunu tercih eden kişiler tilki ile temsil edilmiştir.

2.2.5.5. Problem Çözme (Baykuş)

Bu yolu tercih eden kişiler için kendi gereksinimleri önemli olmakla birlikte diğerinin gereksinimleri de önemsenir. Bunun için ortak çözüm yolu ararlar ve her iki tarafın da

görüşlerini açıklamasına fırsat tanınır. Problem çözme davranışını benimseyen kişilerde çatışma, ilişkilerin gelişmesi için bir fırsattır. Çatışmanın çözümü için her iki taraf uzlaşmaya varıncaya kadar adil, kabul edilebilir çözüm yollarını birlikte ararlar. Bu yöntemde her iki taraf da kazanmış olur. Bu stratejiyi kullanan kişiler, çatışmanın çözümünde bilgece bir yol izledikleri için baykuş ile temsil edilmektedir.

2.2.6. Çatışma Çözme Stilleri

Çatışma çözme stilleri, bireylerin çatışma durumunda gösterdikleri düşünce, duygu ve davranış ve tutumlarını ifade etmektedir. Bu stiller, çatışmanın yapısına, bireylerin kişilik özelliklerine, geçmiş deneyimlerine ve mevcut durumsal faktörlere göre farklılık gösterebilir. Kurdek (1994) tarafından geliştirilen ve bu çalışmada da kullanılan Çatışma Çözme Stili Envanteri (ÇÇSE), çatışma çözme davranışlarını dört alt boyutta incelemektedir:

Çatışmaya Girme: Bireyin çatışma sırasında karşı tarafla doğrudan hesaplaştığı, genellikle öfke ve baskı içeren, çatışmacı bir tutum sergilediği yapıcı olmayan çatışma çözme stili olarak tanımlanır.

Sorun Çözme: Bireyin çatışma durumunda hem kendi hem de karşı tarafın gereksinimlerini önemseydiği iş birliği ve açık iletişimle çözüm yolları üretmeye çalıştığı yapıcı çatışma çözme stildir.

İletişimi Kesme: Bireyin çatışma sırasında iletişimi bitirmesi, konuşmayı bırakması veya ortamdaki uzaklaşması gibi özellikleri taşıyan, pasif-agresif yaklaşıma dayalı bir stildir.

Uyma: Bireyin çatışma anında kendi ihtiyaç ve fikirlerini önemsemeyerek karşı tarafın uyum sağlamaya çalıştığı, ilişkinin devamını önceleyen çatışma çözme stildir.

2.2.7. Çatışma Çözme Sürecinde Kuramsal Yaklaşımlar

Çatışma çözme süreci, bireyin yalnızca çatışmaya gösterdiği davranışsal tepkileri ile ilgili değil; bu çatışmaları nasıl algıladığı, değerlendirdiği ve çatışmalardan duygusal olarak nasıl etkilendiğiyle de yakından ilişkilidir. Bu bağlamda aile içi çatışmaları açıklamaya dayalı geliştirilen kuramsal yaklaşımlar, çatışma çözme becerilerinin gelişiminin neden önemli olduğunu ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik psikoeğitim çalışmalarının kuramsal temelini anlamaya katkı sunmaktadır. Aşağıda bu kuramsal yaklaşımlardan bazıları sunulmuştur.

2.2.7.1. Duygusal Güvenlik Kuramı

Cummings ve Davies (1994) tarafından geliştirilen Duygusal Güvenlik Kuramı, çocukların ve ergenlerin aile içi yaşanan çatışmaları sadece bir anlaşmazlık olarak değil, aynı zamanda aile yapısı için ve aile ilişkilerinin güvenliğine yönelik bir tehdit olarak algıladıklarını öne sürmektedir. Buna göre, çatışmaların yaşanma sıklığı kadar içeriği, süresi ve çözülüp çözülmediği de bireyin duygusal güvenlik düzeyi üzerinde belirleyici olmaktadır. Özellikle çözülmeyen ya da yıkıcı şekilde sonuçlanan ve yoğun duygusal yük oluşturan çatışmalar, bireylerin psikolojik uyumuna zarar verebilir. Bu nedenle, çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesi ve kazandırılması aile üyeleri arasında duygusal güvenliğin yeniden oluşturulmasında önemli bir rol oynar.

2.2.7.2. Bilişsel Değerlendirme Modeli

Grych ve Fincham (1990) tarafından ortaya konan Bilişsel Değerlendirme Modeli, bireylerin aile içi çatışmaları nasıl değerlendirdiği ve bu değerlendirmelerin psikolojik uyum üzerindeki etkilerine odaklanmaktadır. Bu yaklaşıma göre çatışmanın bireyi etkileme düzeyi, onun çatışmayı nasıl anlamlandığıyla ilgilidir. Birey, çatışmanın yoğunluğunu, içeriğini, kendisiyle ilgili olup olmadığını ve sonucunda çözülüp çözülmediğini bilişsel olarak değerlendirirken bireyin duygusal ve davranışsal uyumu da bu süreçten doğrudan etkilenir. Bu nedenle, bu modele göre bireyin çatışmalara yönelik algısının değişmesi, daha işlevsel çatışma çözme stratejilerini benimsemesine katkı sağlayabilir.

2.2.7.3. Sosyal Öğrenme Kuramı

Bandura'nın (1977) Sosyal Öğrenme Kuramına göre birey, olumlu ya da olumsuz her türlü davranışı yakın ilişki içerisinde olduğu; aile bireyleri, arkadaş, öğretmen ve arkadaşları ile iletişimi sırasında öğrenir. Bu öğrenme sürecinde birey, belirli bir davranışa dair bir takım olumlu veya olumsuz tanımlamaları, gerekçeleri ve motifleri de öğrenir. Yaşamın erken dönemlerinden itibaren birey, maruz kaldığı ya da şahit olduğu davranışları modeller ve taklit eder ve zamanla bunların bir kural ya da prensip olduğu sonucunu çıkarır. Eğer, ailede yaşanan zorluklar ve çatışmalar yıkıcı tepkilerle çözümleniyorsa çocuklar da büyüdüklerinde küçükken maruz kaldıkları veya şahit oldukları benzer durumlara benzer çözümlerle karşılık verebilirler (Özgentürk, Kargın ve Baltacı, 2012; Tatlıoğlu, 2021).

2.2.8. Çatışma Çözme ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu başlıkta, çatışma çözme ile ilgili ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan özellikle ergen ve ebeveynler arasındaki yaşanan çatışmalara yönelik araştırmalar alt başlıklarda ele alınmış ve kronolojik sırayla sunulmuştur.

2.2.8.1. Çatışma Çözme ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Gündoğdu'un (2009) yaptığı yarı deneysel araştırmada, 9. sınıf öğrencilerinden oluşan deney grubu 13, plasebo grubu 14 ve kontrol grubu 16 olmak üzere toplam 43 öğrenciye uygulanan yaratıcı drama temelli çatışma çözme programı uygulanmış ve bu programın ergenlerde öfke, saldırganlık ve çatışma çözme becerisine etkilerini incelenmiştir. Araştırmanın sonunda deney grubunun çatışma çözme davranışlarını belirleme ölçeğinden problem çözme alt ölçek puanları açısından gruplarla arasında anlamlı bir fark bulunmazken; son test-izleme testleri puanlarında anlamlı düzeyde bir artışın olduğu bulunmuştur. Deney grubunun aynı ölçeğin saldırganlık alt ölçek puanlarının kontrol ve plasebo gruplarına göre anlamlı düzeyde azaldığı bulunmuştur. Deney grubunun son test ve izleme testleri puanlarında anlamlı düzeyde bir azalmanın olduğu bulunmuştur.

Üney'in (2016) yaptığı diğer bir çalışmanın amacı, ergenlerin ebeveynlerinin evlilik çatışma çözüm stilleri, ergenin duygu düzenlemesi ve ergen çatışma çözme davranışları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Buna ilave olarak araştırmada ebeveyn evlilik çatışma çözme stilleri ile ergen çatışma çözme davranışları arasındaki ilişkide ergenin duygu düzenlemesinin aracı rolü test edilmiştir. Çalışmaya 11-14 yaş aralığında 186 ergen ve anne babaları katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, ebeveyn evlilik çatışma çözme stilleri, ergen duygu düzenleme ve çatışma çözme davranışlarının bazı alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişkiler olduğunu göstermektedir. Annenin olumlu çatışma çözme stili, ergenin problem çözme davranışı ile ilişkili bulunurken; annenin olumsuz çatışma çözme stili ise ergenin saldırganlık davranışıyla ilişkili bulunmuştur. Aynı zamanda babanın boyun eğme çatışma çözme stiline de ergenin saldırganlık davranışıyla ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca annenin olumsuz çatışma çözme stiline ergenin saldırganlık davranışı üzerindeki etkisinde hem içsel işlevsel hem de dışsal işlevsel olmayan duygu düzenlemenin tam aracı bir rol oynadığı; babanın boyun eğici çatışma çözme stiline ergenin saldırganlık davranışıyla ilişkisi incelendiğinde, içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemenin kısmi aracılık rolü gösterdiği belirlenmiştir.

Aydın'ın (2017) yaptığı araştırmanın amacı, ergenlerde çatışma çözmenin anne baba tutumları açısından incelenmesidir. Araştırmaya 8. ve 11. sınıflarda öğrenim gören 536 öğrenci

katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ergenlerde çatışma çözme davranışlarının saldırganlık boyutu ile anne baba tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Demokratik anne baba tutumları ile ergenlerin saldırganlık davranışı arasında negatif, koruyucu-istekçi ve otoriter anne baba tutumları arasında ise pozitif bir ilişki vardır. Demokratik anne tutumu artıkça ergenlerin problem çözme becerisi artarken, koruyucu-istekçi anne tutumunda ise bu becerinin azaldığı görülmüştür. Otoriter baba tutumu artıkça, ergenlerin problem çözme becerisi azalırken, koruyucu ve demokratik baba tutumlarında ise bu becerinin arttığı anlaşılmıştır.

Yavuzer, Liman ve Kılıçarslan'ın (2019) gerçekleştirdiği nitel araştırmada, kız ergenlerin çatışma durumlarında anne ve babalarının davranışlarına yönelik algıları ile kendilerinin bu durumlarda nasıl davranacaklarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Orta Anadolu'da bir il merkezinde yer alan bir kız meslek lisesinde öğrenim gören 28 kız ergenden elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ergenlerin babalarıyla ilişkilerini annelerine kıyasla daha olumlu değerlendirdikleri; çatışma durumlarında annelerinin çoğunlukla saldırgan, babalarının ise hem saldırgan hem de problem çözme odaklı davranışlar sergiledikleri ifade edilmiştir. Ergenler ise kendileri annelerinin yerinde olsalardı, saldırganlık yerine problem çözme davranışlarını tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Elde edilen bulgular, kız ergenlerle anneleri arasında daha fazla çatışma yaşandığını ve annelerin saldırgan tutumlarının ilişkilerde olumsuz etki yarattığını göstermektedir.

Ünal'ın (2020) yaptığı araştırmada, 11-19 yaş düzeyinde ortaokul ve lise öğrencisi 1033 ergenin, anne, baba ve en yakın arkadaşlarıyla ilişkilerindeki çatışma çözme stilleri ile psikolojik iyi oluşları (yaşam doyumu, problem çözme güveni, sürekli kaygı) arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada birey odaklı bir yaklaşım kullanılarak yapılan kümeleme analizi sonucunda dört farklı çatışma çözme örüntüsü belirlenmiştir: “Çatışmacı ve Geri Çekilenler”, “Problem Çözücüler”, “Çatışmacı ama Geri Çekilmeyenler” ve “Problem Çözücü ama Geri Çekilenler.” Çalışmanın bulgularına göre, “Problem Çözücü” grubundaki ergenler, yaşam doyumu ve problem çözme güveni açısından diğer gruplara kıyasla en yüksek puanlara, sürekli kaygı düzeyi açısından ise en düşük puanlara sahip olmuşlardır. Buna karşılık, “Çatışmacı ve Geri Çekilen” grubundaki ergenler, yaşam doyumu ve problem çözme güveninde en düşük puanları alırken, sürekli kaygı düzeylerinde en yüksek puanlara sahip olmuşlardır. Ayrıca, çatışma çözme stillerinin, farklı ilişkiler (anne, baba, en yakın arkadaş) bağlamında kullanımı arasında hem benzerlikler hem de farklılıklar gözlenmiştir; özellikle problem çözme ve geri çekilme stillerinde ilişkiler arası farklılıkların sınırlı olduğu, çatışmaya girme ve uyum stillerinde ise ilişkisel bağlama göre değişiklikler olduğu bulunmuştur.

Atalan-Ergin'in (2022) yürüttüğü araştırma, ergenlik döneminde ebeveyn-ergen ilişkilerindeki çatışmaların cinsiyet bağlamındaki yapısını ve bu çatışmaların problemlili internet kullanımı (PİK) üzerindeki etkisini incelemektedir. Araştırma iki alt çalışmadan oluşmaktadır. İlk çalışmada, 173 ergenin katılımıyla kız-anne ve erkek-baba çatışmalarının daha olumlu yollarla çözüldüğü saptanmıştır. İkinci çalışmada ise 221 ergenden elde edilen veriler doğrultusunda, ebeveyn ile geçirilen sürenin PİK üzerinde koruyucu bir rol oynadığı, ancak internet temelli çatışmaların PİK düzeyini artırdığı belirlenmiştir. Araştırma, ergenlerin kendi cinsiyetlerinden ebeveynleriyle olan etkileşiminin çatışma çözme biçimleri ve dijital davranışlar üzerinde belirleyici bir etken olduğunu ortaya koymaktadır.

Taşdemir'in (2022) yaptığı çalışmada, boşanma sürecindeki bireylerin empatik eğilim düzeyleri ve çatışma çözme stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya, 2021 yılında boşanma davaları süren 114 birey katılmıştır. Bulgulara göre, katılımcıların empatik eğilim düzeyleri ile çatışma çözme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Empatik eğilim düzeyi yükseldikçe, bireylerin çatışmaları daha yapıcı çözebildikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte, katılımcıların empatik eğilim puanları yaş, eğitim düzeyi, evlilik süresi, çocuk sayısı ve eşle arasındaki yaş farkına göre farklılık göstermezken; cinsiyet ve boşanmak isteme durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Kadınların empatik eğilim düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu, boşanmak isteyen bireylerin ise empatik eğilim puanlarının daha düşük olduğu saptanmıştır. Öte yandan, çatışma çözme stilleri, cinsiyet, eğitim düzeyi ve boşanmak isteme durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

2.2.8.2. Çatışma Çözme ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Reese-Weber ve Bartle-Haring'in (1998) yaptığı çalışmanın amacı, ailedeki ikili (dyadik) ilişkilerin arasındaki çatışma çözme stillerinin diğer aile ikili ilişkileri ile nasıl ilişkili olduğunu ve bu ilişkiler içindeki çatışma çözme stillerinin, ailenin dışındaki bir ilişki - ergenlerin romantik ilişkileri- ile nasıl bağlantılı olduğunu incelemektir. Araştırmaya geç dönem ergenlerden 217 kişi katılmıştır. Katılımcılardan ebeveynler arasındaki, anne-ergen, baba-ergen, kardeş ve ergenlerin romantik çift olarak ikili ilişkilerdeki çatışmalarında kullanılan üç farklı çözüm stiline ilişkin algılarını bildirmeleri istenmiştir. İstenen tüm ikili ilişkiler hakkında veri toplanan 163 kişi üzerinden yapılan analizler sonucunda, bu ikili ilişkiler arasında hem doğrudan hem de dolaylı ilişkilerin bulunduğu ortaya koyulmuştur. Özellikle ebeveynlerin birbirleriyle olan çatışma çözme tarzlarının, hem anne-ergen hem de baba-ergen çatışma çözme biçimlerini doğrudan; kardeş ve romantik ilişkilerdeki çatışma çözme biçimlerini ise dolaylı olarak etkilediği bulunmuştur. Ayrıca, ebeveyn-ergen ve kardeş

ilişkilerindeki saldırganlık ve kaçınma eğilimleri, romantik ilişkilerde de benzer biçimde tekrarlandığı gözlemlenmiştir. Bu bulgular, çatışma çözme becerilerinin aile sistemi içinde öğrenilen, gözlemlenen ve sonraki ilişkilerde yeniden kullanılan davranış örüntüleri olduğunu desteklemektedir.

Shek (2002) tarafından yapılan bir boylamsal çalışmada, Çinli ergenlerle ebeveynleri arasındaki çatışmalar ile algılanan ebeveynlik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya 378 ergen ve ebeveyni katılmış; ebeveynlik stilleri (ilgi ve sertlik) ile ebeveyn davranışları (yanıt verebilirlik ve talepkârlık) hem eşzamanlı hem de zaman içindeki değişimler açısından değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, ebeveynlik nitelikleri ile ergen-ebeveyn çatışmaları arasındaki ilişkinin çift yönlü olduğunu göstermiştir örneğin, ebeveynin tutumu çocuğuyla yaşadığı çatışmayı etkileyebilirken; çatışma da zamanla ebeveynin tutumlarında değişikliğe yol açabilmektedir. Ayrıca araştırmada, ebeveynlik kalitesinin özellikle kız ergenlerde çatışmaları daha güçlü şekilde öngördüğü, ancak bu etkinin erkek ergenlerde belirgin olmadığı sonucuna varılmıştır. Diğer yandan baba-ergen çatışmalarının anne-ergen çatışmalarına kıyasla ebeveyn davranışları üzerinde daha belirgin etkiler yarattığı görülmüştür. Bu sonuçlar, aile içi etkileşimlerin sistem yaklaşımı bağlamında karşılıklı etkileşim içinde şekillendiğini ortaya koymaktadır.

van Doorn ve diğerlerinin (2007) yaptığı boylamsal bir çalışmada, ebeveynlerin evlilik ilişkilerinde kullandıkları çatışma çözme stillerinin iki yıl sonra ergenlerin ebeveynleri ile yaşadıkları çatışmalarda kullandıkları çatışma çözme stillerine etkisi incelenmiştir. Araştırmaya yaş ortalamaları 13,5 olan 282 ergen katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan evlilik ilişkisinde kullanılan çatışma çözme stillerinden çatışmaya girme ve sorun çözmeyi, ergenlerin ebeveynleriyle yaşadığı çatışmalarda kullandığı bulunmuştur. Özellikle, ebeveynlerin evliliklerinde kullandıkları yapıcı problem çözme stratejileri, iki yıl sonra ergenlerin ebeveynleriyle yaşadıkları çatışmalarda aynı yapıcı çatışma çözme stillerini kullanmalarını anlamlı şekilde yordarken çatışmaya girme stili de benzer şekilde aktarılmıştır. Ancak geri çekilme stilinde böyle bir boylamsal aktarım gözlenmemiştir. Çalışmada, etkilerin yalnızca ebeveynlerden ergene doğru anlamlı olduğu, ters yönde yani ergenlerin ebeveyn ilişkilerini etkilemediği ortaya konmuştur. Bu bulgular, aile içi çatışma çözme biçimlerinin aile alt sistemleri arasında nasıl aktarıldığını ve ebeveynlerin davranışlarının ergenlerin ilişki becerileri üzerindeki belirleyici rolünü desteklemektedir.

Schudlich ve diğerlerinin (2011) yaptığı çalışmada evli çiftlerin çatışma çözme stillerinin (öfke temelli, depresif ve yapıcı) evlilik doyumu ve depresif belirtiler arasındaki ilişkiyi boylamsal olarak incelenmiştir. Üç yıl boyunca her yıl gözlemlenen 276 evli çiftin

çatışma çözme davranışları doğrudan gözlemlenerek sınıflandırılmış ve her iki eşin depresif semptomları ile evlilik doyumu kendi bildirimleriyle ölçülmüştür. Araştırmada öfke temelli, depresif ve yapıcı çatışma stillerinin her birinin farklı yönlerde etki gösterdiği bulunmuştur. Özellikle kadınların evlilik doyumsuzluğunun hem kendi hem de eşlerinin çatışma davranışlarını etkilediği ve bu süreçlerin zamanla depresif belirtileri artırdığı saptanmıştır. Yapıcı çatışma stillerinin ise her iki cinsiyet için de koruyucu bir faktör olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, aile ilişkilerinde kullanılan çatışma çözme biçimlerinin yalnızca ilişki doyumunu değil, bireysel psikolojik sağlığı da etkilediğini göstermesi açısından önemlidir.

Qin, Chang ve diğerlerinin (2012) nitel araştırmasında, yüksek başarı gösteren Çin kökenli Amerikalı ergenlerin ebeveynleriyle yaşadıkları kültürel uyum temelli çatışmalar, bu çatışmalara yol açan değer ve tutum farkları ile çatışma çözme biçimleri derinlemesine incelenmiştir. Bulgular, akademik beklentiler, diğer ırklara yönelik tutumlar, köken ülkeye ilişkin duygular ve dilsel-kültürel engellerin çatışmalara neden olan başlıca etkenler olduğunu göstermiştir. Ergenlerin ve ebeveynlerin, bireysel özerklik ile aileye bağlılık arasında denge kurmaya çalışırken yoğun içsel çatışmalar yaşadıkları görülmüştür. Ergenlerin büyük çoğunluğu, ebeveynleriyle yaşadıkları çatışmalarda uyum sağlama, kaçınma ve içe kapanma gibi çatışma çözme stillerini tercih ettiklerini ifade etmiş; bazı öğrenciler ise ebeveynlerine açıkça karşı çıktıklarında ilişkilerde daha fazla gerilim yaşandığını belirtmişlerdir. Bu durum, çatışma çözme biçimlerinin kültürel bağlamla nasıl şekillendiğine ve neyin yapıcı ya da yıkıcı sayılabileceğinin kültürler arası farklılaşabileceğine işaret etmektedir.

Rodríguez-Ruiz ve diğerlerinin (2015) gerçekleştirdiği çalışmada, aile (anne ve baba) ile okul (rehberlik öğretmeni) bağlamlarında yetişkinlerin çatışma çözme stillerindeki çapraz bağlamli değişkenliğin, ergenlerin olumlu gelişim alanları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada 440 anne-baba ve 125 öğretmenin kişisel bildirimlerine dayalı çatışma çözme stilleri (uzlaşma, baskınlık, geri çekilme) değerlendirilmiş ve bu veriler ışığında dört farklı çatışma çözme örüntüsü belirlenmiştir: tutarsızlık ve geri çekilme, tutarsızlık ve baskınlık, tutarlı uzlaşma ve tutarlı baskınlık. Bu gruplara maruz kalan ergenlerin psikososyal gelişim düzeyleri (öz denetim, stresle başa çıkma, görev performansı, benlik saygısı, empati ve sosyal bağlılık) karşılaştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, tutarlı uzlaşma stiline maruz kalan ergenlerde düşük stres düzeyi, yüksek benlik saygısı, empati, sosyal bağlılık ve görev performansı gözlenirken tutarsız baskınlık örüntüsünde (sadece okul ortamında baskın öğretmen), stresle başa çıkma becerisi ve olumlu benlik algısı gelişmiş; okul ortamındaki düzenli yapının koruyucu bir rol oynadığı görülmüştür. Ayrıca tutarsızlık ve geri çekilme stiline maruz kalan ergenlerde öz denetimin belirgin biçimde düşük olduğu saptanmıştır. Tutarlı

baskınlık örüntüsüne maruz kalan ergenler ise tüm gelişimsel göstergelerde (yüksek stres, düşük benlik saygısı, düşük görev performansı ve sosyal bağlılık düzeyleri) en olumsuz profili sergilemiştir. Çalışma genel olarak, aile ve okul ortamlarında kullanılan çatışma çözme biçimlerinin sadece bireysel değil, bağlamsal tutarlılığına da dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Missotten ve diğerlerinin (2017) yaptığı boylamsal çalışmada ergenlerin ebeveynleriyle yaşadıkları çatışmalarda kullandıkları çatışmaya girme, sorun çözme, iletişimi kesme ve uyma davranışlarını içeren çatışma çözme stilleri ile çatışma sıklığı arasındaki karşılıklı ilişkiler dört yıl boyunca incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, sorun çözme stilinin ergenin hem çatışma sıklığını hem de çatışmaya katılım ve iletişimi kesme gibi yıkıcı stilleri zaman içinde azaltabileceğini göstermiştir. Bu durum, yapıcı çatışma çözme becerilerinin koruyucu etkisini ortaya koymaktadır. Buna karşın, daha sık çatışma yaşayan ergenlerin bir yıl sonra daha fazla çatışmaya girme, iletişimi kesme ve uyma davranışları sergiledikleri görülmüştür. Ayrıca çatışma sıklığı arttıkça sorun çözme stilinde bir azalma da gözlemlenmiştir. Bu çalışma sonucuna bakıldığında, çatışma çözme stillerinin zaman içinde birbirini etkileyebileceğini, dolayısıyla bu davranışların birbirleriyle etkileşimli gelişimsel bir süreç oluşturduğunu göstermektedir. Nitekim anne ve baba ile olan ilişkiler ayrı ayrı incelenmiş ve benzer örüntüler saptanmıştır.

Bu araştırmalar göstermektedir ki, yapıcı çatışma çözme stilleri uyumu ve ilişkisel doyumu artırırken yıkıcı stiller bireysel ve ailevi işlevselliği olumsuz etkilemektedir. Bu durum, aile içi ilişkilerde sağlıklı çatışma yönetimi becerilerinin önemini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, çocuklar ve ergenler, özellikle aile ortamında gözlemledikleri çatışma çözme stillerini içselleştirerek kendi davranış kalıplarını geliştirmekte dolayısıyla işlevsel olmayan çatışma çözme biçimlerinin tekrarlandığı aile ortamlarında benzer işlevsiz tepkiler gelişebilmektedir. Bu nedenle, psikoeğitim sürecinde ebeveyn ve ergenlere işlevsel ve yapıcı çatışma çözme becerilerinin kazandırılması yalnızca bireysel değil, aile içi ilişkilerin pozitif dönüşümüne de katkı sağlayabilir.

2.3. Arabuluculuk

2.3.1. Arabuluculuğun Tanımı

İnsan ilişkilerinde çatışmaların ortaya çıkmasının doğal ve ilişkilerin gelişmesi için de faydalı olduğu düşünülmektedir. Çatışmaların çözüm yollarına ilişkin birçok farklı yöntem denenebilir. Bunlardan biri de arabuluculuk yöntemidir. Arabuluculuk, tarafsız bir üçüncü kişinin rehberliğinde, tarafların yaşadıkları sorunu çözmek amacıyla yürüttükleri bir iletişim

sürecidir ve çatışma çözümünde kullanılan üç yöntemden biridir. Diğer iki yöntem ise müzakere ve grupla problem çözmedir. Arabulucu ise, çatışmanın çözüm sürecini kolaylaştıran, taraflara yön gösteren ve uzlaşmalarına yardımcı olan bağımsız ve tarafsız kişidir (Schrumpfh vd., 2007). Farklı bir tanımda, arabuluculuk, uyuşmazlık yaşayan taraflar arasında iletişim, müzakere ve çatışma çözme becerilerini kullanabilen üçüncü bir kişinin, tarafları iletişim kurmaya ve müzakere etmeye teşvik ettiği, ayrıca kendi ortak çözüm yollarını bulmaları için destek sağladığı bir çözüm yöntemidir (Bush ve Folger, 2005; Özbek, 2007).

Taştan'a (2004) göre arabuluculuk, aile içi problemleri, eşler arasındaki anlaşmazlıkları ve okullarda öğrencilerin akranlarıyla yaşadığı çatışmaları çözmek için yaygın olarak kullanılan bir çatışma çözme sürecidir. Haynes (1993), arabuluculuğun bir plan doğrultusunda yapılmasının ve arabuluculuğun taraflarının sorunu çözmeye gönüllü olmasının gerekliliğini vurgularken Sweeney ve Carruthers (1996), arabulucunun süreç boyunca iletişim becerileri aracılığıyla problem çözme basamaklarını takip ederek tarafların kendi çözüm yollarını belirleyebileceğini ifade eder. Çavuş Kasık'e (2012) göre taraflar yeni çözüm yolları bulurken arabulucu, tarafların birbirlerini etkin bir şekilde dinleyip anlamalarında yansıtıcı bir rol üstlenir; problemin tanımlanmasında ve çözüme yönelik kararlarda etkin olmasını sağlar.

Arabuluculuk sürecinde, çatışma yaşayan taraflar, kendilerini anlama ve çatışmadan büyüyerek çıkma becerisi kazanır ve aralarındaki ilişkinin güçlenmesine fırsat verirler (Çetin vd., 2015). Bu bağlamda, iletişim becerilerinin gelişmesi, bozulan ilişkilerin onarılması ve tarafların duygularını ifade etme yeteneği, arabuluculuk yardımı alamaya karar vermede kritik öneme sahip faktörlerdir (Gezgin, 2019). Bush ve Folger (2005), bu durumu daha detaylı açıklayarak şöyle tanımlamıştır; arabuluculuk sürecinin çatışma yaşayan taraflar arasındaki ilişkiyi ve sürece katılan bireylerin bakış açılarını dönüştürme potansiyeline sahip olduğunu belirtmektedir. Bu dönüşümsel potansiyel, arabuluculuğun iki temel dinamik etkisinden kaynaklanmaktadır: Tarafları güçlendirme, karşı tarafı tanıma ve anlama kapasitesi. Güçlendirme, bireylerin kendi değerlerini, yetkinliklerini, karar alma süreçlerini ve günlük sorunlarla başa çıkma becerilerini daha iyi algılamalarını ve geliştirmelerini ifade eder. Karşı tarafı tanıma ve anlama kapasitesi ise bireylerde, diğerlerinin bakış açılarına ve içinde bulundukları koşullara karşı anlayış, kabul ve empati duygularının gelişmesini sağlar.

2.3.2. Arabulucunun Rolü

Arabulucu, taraflara sorunun genellikle nedenlerini içerecek şekilde tüm yönlerini değerlendirmelerinde, değişim ve uzlaşma önerileri sunmalarında ve her iki tarafı da tatmin edecek bir çözüm bulmalarında rehberlik eder (Kaçmaz ve Türnüklü, 2011). Bu süreci

yönetirken arabulucu, çatışma yaşayan bireyler adına karar almaz, yargıda bulunmaz ve onlara ne yapmaları gerektiğini dikte etmez. Taraflar arasında kimin haklı veya haksız olduğuna karar vermez, tarafları dinleyerek bir hakem gibi hüküm vermez. Aksine, tarafları bir araya getirerek uzlaşmalarına yardımcı olan ve kendi kararlarını kendilerinin vermesini destekleyen bir rehberdir (Haynes, 1993). Bu bağlamda Gibson'a (1992) göre, arabulucunun çözüm sürecinde adil ve tarafsız olması, tarafların gönüllülük ilkesine göre çözüm üretmesini gözetmesi, tarafların paylaşımlarının başkaları ile paylaşılmaması gibi etik kurallara uyması önemlidir.

Kite'ye (2007) göre arabulucunun üç kritik rolü vardır. Bunlar:

1. Çatışmada ortaya çıkan güç dengesizliğini dengeye getirebilmek,
2. Tarafları içlerinde bulundukları duygu kanalından doğru şekilde kendilerini ifade etmelerini sağlayarak akıl kanalına taşımak böylece çözümüne yönelik süreci yürütebilmek,
3. Taraflar arasında iletişimi sağlayarak bağ kurabilmek.

Bu çerçevede, arabuluculuk rolünü yalnızca tarafları anlaştırmakla sınırlı olmadığı aynı zamanda taraflar arasındaki ilişkileri onarma, duygu düzenleme ve iletişimi yeniden oluşturma süreçlerini de kapsar; özellikle aile içi çatışmalarda, tarafların geçmişten gelen kırgınlıkları, öfke, suçluluk ya da hayal kırıklığı gibi yoğun duygularla hareket ettikleri durumlarda, arabulucunun bu duyguları tanıması ve taraflara güvenli bir ifade alanı sunması sürecin işlevselliği açısından belirleyicidir (Moore, 2014). Bu nedenle arabulucunun aktif dinleme, yeniden çerçeveleme ve duygusal kabul gibi iletişim becerilerini kullanarak çatışma ortamını yapılandırması beklenir (Deutsch vd., 2014). Ayrıca arabulucu, güç dengesizliklerini fark ederek müdahale ettiğinde, özellikle sessiz kalan veya duygularını ifade etmekte zorlanan tarafların da sürece etkin katılımı sağlanabilir; böylelikle arabuluculuk süreci, yalnızca bir anlaşmaya değil, aynı zamanda tarafların karşılıklı anlayış geliştirdiği ve ilişki temelli bir dönüşümün mümkün olduğu bir deneyime dönüşür (Bush ve Folger, 2005).

2.3.3. Arabuluculuk Süreci

Kişilerarası çatışmaların çözümünde arabuluculuk ile ilgili yapılandırılmış bir sistem kullanılabilir. Arabulucu bu sistemin basamaklarını takip ederek tarafların iletişim kurmasını sağlayarak çatışmayı çözüme yönlendirir. Johnson ve Johnson'ın (1995a; 1995b) yaklaşımı arabuluculuk sürecindeki işlem basamaklarını beş aşamada yapılandırmıştır. Bu modele göre arabuluculuk işlem adımları aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Arabuluculuk sürecinin ilk adımı, *taraflar arasındaki sert ve saldırgan tutumların sonlandırılması*dır. Bu aşamada, tarafların duygusal olarak sakinleşmeleri ve yapıcı bir iletişime açık hale gelmeleri hedeflenir.

Ardından, *tarafların sürece bağlılığı* sağlanır. Arabulucu bu aşamada kendini tanıtarak, sürecin işleyişine ilişkin bilgilendirme yapar ve temel kuralları açıklar. Arabuluculuk sürecine başlanmadan önce, taraflara problemi çözmeye konusunda istekli olup olmadıkları sorulur ve her iki taraf da bu sürece gönüllü olarak katılmayı kabul etmeden ilerlenmez. Arabulucu, rolünün tarafsızlık ilkesi çerçevesinde, tarafların çatışmayı birlikte çözmelerine yardımcı olmak olduğunu ifade eder. Taraflara, sürecin gönüllülük esasına dayandığı, kimin haklı ya da haksız olduğuna karar verilmeyeceği ve her bireyin kendi bakış açısını özgürce dile getirme hakkına sahip olduğu belirtilir. Ayrıca, tarafların sürece uyması gereken kurallar açıkça ifade edilir. Bu kurallar; çatışmayı çözmeyi kabul etmek, hakaret etmemek, söz kesmemek, dürüst olmak, varılan çözüme sadık kalmak ve görüşmenin gizliliğini korumak gibi ilkelerdir.

Üçüncü aşamada, arabulucu *tarafların birbirleriyle etkili şekilde müzakere etmelerine* yardımcı olur. Bu süreçte, tarafların öncelikle çatışmayı ortak bir biçimde tanımlamaları ve kendi duygu ve beklentilerini açıklamaları beklenir. Ardından, ihtiyaçların nedenleri paylaşılır, taraflar bakış açılarını değiş tokuş ederek karşı tarafın pozisyonunu ve duygularını anlama çabası gösterir. Devamında, her iki tarafın da yararına olacak en az üç çözüm önerisi geliştirilir ve sonunda akılcı bir anlaşmaya varılarak süreç tamamlanır.

Dördüncü adımda, varılan *anlaşma yazılı hale getirilerek* resmileştirilir. Bu noktada arabulucu, sürecin sağlıklı yürütülmesini sağlayan bir “sözleşme koruyucusu” rolünü üstlenir. Son aşamada ise, tarafların üzerinde uzlaştığı kararların uygulanıp uygulanmadığı takip edilerek sürecin sürdürülebilirliği sağlanır.

2.3.4. Arabuluculuk ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu başlıkta, arabuluculuk ile ilgili ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan deneysel araştırmalar alt başlıklarda ele alınmış ve kronolojik sırayla sunulmuştur.

2.3.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Sünbül (2008), ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerine uygulanan müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuğu eğitimi programının öğrencilerin çatışma çözme becerileri, öfke kontrolü becerileri ve özsaygı düzeyleri üzerine etkisini incelemiştir. Deney grubunda 302, kontrol grubunda 180 öğrenci bulunmaktadır. Ön test, son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılan araştırmada, deney grubuna müzakere (problem çözme) ve

arabuluculuk eğitim programı uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre çatışma çözme becerilerinin daha yapıcı olduğu ve öz saygı düzeylerinde artış olduğu saptanmıştır.

Ergül'ün (2008) yaptığı çalışmada dokuzuncu sınıf öğrencilerinin müzakere ve arabuluculuk eğitim programının çatışma çözme becerileri, atılganlık becerileri ile saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Deney grubunda 302, kontrol grubunda 180 öğrenci bulunmaktadır. Ön test, son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılan çalışmada, deney grubuna müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi programı uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre çatışma çözüm becerilerinin daha yapıcı olduğu, atılganlık düzeylerinin arttığı ve saldırganlıklarının azaldığı bulunmuştur.

Yılmaz'ın (2019) yaptığı çalışmada akran arabuluculuk eğitiminin denetim odağı, çatışma çözme ve özyeterlik üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmada ön test, son test, izleme testi yarı deneysel desen yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada iki çalışma grubu oluşturulmuş; bunlar 12'si deney, 12'si kontrol grubu olmak üzere toplam 24 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Akran arabuluculuk eğitimi deney grubu öğrencilerine uygulanmış ve bunun ardından öğrenciler akran arabuluculuk uygulamalarını gerçekleştirmiştir. Araştırma bulgularına göre arabuluculuk eğitimi sonrasında öğrencilerin iç denetim odaklarının yükseldiği özyeterlik düzeylerinin arttığı ve çatışma çözme becerilerinin geliştiği anlaşılmıştır. Bu sonuçlar, akran arabuluculuk programlarının yalnızca çatışma çözümünü değil, aynı zamanda öğrencilerin öz düzenleme ve sosyal yeterlik düzeylerini de geliştirme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir.

Aytekin'in (2019) yaptığı çalışmada lise öğrencilerine verilen arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin arabuluculuk becerilerini doğrudan etkilediği düşünülen çatışma çözme, empati ve sosyal beceri davranışlarına etkisi incelenmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenle yürütülen çalışmada, deney grubunda 51, kontrol grubunda 51 öğrenci bulunmaktadır. Deney grubuna toplam 30 saatlik akran arabuluculuğu eğitimi uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, akran arabuluculuğu eğitimi alan öğrencilerin çatışma çözme becerileri, empatik eğilimleri ve sosyal becerilerinde artış olduğu bulunmuştur. Kontrol grubundakilerde bu becerilerde anlamlı bir artış gözlemlenmemiştir. Bu sonuçlar, akran

arabuluculuk programlarının ergenlerin kişilerarası iletişim becerilerini güçlendirmede etkili bir araç olabileceğini ortaya koymaktadır.

Türkoğlu'nun (2019) yaptığı araştırmada çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitiminin onuncu sınıf öğrencilerinin akran ilişkileri ve problem çözme becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenle yürütülen çalışmada, deney grubunda 32, kontrol grubunda 30 öğrenci bulunmaktadır. Deney grubuna 14 haftalık bir müdahale programı uygulanırken kontrol grubuna yönelik ise herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, kontrol grubu ile karşılaştırıldığında genel olarak deney grubunda problem çözme becerilerinde artış olduğu bulunmuştur. Akran ilişkileri açısından ise, ön test-son test arasında anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte, deney grubunun kontrol grubuna kıyasla daha yüksek gelişim gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar, arabuluculuk temelli eğitimin öğrencilerin hem bireysel problem çözme becerilerini hem de sosyal etkileşimlerini olumlu yönde desteklediğini göstermektedir.

Çalışkan ve Çetin (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, müfredat dışı bir eğitim faaliyeti olarak yapılandırılan Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk Eğitim Programı'nın meslek lisesi öğrencilerinin iletişim ve duygusal empati becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yarı deneysel desende yürütülen araştırmada, 151 öğrenci ön test-son test uygulamalarına tabi tutulmuş; sonuçlar doğrultusunda, deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin iletişim becerilerinde ve kız öğrencilerin duygusal empati düzeylerinde anlamlı düzeyde artış olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, arabuluculuk temelli eğitim programlarının öğrencilerin kişilerarası becerilerini geliştirme noktasında etkili olduğunu ve bu becerilerin hem okul ortamında hem de ilerideki mesleki yaşantılarında önemli birer araç işlevi görebileceğini göstermiştir.

2.3.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Kirleis (1995), çatışma yönetimi eğitimi duygusal ve davranışsal bozuklukları olan lise öğrencileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla geliştirmiş ve lise öğrencilerine uygulamıştır. Bu amaçla akran ilişkileri için 20 lise öğrencisine, sınıf içi çatışmaların azalması ve okul ikliminin iyileşmesi için öğretmenler ve okul personeli olmak üzere 24 yetişkine akran arabuluculuğu eğitimi verilmiştir. Bu uygulamanın hedefleri; öğrencilerin çatışma yönetimi stratejilerini kullanma oranlarını %25 artırmaları, disiplin sevklerinin sayısını %20 azaltmaları ve çatışmacı davranışlarını %25 azaltmalarıydı. Elde edilen sonuçlara göre belirlenen hedeflerin öngörülen çıktılardan daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bu durum, akran

arabuluculuğu tekniklerinin, bu uygulamaya katılan duygusal ve davranışsal bozuklukları olan öğrenciler arasında çatışmacı davranışların azalmasına olumlu yönde etkisi olduğunu göstermektedir.

Kratochwill ve diğerleri (2009) tarafından yürütülen deneysel bir çalışmada, aile odaklı bir müdahale programı olan Families and Schools Together (FAST) uygulamasının, çocuklarda görülen riskli davranışları azaltma ve aile içi işlevselliği artırmadaki etkililiği incelenmiştir. Program, ebeveyn-çocuk etkileşimini güçlendirmeye, aile üyeleri arasında iletişim ve problem çözme becerilerini desteklemeye odaklanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, FAST programına katılan ailelerde aile içi çatışmaların azaldığı, duyguların açık biçimde ifade edildiği ve çocukların dışavurumcu davranışlarında anlamlı düşüşler yaşandığı gözlemlenmiştir. Yapılandırılmış grup oturumları aracılığıyla yürütülen bu programın, ebeveyn ve çocuklar arasında empati, iş birliği ve etkili iletişimi destekleyen arabuluculuk becerilerinin gelişimine katkı sağladığı vurgulanmaktadır. Bu yönüyle çalışma, ebeveyn-çocuk arasındaki çatışmaların arabuluculuğa dayalı yaklaşımlarla yapıcı biçimde yönetilebileceğine dair güçlü bir kanıt sunmaktadır.

Waldon-Jonhson'ın (2015) yaptığı çalışmada lise düzeyinde çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi alan 4 öğrenci ile nitel bir çalışma yapılmış ve araştırmaya katılan öğrencilerin çatışma çözme ve iletişim becerilerindeki değişim incelenmiştir. Veriler, bireysel öğrenci görüşmeleri, öğrenciler tarafından tutulan yansıtıcı günlükler ve programa ilişkin arşiv kayıtları da dahil olmak üzere çeşitli kaynaklardan toplanmıştır. Çalışmanın temel bulgusu, bu çatışma çözme programının akran arabuluculuğu üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu yönündedir. Katılımcılar, aktif dinleme ve tarafsız kalma gibi kültürel yeterlilik becerilerini geliştirmişlerdir. Bu beceriler, öğrencilerin hem akranlarının çatışmalarını çözmelerine yardımcı olmasını hem de kendi arkadaşları ve aileleriyle yaşadıkları anlaşmazlıkları yönetmelerini sağlamıştır.

Tucker ve diğerleri (2017) tarafından gerçekleştirilen randomize kontrollü bir pilot çalışmada, ebeveyn-çocuk arabuluculuğunun aile içi işlevselliği iyileştirme ve ergen davranış problemlerini azaltma üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmaya 111 aile katılmış ve bu aileler, deney (arabuluculuk) ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki ergenlerin, arabuluculuk sürecine aktif olarak katılmaları sayesinde hem aile içi iletişimde anlamlı bir iyileşme sağlandığı hem de ergenin problem davranışlarında gözle görülür azalmalar meydana geldiği rapor edilmiştir. Altı ay süren takip süreci boyunca da bu olumlu etkilerin sürdüğü gözlenmiştir. Bu sonuçlar, arabuluculuğun yalnızca çatışma çözümünü desteklemekle kalmadığını, aynı zamanda ergenin sosyal uyum ve psikolojik

gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Dolayısıyla bu tür müdahale yaklaşımlarının, aile temelli önleyici programlar içinde göz önünde bulundurulabileceği önerilmiştir.

Meeus ve diğerleri (2018) tarafından yürütülen çalışmada, farklı ebeveyn arabuluculuk stillerinin erken ergenlik dönemindeki çocukların mobil cihaz kullanımına yönelik öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, özerklik destekleyici arabuluculuk stilleri, çocukların bilişsel öz-düzenleme düzeylerini artırmakta; buna karşılık kontrol edici ve tutarsız arabuluculuk stilleri, duygusal ve davranışsal öz-düzenleme becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum, arabuluculuk sürecinde kullanılan ebeveyn yaklaşım tarzının, yalnızca çatışma çözümü değil, aynı zamanda çocukların öz düzenleme gelişimi açısından da belirleyici olduğunu göstermektedir. Ebeveynin çocuğun bakış açısını dikkate alarak açıklayıcı bir dil kullanması, çocuğun dışsal kuralları içselleştirmesini kolaylaştırmakta; bu da daha sağlıklı davranışsal düzenleme ile sonuçlanmaktadır. Söz konusu çalışma, aile içi çatışma çözümünde rehberlik eden ebeveyn davranışlarının uzun vadeli gelişimsel çıktılar üzerindeki önemine dikkat çekmektedir.

Lithoxoidou ve diğerleri (2021), psikolojik dayanıklılık, akran arabuluculuğu ve vatandaşlık eğitimi olmak üzere üç ayrı araştırma alanını kapsayan iş birliğine dayalı bir proje çalışması yürütmüştür. Proje kapsamında, bu bileşenlerin okul müfredatına entegre edilmesini sağlamak üzere çeşitli öğretim müdahaleleri tasarlanmıştır. Müdahalelerin temel hedefi, öğrencilerin duygusal becerilerini ve çatışma çözme yetkinliklerini geliştirmek ve onların demokratik rollerini teşvik etmektir. Projeye, ilkokuldan lise sonuna kadar geniş bir yaş aralığındaki öğrenciler katılım sağlamıştır. Araştırma bulguları, okulun öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyen unsurlara odaklanması gerektiğini ve bunun hem akademik başarıyı artırmada hem de bireyleri topluma karşı sorumlu ve demokratik birer vatandaş olarak yetiştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Bu bölümde sunulan araştırmalar hem ulusal hem de uluslararası düzeyde arabuluculuk ve çatışma çözme temelli müdahale programlarının ergenlerin iletişim, empati, öz düzenleme ve sosyal becerileri üzerinde önemli ve olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Özellikle akran arabuluculuğu, sadece çatışmaları çözme sürecinde değil, aynı zamanda bireylerin duygusal dayanıklılığını, sosyal sorumluluğunu ve aile içi ilişkilerini geliştirmede etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır. Bu bulgular, çatışma çözüm becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılandırılmış eğitim programlarının ergen gelişiminde kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın deseni, verilerin elde edildiği çalışma grubu, veri toplamada kullanılan nicel ve nitel ölçme araçları, nicel ve nitel veri toplama süreci ve verilerin analizinde kullanılan tekniklere ilişkin gerekli açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmanın amacı, aile içi çatışmaların çözümünde transaksiyonel analize dayalı çatışma çözme ve arabuluculuk psikoeğitim programının, aile içindeki çatışmaları çözme stillerini etkileyip etkilemediğini ortaya koymaktır. Bu araştırmanın deseni karma yöntem olarak belirlenmiştir. Karma yöntem araştırmaları, bir araştırmacının tek bir çalışma veya ardışık çalışmalarda nitel ve nicel yöntemleri, yaklaşımları ve kavramları birlikte kullanması olarak ifade edilir. (Creswell, 2006). Bu çalışma, karma yöntem araştırma türlerinden gömülü (içe yerleşik) desen çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Gömülü desende, nitel ya da nicel araştırma yöntemlerinden biri diğerine göre daha ağırlıklı kullanılmaktadır. Örneğin, nicel verilerin anlamlandırılması ve örneklendirilmesi amacıyla odak grup ya da bireysel görüşmelerin kullanılması çalışmayı gömülü desen araştırması haline dönüştürmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada, psikoeğitim öncesi nicel veriler toplanmış psikoeğitim sonrasında nicel ve nitel veriler birlikte toplanmıştır; nicel verilerden elde edilen bulguların detaylı açıklanabilmesi için nitel bulgulardan destek alınmıştır.

Çalışmanın nicel bölümünde bireylerin çatışma çözme stillerinin psikoeğitimin sonundaki değişimini incelemek üzere üç grupta (anne, baba, ergen) tekrarlı ölçümlerden oluşan yarı deneysel bir yöntem uygulanmıştır. Yarı deneysel desen sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde, deney ve kontrol gruplarının yansız (random) atama yoluyla belirlenememesi durumunda deneysel araştırmalardan ayrılır (Bulduk, 2003). Bu çalışmada, programa başvuranlarla yapılan yüz yüze görüşmelerde eğitimin içeriği, devamlılığın önemi, kullanılacak ölçekler, ebeveynlerin çocukları için dolduracağı izin belgeleri, ebeveynlerin ve ergenlerin dolduracağı onam formları hakkında bilgi verilmiş ve grup üyeleri bu koşulları kabul edenler arasından seçilerek belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini keşfetmeyi amaçlayan araştırma deseni olan ön test, son test, kontrol gruplu model tercih edilmiştir (Büyüköztürk, 2023). Veri toplama aracı anne, baba ve ergenlerin çatışma çözme stillerine yönelik olarak ön test, son test ve izleme testi olarak deney grubundaki bireylere; ön test ve son test olarak da kontrol grubundaki bireylere uygulanarak nicel veriler

toplanmıştır. Araştırmada kullanılan deney modelinin simgesel görünümü Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Deney modelinin simgesel görünümü

		ÖNTEST		SONTEST	İZLEME
G_D	R	O ₁	X	O ₃	O ₅
G_K	R	O ₂		O ₄	

GD: Deney Grubu, GK: Kontrol grubu, R: Denekler gruplara yanlı atandı, O1: Deney grubu, ön test
O2: Kontrol grubu, ön test, O3: Deney grubu, son test, O4: Kontrol grubu, son test, O5: Deney grubu, izleme testi, X: Psikoeğitim

Araştırmanın nitel bölümünde ise, psikoeğitimin sonunda deney grubunda yer alan anne, baba ve ergenler ile odak grup görüşmeleri yapılmış ve bu görüşmelerde grup üyelerinin hazırlanan formu doldurmaları istenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları deney ve kontrol olmak üzere iki ayrı grupta yer almaktadır. Her iki grubun üyeleri 2023-2024 eğitim öğretim yılında Balıkesir ili Susurluk ilçesinde 9. sınıf düzeyinde öğrenim gören lise öğrencileri ve onların anne ve babalarından oluşmaktadır. Deney grubunda 20 ebeveyn ve 10 ergen olmak üzere 30 kişi, kontrol grubunda ise 34 ebeveyn ve 17 ergen olmak üzere 51 kişi bulunmaktadır. Araştırma grubu toplamda 81 kişidir. Katılımcılara ilişkin demografik bulgular aşağıdaki Tablo 2 ve Tablo 3’te yer almaktadır. Katılımcılar ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi, önceden belirlenmiş belirli önem ölçütlerini karşılayan tüm durumları incelemeyi ve değerlendirmeyi amaçlamaktadır. (Patton, 2014). Nitekim ergenler, ebeveynleriyle kurdukları iletişimde onların tutumları ve etkileşimlerinden davranışsal düzeyde etkilenmektedirler (Altan-Ergin, 2022). Dolayısıyla bu araştırmanın amacı göz önünde bulundurulduğunda, araştırmaya katılımın ölçütü ergenlerin, anne ve babaların psikoeğitime birlikte katılma koşulunu kabul etmiş olmalarıdır. Psikoeğitime katılacağı belirlenen 10 öğrenci ve bu öğrencilerin ebeveynlerinden deney grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın kontrol grubu ise 9. sınıflar arasından rastgele olacak şekilde belirlenen ergenler ve onların ebeveynlerinden oluşturulmuştur. Deney grubuna katılan ebeveynlere çocuklarının bu eğitimde olmalarını kabul ettiklerine yönelik izin belgeleri imzalatılmıştır (Ek 1).

Tablo 2*Deney ve kontrol grubundaki anne ve babaların demografik bilgileri*

		Anne		Baba	
		f	%	f	%
Grup Türü	Deney Grubu	10	37	10	33
	Kontrol Grubu	17	63	17	67
Öğrenim Durumu	İlkokul	2	7.4	2	7.4
	Ortaokul	3	11.1	3	11.1
	Lise	17	63.0	17	63.0
	Lisans	5	18.5	5	18.5
Yaş	31-35	5	18.5	1	3.7
	36-40	6	22.2	8	29.6
	41-45	10	37.0	11	40.7
	46-50	6	22.2	6	22.2
Sergilenen Ebeveyn Tutumu	İlgisiz	-	-	-	-
	Otoriter	7	25.9	3	11.1
	Koruyucu	12	44.4	16	59.3
	Demokratik	8	29.6	8	29.6
Yerleşim Yeri	İl	6	22.2	5	18.5
	İlçe	19	70.4	20	74.1
	Kasaba	1	3.7	2	7.4
	Köy	1	3.7	-	-
Evlilik Yılı	11-15	6	22.2	5	18.5
	16-20	13	48.1	14	51.9
	21-25	4	14.8	5	18.5
	26-30	4	14.8	3	11.1
Kaçıncı Evlilik	Birinci	27	100	27	100
Kaçıncı Çocuk İçin Psikoeğitime Katıldığı	Birinci	14	51.9	15	55.6
	İkinci	12	44.4	12	44.4
	Üçüncü	1	3.7	-	-
Evdeki Kişi Sayısı	3	2	7.4	1	3.7
	4	19	70.4	20	74.1
	5	5	18.5	6	22.2
	6	1	3.7	-	-
Toplam		27	100	27	100

Tablo 3*Deney ve kontrol grubundaki ergenlerin demografik bilgiler*

		Ergen	
		f	%
Grup Türü	Deney Grubu	10	33
	Kontrol Grubu	17	67
Cinsiyet	Kız	16	59.3
	Erkek	11	40.7
Yaş	14	24	88.9
	15	3	11.1
Kaçıncı Çocuk	Birinci	13	48.1
	İkinci	13	48.1
	Üçüncü	1	3.7
Kardeş Sayısı	1	1	3.7
	2	5	18.5
	3	15	55.6
	4	6	22.2
Sınıf Düzeyi	9	27	100
Algılanan Ebeveyn Tutumu	İlgisiz	-	-
	Otoriter	4	14.8
	Koruyucu	8	29.6
	Demokratik	15	55.6
Yerleşim Yeri	İl	5	18.5
	İlçe	22	81.5
Toplam		27	100

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları nicel ve nitel veri toplama araçları olarak aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Nicel verilen toplanmasında Kişisel Bilgi Formu ve Çatışma Çözme Stili Envanteri (ÇÇSE) kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan bu form çalışmaya katılan ebeveynler ve ergenler için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Ebeveyn formunda (Ek 2) cinsiyet, anne ya da baba olma durumu, öğrenim durumu, yaş, sergilenen ebeveyn tutumu, yerleşim yeri, evlilik yılı, kaç çocuğu olduğu, kaçınıcı evlilik, kaçınıcı çocuk için psikoeğitime katılım ve evdeki kişi sayısı ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Ergen formunda (Ek 3) ise cinsiyet, yaş, kaçınıcı çocuk, kardeş sayısı, sınıf düzeyi, algılanan ebeveyn tutumu, yerleşim yeri, öğrenim görülen okul türü ile ilgili bilgiler toplanmıştır.

Çatışma Çözme Stili Envanteri (ÇÇSE): Envanter, orijinal olarak yetişkin çift ilişkileri için hazırlanmış (Kurdek, 1994) ve Branje ve diğerleri (2009) tarafından ergen-ebeveyn ilişkileri için kullanılmak üzere uyarlanmıştır. Dost-Gözkın (2017) tarafından Türkçeye çevrilmiş ve geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Envanter, 16 madde ve her biri 4 madde içeren 4 alt ölçekten oluşmaktadır. **Bu alt boyutlar; Çatışmaya Girme** “Madde 9. Kendimi kaybeder, söylemek istemediğim şeyler söylerim”, **Sorun Çözme** “Madde 14. Sorunu tartışır ve bir orta yol bulmaya çalışırım”, **İletişimi Kesme** “Madde 7. Kendimi diyaloga kapatır, daha fazla konuşmayı reddederim” ve **Uyma** “Madde 16. Kendi görüşümü biraz ifade etmeye çalışsam da onun isteğine uyarım” şeklindedir. Envanterin maddeleri, “Hiçbir Zaman (1)’dan Her Zaman (5)’a doğru olacak şekilde beşli Likert tipinde puanlanmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri; anne formu için; $\chi^2 = 46.20$, $df = 43$, $\chi^2 / df = 1.07$, $p = .34$, CFI = .999; TLI = .999; RMSEA = .007 ve baba formu için; $\chi^2 = 57.14$, $df = 42$, $\chi^2 / df = 1.36$, $p = .06$, CFI = .997; TLI = .993; RMSEA = .016 şekilde bulunmuştur. Cronbach alpha iç tutarlık katsayıları Çatışmaya girme, Sorun Çözme, İletişimi Kesme, Uyma alt boyutları için anne formunda sırasıyla .85, .74, .62 ve .57 şeklinde bulunurken; baba formu için .84, .74, .63, ve .54 şeklinde bulunmuştur.

Bu araştırmada ÇÇSE anne-babaların çocuklarıyla ilgili çatışma çözme stillerini belirlemek için ÇÇSE Ebeveyn Formu (Ek 4), ergenler annesiyle ve babasıyla yaşadığı çatışmalarda kullandığı çatışma çözme stillerini belirlemek için ÇÇSE Ergen Formu (Ek 5) kullanmıştır.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Nitel verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından hazırlanan soruların yer aldığı Süreç Analizi Formu (Ek 6) kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan bu formda,

katılımcılar tarafından liderin değerlendirildiği, psikoeğitim sürecinin değerlendirildiği ve katılımcıların kendini değerlendirdiği üç bölüm ve toplam altı açık uçlu soru yer almaktadır. Bu form deney grubuna psikoeğitim sonunda uygulanmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanmasında öncelikle Çatışma Çözme Stili Envanteri'ni hazırlayan araştırmacıdan kullanım izni alınmıştır (Ek 7). Araştırma konusu kapsamında yapılacak çalışma Balıkesir ili Susurluk ilçesine bağlı iki Anadolu lisesinde öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerini ve onların ebeveynlerini kapsamaktadır. Araştırma izni için Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır (Ek 8). Ardından 9. sınıf öğrenci velilerine ulaşılarak ilgili araştırma hakkında öğrencilere yapılacak tanıtım öncesi izin formları imzalatılmıştır. Daha sonra Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanlığından araştırmanın etik açıdan uygun olduğuna ilişkin onay belgesi alınmıştır (Ek 9). Bu aşamadan sonra psikoeğitim süreci için araştırmacının psikolojik danışman olarak görevli olduğu Susurluk ilçe merkezinde yer alan ortaokul tercih edilmiş ve bu okulun müdürlüğünden çalışmanın yapılabilmesi için izin alınmıştır (Ek 10).

Hazırlanan psikoeğitime katılımcı seçimi için ilçede bulunan iki Anadolu lisesi öğrencilerinin bulunduğu sınıflara girilerek yapılacak psikoeğitimin amacı, süreci ve konusu hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencilerin ebeveynlerine ise okulların veli mobil mesajlaşma gruplarına sınıf rehber öğretmenleri aracılığıyla araştırmacı tarafından yazılan psikoeğitimin süreci, konusu ve amacı hakkında bilgilerin olduğu bir mesaj gönderilmiştir. Ayrıca araştırmacı kendi sosyal medya ve mobil mesajlaşma durumlarında sık sık paylaşım yaparak psikoeğitimin duyurusunu yapmıştır. Çalışmaya katılmak isteyenlerin doldurması için araştırmacı tarafından hazırlanan içeriğinde öğrenci, anne-baba isimleri ve iletişim numaralarının sorulduğu bir Google Form (Ek 11), sınıf rehber öğretmenleri aracılığıyla hem öğrenci hem de veli mobil mesajlaşma gruplarında paylaşılmıştır. Başvuruların alınması için bir haftalık süre tanınmış ve bu sürede bir hatırlatma mesajı araştırmacı tarafından gruplara iletilmiştir. Bir haftanın sonunda çalışmaya 34 öğrenci ve velisi başvuru yapmıştır. Programa başvuran ergen ve ebeveynleri ile yüz yüze görüşmeler yapılmış, katılımcı onam formları (Ek 12) imzalatılmış; bu kişilere eğitimin içeriği, devamlılığın önemi ve kullanılacak ölçekler hakkında bilgi verilmiştir. Söz konusu süreçlerden sonra veri toplama araçları katılımcılara yüz yüze olacak şekilde uygulanmıştır.

3.4.1. Nicel Veri Toplama Süreci

Psikoeğitimin ilk oturumundan önce tüm katılımcılara ÇÇSE ön test olarak uygulanmıştır. ÇÇSE deney grubuna 8 oturumluk psikoeğitimin sonunda ve psikoeğitimden altı hafta sonrasında yeniden uygulanarak izleme verileri elde edilmiştir. Deney grubuyla aynı tarihlerde ÇÇSE kontrol grubuna ön ve son test olarak uygulanmıştır.

3.4.2. Nitel Veri Toplama Süreci

Sekiz hafta boyunca uygulanan psikoeğitimin sonunda bu sürecin katılımcılarda ne gibi etkiler bıraktığını anlamaya yönelik sorulardan oluşan Süreç Analizi Formu deney grubundaki katılımcılara yazılı olarak doldurtulmuştur.

3.5. İşlem

Araştırma konusu ve araştırma yöntemine karar verildikten sonra deney sürecinde takip edilecek psikoeğitimin oturumları hazırlanmıştır (Ek 13). Psikoeğitim 8 oturumdan oluşmakta ve üç temel konuya dayanmaktadır: Transaksyonel analize dayalı iletişim, çatışma çözme ve arabuluculuk becerileri. Psikoeğitim planı Şekil 9’da verilmiştir.

Şekil 9

Psikoeğitim planı

Psikoeğitim planı			
1.Oturum - Tanışma - Grup kuralları - İçerik paylaşımı - İletişime giriş - İletişim ihtiyaçları	2.Oturum - Zamanı yapılandırma - Geri çekilme - Ritüeller - Vakit geçirme - Etkinlikler - Psikolojik oyun - Kabul iletileri - Koşullu-Koşulsuz	3.Oturum - Ego durumları (Ebeveyn, Yetişkin, Çocuk) - Empati - Yaşam pozisyonları	4.Oturum - İletişim engelleri - Etkin dinleme - Sözel-sözel olmayan iletişim - Duyguların dili
5.Oturum - Çatışmanın tanımı - Çatışmanın doğası - Çatışmanın nedenleri	6.Oturum - Çatışmaya gösterilen duygusal tepkiler - Çatışma türleri - Çatışma çözme stratejileri	7.Oturum - Çatışma çözmenin 8 adımını kullanabilme - Arabuluculuk basamakları	8.Oturum - Oturumların genel değerlendirilmesi - Sürecin sonlandırılması

Transaksiyonel analize dayalı çatışma çözme ve arabuluculuk psikoeğitim programı (TAÇÇAP) geliştirilmeden önce, transaksiyonel analiz (TA) kavramı detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Bu bağlamda, TA'nın temelini oluşturan felsefe, müdahale teknikleri, alıştırmalar, uygulamalar, psikoeğitim ve müdahale programları ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Ayrıca araştırmanın bağımlı değişkeni olan çatışma çözme ve arabuluculuk ile ilgili alan yazın taranmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, TA temelli grup çalışmalarının kapalı gruplar halinde yapıldığı görülmektedir (Clarkson, 1992). Bu bilgiye dayanarak, bu çalışmada kapalı grup tercih edilmiştir. 14-18 yaş aralığına yönelik müdahale programları incelendiğinde, bu yaş grubuna yönelik 8 oturumluk müdahale programlarının alan yazında yer aldığı görülmüştür (Boyd, 2000; Bringham, 2004; Noorazar ve Ghanbari, 2014; Del Casale ve diğerleri 2020). Oturumların içeriğinde ise Kratochwill ve McDonald'ın (2009) FAST programına benzer bir yaklaşımla ebeveyn ve ergenin eğitim aldığı bir sistem benimsenmiştir. Şekil 9'da sunulan psikoeğitim oturumları hazırlandıktan sonra, program Transaksiyonel Analiz (TA), çatışma çözme ve arabuluculuk temelli müdahale alanlarında uzmanlaşmış kişilerin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen geribildirimler doğrultusunda, her oturum ilgili temaya uygun çeşitli oyun ve etkinlikler eşliğinde uygulanmıştır (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2020). Bu oyun ve etkinlikler, araştırmacının sahada aldığı eğitimlerde edindiği deneyimler temel alınarak yeniden düzenlenmiş ve bu çalışmaya özgü biçimde yapılandırılmıştır. İlk oturumda katılımcılara psikoeğitim hakkındaki beklentileri, bu süreçte neler yapacakları ve süreci engelleyen faktörlerin neler olabileceği konusunda bir etkinlik yapılmıştır. Bu etkinlik, TA'nın konusu olan kontrat çalışmasıdır (Stummer, 2002) ve 8 haftanın sonunda yine aynı etkinlik yapılarak ilk oturumda katılımcıların eğitimden beklentileri, eğitim sürecinde yapacakları ve eğitim sürecinde oluşan engellerin gerçekleşip gerçekleşmediği değerlendirilmiştir. Her oturumun başında "Ben Oradaydım" etkinliği yapılmış ve katılımcıların bir önceki oturumdan hangi bilgi ve becerileri hatırladıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Oturum sonlarında ise o oturuma yönelik bir değerlendirme çalışması yapılmıştır. Oturumlar 90 ile 110 dakika arasında olacak şekilde planlanmış ancak katılımcıların süreçteki paylaşımlarına göre süre esnetilmiştir. Psikoeğitimin ebeveyn ve ergen oturumları ayrı gün ve saatlerde planlanmış ve uygulanmıştır. Oturumlar haftada bir olmak üzere ebeveynlerle pazar günleri 13:00'te, ergenlerle hepsine uygun olan cuma günü okul çıkışından sonra 18:00'de gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı psikoeğitim sürecinde, aktif bir rol oynamış, tüm katılımcılara etkinlik ve oyunlarda eşit yaklaşım sergilemiş; psikoeğitim ortamı için gerekli hazırlık, materyal ve oturum sunumlarını eğitimden önce hazırlanmıştır.

3.6. Veri Analizi

3.6.1. Nicel Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizi için yapılan çalışmada, deney grubuna uygulanan ÇÇSE'nin ön test, son test ve izleme testi puanlarından elde edilen frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiş ve ÇÇSE'nin dört alt boyutundan elde edilen puanlar için ilişkili örneklemeler (tekrarlı ölçümler) için tek faktörlü ANOVA analizi yapılmıştır. Tekrarlı ölçümler için tek faktörlü ANOVA analizinin amacı iki ya da daha çok ilişkili ölçüm setlerine ait ortalama puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmektir (Büyüköztürk, 2003). Kontrol grubuna ÇÇSE'nin ön ve son testleri uygulanmış izleme testi yapılmamıştır. ÇÇSE'nin deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarını karşılaştırmak içinse bağımsız örneklemeler t testi yapılmıştır. Bu yöntem, iki bağımsız örneklemin ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2021). Çalışmadaki analizlerde SPSS 27 programı kullanılmış ve elde edilen değerlerin anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

3.6.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Betimsel analiz, doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilen ve verilerin önceden belirlenmiş temalara göre özetlenerek yorumlandığı bir analiz türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu analiz sürecinde, psikoeğitim sonunda doldurulan formlardaki cevaplar analiz edilmiş, katılımcıların ifadelerinden gerekli yerlerde alıntılar yapılmış ve sonuçlar yorumlanmıştır. Alıntılar raporlanırken, katılımcıların isimleri gizlilik amacıyla kodlanmıştır.

3.6.2.1. Geçerlik (İnandırıcılık ve Aktarılabilirlik)

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmanın inandırıcılığını, bulguların doğruluğunu ve elde edilen sonuçların benzer durumlara aktarılabilirliğini ifade etmektedir (Guba, 1981, Yıldırım ve Şimşek, 2013). LeCompte ve Goetz' e (1982) göre ise geçerlik, araştırmacının kendi bağlamı dışında yapılan gözlemler hakkında da geçerli yorumlar yapabilmesini; diğer bir deyişle sonuçların doğruluğunu ifade eder.

Bu bağlamda, iç geçerlik, elde edilen bulguların araştırma sürecinde çalışılan gerçekliği doğru biçimde yansıtır yansıtmadığına odaklanırken; dış geçerlik, bulguların başka ortamlara genellenebilme olasılığına işaret eder (LeCompte ve Goetz, 1982). Guba'ya (1981) göre nitel araştırmalarda geçerlik dört temel ilkeye dayanmaktadır: inandırıcılık (*credibility*),

aktarılabirlik (*transferability*), tutarlılık (*dependability*) ve doğrulanabilirlik (*confirmability*). Bu araştırmada geçerliğin sağlanması için çeşitli çalışmalar yapılmıştır.

İnandırıcılık, araştırmada elde edilen bulguların katılımcıların gerçek yaşantılarını ve bakış açılarını doğru şekilde yansıtip yansıtmadığıyla ilgilidir (Guba, 1981). Bu çalışmada inandırıcılığın sağlanması amacıyla, araştırma süreci boyunca veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve çözümlemesi aşamalarının her birinde eğitim alanında uzman iki psikolojik danışmanın, iki Türkçe öğretmeninin ve psikolojik danışmanlık alanındaki öğretim üyesi ve aynı zamanda araştırmacının tez danışmanının görüşleri alınmış ve bu görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu bağlamda uygulanan psikoeğitimin değerlendirilmesine yönelik Süreç Analizi Formu hazırlanarak katılımcılara yazılı olarak doldurmaları için psikoeğitim sonunda verilmiştir. Ayrıca katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış, gizlilik ilkeleri doğrultusunda bilgilendirme yapılmış ve doğru ve içten yanıtların elde edilmesi için uygun ortam sağlanmıştır. Böylece katılımcıların hazırlanan formu gönüllü olarak doldurmaları ve katılımcıların dürüstlüğünü sağlamak hedeflenmiştir. Ayrıca, katılımcıların sorulara ayrıntılı yanıtlar verebilmesi için yeterli süre tanınmış ve tüm katılımcılar tamamlayana kadar beklenmiştir. Diğer yandan katılımcı doğrulaması (member-check) yoluyla bazı bulgular, ilgili katılımcılarla paylaşılmış ve yorumlarının doğruluğu teyit edilmiştir.

Aktarılabirlik çalışmanın başka bağlamlara ve durumlara uygulanabilirliğini, yani bulguların benzer ortamlarda benzer sonuçlar doğurup doğurmayacağını değerlendirmeye yöneliktir (Guba, 1981). Bu çalışmada aktarılabirliğin sağlanması için katılımcılara verilen formları yazılı olarak doldurmaları için yeterli süre tanınmış ve detaylı açıklamalar yapabilmeleri için katılımcılar teşvik edilmiştir. Bu bağlamda elde edilen veriler uygun temalar ve kategoriler altında açık biçimde analiz edilerek doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Katılımcıların özellikleri ve araştırma bağlamı ayrıntılı biçimde tanımlanarak, elde edilen bulguların benzer gruplara uyarlanabilirliğine katkı sağlanmıştır.

3.6.2.2. Güvenirlik (Tutarlılık ve Doğrulanabilirlik)

Nitel araştırmalarda güvenirlik, verilerin tekrarlanabilirliğini ve elde edilen bulguların süreç boyunca tutarlılığını ifade eden; diğer bir deyişle araştırma sürecinin mantığına, yapısına ve yönteme uygun olarak elde edilip edilmediğini değerlendirmeye yönelik bir ölçüttür (Guba, 1981; LeCompte ve Goetz, 1982).

İç güvenirlik, araştırmacının verileri nasıl topladığı, analiz ettiği ve yorumladığı süreçlerin tutarlılığıyla ilgilidir (LeCompte ve Goetz, 1982). Bu çalışmada iç güvenirliği sağlamak amacıyla katılımcılara, forma yazdıkları ifadelerin yorum katılmadan analiz

sürecinde kullanılacağı bilgisi verilmiş ve bu konuda katılımcılardan izin alınmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen veriler, nesnel bir biçimde ve tarafsız olarak aktarılmış; veri analizinde kullanılan tema ve kod yapısı bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Kodlama sisteminin (örn. A1, B1, Ç1) tüm analiz boyunca tutarlılıkla kullanılması, iç güvenirliğin sağlandığını göstermektedir.

Dış güvenirlik, araştırmanın farklı zamanlarda ya da farklı ortamlarda benzer biçimde tekrarlandığında benzer sonuçlar verip vermeyeceği; yani bulguların doğrulanabilirliği ile ilgilidir (LeCompte ve Goetz, 1982). Bu çalışmada doğrulanabilirliği arttırmak için katılımcıların birbirinden etkilenmeyeceği bir düzen içerisinde formları doldurmaları sağlanmış, araştırmacı veri toplama sürecini bizzat yönetmiştir. Araştırmanın dış güvenirliği (doğrulanabilirlik) ise veri toplama, analiz ve raporlama süreçlerinin şeffaf şekilde belgelenmesiyle desteklenmiştir. Katılımcılar kodlanırken anne için “A”, baba için “B” ve çocuk için “Ç” kullanılmıştır. Örneğin, anne olan 1 nolu katılımcı “A1”, baba olan 1 nolu katılımcı “B1”, çocuk olan 1 nolu katılımcı “Ç1” olacak şekilde kodlanmıştır. Veriler analiz sürecinde değerlendirilirken ve raporlaştırma sürecinde katılımcı görüşlerine yer verilirken bu kod ve numaralar dikkate alınmış ve aynen kullanılmıştır. Katılımcıların ifadelerinin doğrudan kullanılması ve yorumdan kaçınılması, araştırmacının öznel etkisini en aza indirmiştir. Ayrıca araştırma süreci boyunca analiz notları alınmış, elde edilen veriler şeffaf biçimde sunulmuş ve analiz sonuçlarının veriyle doğrudan ilişkili olduğu vurgulanmıştır.

Tüm bu uygulamalar, araştırmanın geçerlik ve güvenirlik ölçütlerini karşıladığını ve elde edilen nitel bulguların araştırma kapsamında anlamlı ve güvenilir bir şekilde değerlendirilebileceğini göstermektedir.

3.6.2.3. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacı, araştırmanın tasarlanmasından veri toplama sürecine, verilerin analizinden bulguların raporlanmasına kadar her aşamada etkili olduğu için araştırmacının bu aşamalarındaki rolü önem taşımaktadır (Fink, 2000). İlk olarak araştırmacının içinde bulunduğu koşullar ve bu konuda araştırma yapma motivasyonu açıklanmıştır. Araştırmacı, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanından 2008 yılında mezun olmuş ve aynı yıl Kocaeli’nin Darıca ilçesinde bir ortaokula atanarak göreve başlamıştır. Evlilik süreciyle birlikte Balıkesir’in Susurluk ilçesine atanarak çeşitli kademelerdeki okullarda görev yapmıştır. Mesleğinde on yedinci yılında olup halen bir devlet ortaokulunda görevine devam etmektedir. Bu süreçte araştırmacı çoğunlukla aile ve ergenlerle çalışmış ve okul psikolojik danışmanlığının yanı sıra terapist kimliğinin de gelişmesi için birçok

eğitim almıştır. Travma ve yas danışmanlığı, EMDR temel düzey eğitimi, pozitif psikoterapi temel düzey eğitimi, transaksiyonel analiz temel düzey eğitimi (TA101), transaksiyonel analiz hayat senaryoları ve senaryo sistemleri eğitimi (TA202), akran arabuluculuğu hizmet içi eğitimi, 7-19 yaş aile eğitimi, aile okulu projesi hizmet içi eğitim programı, aile danışmanlığı sertifika programı, çocuk ve ergenler için resim analizi eğitimi, nöropedagoji yöntemi ile ontogenez telafi programı eğitimi ve bir çok atölye çalışmalarında eğitim alan araştırmacı mesleki kimliğini geliştirmek için eğitim almaya devam etmektedir. Bulunduğu ilçenin belediye bünyesinde 2014-2018 yılları arasında halka ücretsiz psikolojik destek veren bir projede psikolojik danışman olarak görev almıştır. Özellikle araştırmacının aldığı eğitimlerden; aile içi dinamiklerin anlaşılması için aile danışmanlığı, iletişim ve insan ilişkilerini daha iyi anlamak adına TA temel düzey eğitimi, akranlar arasındaki çatışmaların çözümüne yönelik akran arabuluculuğu eğitimleri uygulayıcı olarak araştırmacının yetkinliğine katkı sağlamıştır.

Rehberlik servisine yansıyan konulardan aile ve ergenler arasında yaşanan çatışmalar, aile içi iletişimde zorluklar ve çatışma çözme becerilerindeki eksiklikler araştırmacının dikkatini çekmiştir. Araştırmacı, çalıştığı kurumlarda çeşitli aile eğitimleri düzenlemiş ancak yapılandırılmış psikoeğitimlerin sınırlı olduğunu fark etmiştir. Bu farkındalığa dayanarak araştırmacı, bu alanda aile çalışmalarına bir bütün olarak yaklaşılması gerektiğini, ebeveyn ve ergenlerin eş zamanlı aynı psikoeğitimden geçmesinin aile içindeki ilişki sistemlerini olumlu yönde etkileyeceğine inanmıştır. Böylelikle araştırmacı çalışmasını bu görüş kapsamında planlamış ve buna göre uygulamıştır.

Araştırmacının rolü, literatür araştırması yaparak konu ile ilgili kavramsal çerçeveyi oluşturmak, deneysel çalışma için psikoeğitimi tasarlamak ve uygulamak, nitel veriler için veri toplama aracı hazırlamak, verileri toplamak, analiz etmek ve raporlaştırmaktır. Bu bağlamda araştırmacı gerek aldığı eğitimler ve uzmanlığı ile gerekse literatür çalışması yaparak şimdiye kadar yapılmış psikoeğitimlerin içeriklerini inceleyerek araştırma konusuna uygun bir psikoeğitim geliştirmiştir. Psikoeğitimi uygularken özellikle terapötik becerilerini kullanarak grup üyeleriyle bağ kurmuş diğer yandan liderlik becerileri ile grup dinamiğini korumaya özen göstermiştir. Psikoeğitimi uygularken araştırmacı, ön hazırlıklarını ve oturum materyallerini özenli ve dikkatle şekilde hazırlamış her oturumun eksiksiz bir şekilde tamamlanmasını sağlamıştır. Bu çalışmada araştırmacı, tüm süreçlerde etik ilkelere bağlı kalarak hareket etmiş, objektifliği korumaya özen göstermiş, her aşamada önyargılardan uzak durmaya gayret etmiştir. Katılımcıları ve onların yaşantılarını yargılamaktan kaçınmış, görüşmeleri yönlendirme yapmadan ve empatik bir yaklaşım sergileyerek gerçekleştirmiştir. Ayrıca, veri toplama ve

analiz süreçlerini doğrudan kendisi yürütmüştür. Bu süreçte düzenli olarak tez danışmanın görüşlerini almıştır.



4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmanın bulguları katılımcılara uygulanan ölçekten elde edilen nicel bulgular ve katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen nitel bulgular olmak üzere iki başlıkta gruplandırılmıştır.

4.1. Nicel Bulgular

Katılımcılara uygulanan ÇÇSE’den elde edilen nicel bulgular, tablolar eşliğinde aşağıda sunulmuştur.

4.1.1. Çatışma Çözme Stili Envanterinin Deney ve Kontrol Grubu Değişkenlerine İlişkin Betimsel Analizler

Verilerin analizinde öncelikle değişkenlerinin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Çatışma çözme stillerinin deney grubu alt boyutlarının ölçümüne ilişkin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri Tablo 4’te, kontrol grubu için olan değerler Tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 4

ÇÇSE’nin deney grubu değişkenlerinin normal dağılımına ilişkin sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>n</i>	<i>Min.</i>	<i>Mak.</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
Ebeveynlerin “çatışmaya girme” deney grubu ön test puanları	20	1.00	4.00	2.43	.91	.01	-1,04
Ebeveynlerin “çatışmaya girme” deney grubu son test puanları	20	1.25	3.00	1.83	.56	.91	-.19
Ebeveynlerin “çatışmaya girme” deney grubu izleme testi puanları	20	1.00	3.00	1.80	.61	.34	-1.02
Ergenlerin “çatışmaya girme-anne” deney grubu ön test puanları	10	1.00	4.00	2.50	1.19	.36	-1.82
Ergenlerin “çatışmaya girme-anne” deney grubu son test puanları	10	1.00	3.25	2.03	.69	.50	-.46
Ergenlerin “çatışmaya girme-anne” deney grubu izleme testi puanları	10	1.00	3.25	2.08	.74	.25	-1.09

<i>Değişken</i>	<i>n</i>	<i>Min.</i>	<i>Mak.</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
Ergenlerin “çatışmaya girme-baba” deney grubu ön test puanları	10	1.00	4.00	1.85	1.01	1.30	.94
Ergenlerin “çatışmaya girme-baba” deney grubu son test puanları	10	1.00	3.25	1.76	.74	1.00	.40
Ergenlerin “çatışmaya girme-baba” deney grubu izleme test puanları	10	1.00	3.25	1.83	.75	.55	-.25
Ebeveynlerin “sorun çözme” deney grubu ön test puanları	20	1.50	5.00	3.75	.95	-1.04	.74
Ebeveynlerin “sorun çözme” deney grubu son test puanları	20	2.25	5.00	3.98	.68	-.56	.53
Ebeveynlerin “sorun çözme” deney grubu izleme test puanları	20	3.25	5.00	4.29	.58	-.29	-1.23
Ergenlerin “sorun çözme-anne” deney grubu ön test puanları	10	2.25	4.25	3.38	.68	-.25	-.72
Ergenlerin “sorun çözme-anne deney grubu son test puanları	10	2.25	4.75	3.88	.84	-.65	-.24
Ergenlerin “sorun çözme-anne deney grubu izleme test puanları	10	2.25	5.00	3.80	.74	-.56	1.49
Ergenlerin “sorun çözme-baba deney grubu ön test puanları	10	2.5	4.25	3.53	.74	-.64	-.93
Ergenlerin “sorun çözme-baba” deney grubu son test puanları	10	1.25	5.00	3.90	1.14	-1.47	2.40
Ergenlerin “sorun çözme-baba” deney grubu izleme test puanları	10	1.75	5.00	3.85	.88	-1.50	3.68
Ebeveynlerin “iletişimi kesme” deney grubu ön test puanları	20	1.25	4.75	2.39	.91	1.26	1.19
Ebeveynlerin “iletişimi kesme” deney grubu son test puanları	20	1.00	3.50	1.94	.67	.76	.43
Ebeveynlerin “iletişimi kesme” deney grubu izleme test puanları	20	1.00	4.00	1.79	.69	1.93	4.76

<i>Değişken</i>	<i>n</i>	<i>Min.</i>	<i>Mak.</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
Ergenlerin “iletişimi kesme-anne” deney grubu ön test puanları	10	1.25	3.00	2.35	.70	-.78	-1.01
Ergenlerin “iletişimi kesme-anne” deney grubu son test puanları	10	1.25	3.25	2.18	.71	.42	-.97
Ergenlerin “iletişimi kesme-anne” deney grubu izleme test puanları	10	1.00	3.50	2.23	.91	.31	-1.50
Ergenlerin “iletişimi kesme-baba” deney grubu ön test puanları	10	1.25	3.00	2.26	.58	-1.20	-.75
Ergenlerin “iletişimi kesme-baba” deney grubu son test puanları	10	1.00	3.25	2.23	.75	-.10	-.82
Ergenlerin “iletişimi kesme-baba” deney grubu izleme test puanları	10	1.25	3.50	2.48	.81	-.45	-1.45
Ebeveynlerin “uyma” deney grubu ön test puanları	20	2.00	5.00	3.16	.75	.51	.28
Ebeveynlerin “uyma” deney grubu son test puanları	20	2.00	4.00	2.81	.56	-.01	-.46
Ebeveynlerin “uyma” deney grubu izleme test puanları	20	1.75	3.50	2.63	.52	-.10	-1.07
Ergenlerin “uyma-anne” deney grubu ön test puanları	10	1.25	3.50	2.03	.72	.99	.28
Ergenlerin “uyma-anne” deney grubu son test puanları	10	1.50	3.00	2.23	.52	.07	-1.51
Ergenlerin “uyma-anne” deney grubu izleme test puanları	10	1.75	3.00	2.33	.39	.25	-.76
Ergenlerin “uyma-baba” deney grubu ön test puanları	10	1.50	3.25	.30	.70	.21	-1.96
Ergenlerin “uyma-baba” deney grubu son test puanları	10	1.50	3.75	2.40	.71	.62	-.34
Ergenlerin “uyma-baba” deney grubu izleme test puanları	10	1.75	3.00	.43	.54	-.01	-1.99

Tablo 5*ÇÇSE'nin kontrol grubu değişkenlerinin normal dağılımına ilişkin sonuçları*

<i>Değişken</i>	<i>n</i>	<i>Min.</i>	<i>Mak.</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
Ebeveynlerin “çatışmaya girme” kontrol grubu ön test puanları	34	1.00	3.50	1.82	.65	.65	-.202
Ebeveynlerin “çatışmaya girme” kontrol grubu son test puanları	34	1.00	2.75	1.85	.59	-.89	-1.20
Ergenlerin “çatışmaya girme-anne” kontrol grubu ön test puanları	17	1.00	4.25	2.16	1.06	.94	-.18
Ergenlerin “çatışmaya girme-anne” kontrol grubu son test puanları	17	1.00	4.25	2.16	1.06	.94	-.18
Ergenlerin “çatışmaya girme-baba” kontrol grubu ön test puanları	17	1.00	3.75	1.88	.95	.85	.60
Ergenlerin “çatışmaya girme-baba” kontrol grubu son test puanları	17	1.00	3.75	1.87	.95	.85	.60
Ebeveynlerin “sorun çözme” kontrol grubu ön test puanları	34	3.00	5.00	4.26	.62	-.42	-.1.07
Ebeveynlerin “sorun çözme” kontrol grubu son test puanları	34	3.25	5.00	4.24	.48	-.09	-.93
Ergenlerin “sorun çözme-anne” kontrol grubu ön test puanları	17	2.00	5.00	3.76	.80	-.64	-.11
Ergenlerin “sorun çözme-anne kontrol grubu son test puanları	17	2.00	5.00	3.76	.80	-.64	-.11
Ergenlerin “sorun çözme-baba kontrol grubu ön test puanları	17	2.25	5.00	3.71	.76	-.22	-.92
Ergenlerin “sorun çözme-baba” kontrol grubu son test puanları	17	2.25	5.00	3.71	.76	-.22	-.92
Ebeveynlerin “iletişimi kesme” kontrol grubu ön test puanları	34	1.00	3.25	1.70	.59	1.23	1.39
Ebeveynlerin “iletişimi kesme” kontrol grubu son test puanları	34	1.00	3.25	1.69	.50	1.16	1.18

<i>Değişken</i>	<i>n</i>	<i>Min.</i>	<i>Mak.</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
Ergenlerin “iletişimi kesme-anne” kontrol grubu ön test puanları	17	1.00	3.25	2.18	.70	-.41	-.86
Ergenlerin “iletişimi kesme-anne” kontrol grubu son test puanları	17	1.00	3.25	2.18	.70	.41	-.86
Ergenlerin “iletişimi kesme-baba” kontrol grubu ön test puanları	17	1.25	3.25	2.24	.68	-.58	-.70
Ergenlerin “iletişimi kesme-baba” kontrol grubu son test puanları	17	1.00	3.25	2.24	.68	-.58	-.70
Ebeveynlerin “uyuma” kontrol grubu ön test puanları	34	2.25	4.00	3.01	.50	.23	.82
Ebeveynlerin “uyuma” kontrol grubu son test puanları	34	1.75	4.00	2.96	.54	-.19	-.27
Ergenlerin “uyuma-anne” kontrol grubu ön test puanları	17	1.25	3.50	2.31	.56	1.21	1.88
Ergenlerin “uyuma-anne” kontrol grubu son test puanları	17	1.50	3.75	2.31	.56	1.21	1.88
Ergenlerin “uyuma-baba” kontrol grubu ön test puanları	17	1.75	4.00	2.59	.59	.71	.65
Ergenlerin “uyuma-baba” kontrol grubu son test puanları	17	1.75	4.00	2.59	.59	.71	.65

Verilerin, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -3 ile +3 aralığında olmasının normal dağılım için uygun olduğu kabul edilmektedir (Kline, 2011). Tablo 4 ve Tablo 5’teki değerler incelendiğinde değişkenlerin normal dağılıma sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle araştırmada verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

Araştırmanın verilerinin analizinde öncelikle ÇÇSE’nin dört alt boyutu olan çatışmaya girme, sorun çözme, iletişimi kesme ve uymaya yönelik anne ve babaların ergen ile ilişkisine yönelik; ergenlerin de anne ve babası ile ilişkisine yönelik cevaplandığı puanların frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Bu alt boyutların deney grubu ön test, son test ve izleme testi sonuçlarının değerlendirilmesine yönelik ilişkili örneklem için

tek yönlü varyans analizi; alt boyutların deney ve kontrol grupları puanlarının karşılaştırılması için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır.

4.1.2. Çatışma Çözme Stilleri Envanteri'nin (ÇÇSE) Alt Boyutlarının Deney Grubu Ebeveyn ve Ergen Bulgularının Ön Test-Son Test-İzleme Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması

4.1.2.1. Annelerin ÇÇSE'nin "Çatışmaya Girme" Alt Boyutunun Ön Test-Son Test-İzleme Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması

Annelerin ÇÇSE'nin "çatışmaya girme" alt boyutuna ait ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımlı gruplar için tek yönlü varyans analizi testi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu parametrik testin yapılabilmesi için küresellik koşulu testinin sonucundaki p değerinin anlamsız olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2003). Bu doğrultuda yapılan Mauchly Küresellik testi sonucuna göre küresellik koşulunun sağlandığı görülmüştür ($W=0.121$, $p>0.05$). Bu aşamadan sonra gerçekleştirilen ilişkili örneklem için tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Annelerin çatışma çözme stillerinden çatışmaya girmeye alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin ilişkili örneklem için tek yönlü varyans analizi sonuçları

Ölçüm	f	$\bar{X}$	Ss	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark	Etki Büyüklüğü
Ön test (1)	10	2.78	.777	Deneklerarası	1.989	9	.221				
Son test (2)	10	2.03	.583	Süreç	3.413	2	1.706	7.149	.005	1-2	.44
İzleme testi (3)	10	2.10	.444	Hata	4.296	18	.239				
Toplam					9.698	29					

Tablo 6'da yer alan annelerin ÇÇSE'ye ait puanları incelendiğinde çatışma çözme stillerinden çatışmaya girmeye ilişkin ön test puanının ($\bar{x}=2.78$, $ss=0.777$), son test puanından ($\bar{x}=2.03$, $ss=0.583$) düşük olduğu, izleme testi ($\bar{x}=2.10$, $ss=0.444$) puanının ise son teste göre daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçlara göre annelerin puanları psikoeğitim öncesi yüksek iken psikoeğitimin hemen sonrasında azalma göstermiş izleme testi sonucunda ise yeniden artmıştır. Üç ölçümün puanlarından sadece ön ve son testler arasında anlamlı bir

farklılık olduğu anlaşılmıştır ($F_{(2-18)}= 7.149, p<0.05$). Bir başka deyişle annelerin çatışma çözme stillerinden çatışmaya girme alt boyutu ön test ve son test puanları birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşırken ve izleme testi puanları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bu farklılığın etki büyüklüğüne bakıldığında $\eta^2 = .44$ olarak hesaplanmıştır. Cohen'e (1988) göre $\eta^2 = .01$ küçük, $\eta^2 = .06$ orta ve $\eta^2 = .14$ ve üzeri büyük düzeyde etki büyüklüğünü ifade etmektedir. Bu bağlamda elde edilen sonuç, uygulanan psikoeğitimin annelerin çatışma çözme stillerinden çatışmaya girme davranışlarını azaltmada büyük düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Yapılan analiz sonucunda yalnızca ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. İzleme testi puanlarıyla diğer ölçümler arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

4.1.2.2. Babaların ÇÇSE'nin "Çatışmaya Girme" Alt Boyutunun

Ön Test-Son Test-İzleme Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması

Babaların ÇÇSE'nin "çatışmaya girme" alt boyutuna ait ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımlı gruplar için tek yönlü varyans analizi testi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu parametrik testin yapılabilmesi için küresellik koşulu testinin sonucundaki p değerinin anlamsız olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2003). Bu doğrultuda yapılan Mauchly Küresellik testi sonucuna göre küresellik koşulunun sağlanamadığı görülmüştür ($W=0.01, p<0.05$). Bu aşamadan sonra gerçekleştirilen ilişkili örneklemeler için tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Babaların çatışma çözme stillerinden çatışmaya girme alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve ilişkili örneklemeler için tek yönlü varyans analizi sonuçları

Ölçüm	<i>f</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Etki Büyüklüğü
Ön test (1)	10	2.08	.936	Deneklerarası	3.503	9	.389			
Son test (2)	10	1.63	.543	Süreç	2.038	1.285	1.585	2.095	.174	.19
İzleme testi (3)	10	1.50	.612	Hata	8.754	11.568	.757			
				Toplam	3.503	9	.389			

Tablo 7'de yer alan babaların ÇÇSE'ye ait puanları incelendiğinde çatışma çözme stillerinden çatışmaya girmeye ilişkin ön testten ($\bar{x}=2.08, ss=.936$) sonra son testte ($\bar{x}=1.63, ss=.543$) bir düşüş olduğu, izleme testi ($\bar{x}=1.50, ss=.612$) puanları da son teste göre düşüş

gösterdiği anlaşılmıştır. Bu sonuçlara göre babaların puanları psikoeğitim öncesi yüksek iken psikoeğitimin hemen sonrasında azalma göstermiş bu düşüş izleme testi sonucunda da devam etmiştir. Ancak üç ölçümün arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır ($F_{(1.172-10.552)} = 4.812$, $p > 0.05$). Bir başka deyişle babaların çatışma çözme stillerinden çatışmaya girmesi ön test, son test ve izleme testi puanları birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Etki büyüklüğü incelendiğinde $\eta^2 = .19$ olarak hesaplanmış ve bu değer büyük düzeyde bir etkiyi göstermektedir. Cohen'e (1988) göre $\eta^2 = .01$ küçük, $\eta^2 = .06$ orta ve $\eta^2 = .14$ ve üzeri büyük düzeyde etki büyüklüğünü ifade etmektedir. Bu sonuç, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da uygulanan psikoeğitimin babaların çatışmaya girme eğilimini azaltmada güçlü bir etki yarattığını göstermektedir.

4.1.2.3. Ergenlerin ÇÇSE'nin "Çatışmaya Girme-Anne" Alt Boyutunun Ön Test-Son Test-İzleme Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması

Ergenlerin ÇÇSE'nin "çatışmaya girme-anne" alt boyutuna ait ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımlı gruplar için tek yönlü varyans analizi testi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu parametrik testin yapılabilmesi için küresellik koşulu testinin sonucundaki p değerinin anlamsız olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2003). Bu doğrultuda yapılan Mauchly Küresellik testi sonucuna göre küresellik koşulunun sağlandığı görülmüştür ($W=0.578$, $p > 0.05$). Bu aşamadan sonra gerçekleştirilen ilişkili örneklemeler için tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Ergenlerin çatışma çözme stillerinden çatışmaya girme-anne alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve ilişkili örneklemeler için tek yönlü varyans analizi sonuçları

Ölçüm	<i>f</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Etki Büyüklüğü
Ön test (1)	10	2.50	1.190	Deneklerarası	12.633	9	1.404			
Son test (2)	10	2.03	.692	Süreç	1.363	2	.681	1.318	.292	.13
İzleme testi (3)	10	2.08	.736	Hata	9.304	18	.517			
Toplam					23.3	29				

Tablo 8’de yer alan ergenlerin ÇÇSE’ye ait puanları incelendiğinde çatışma çözme stillerinden annesiyle çatışmaya girmeye ilişkin ön testten ($\bar{x}=2.50$, $ss=1.190$) sonra son testte ($\bar{x}=2.03$, $ss=.692$) bir düşüş olduğu, izleme testi ($\bar{x}=2.08$, $ss=.736$) puanlarının ise son teste göre artış gösterdiği anlaşılmıştır. Bu sonuçlara göre ergenlerin puanları psikoeğitim öncesi yüksek iken psikoeğitimin hemen sonrasında azalma göstermiş ancak izleme testi sonucunda yeniden artmıştır. Ancak üç ölçümün arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır ($F_{(2-18)}= 1.318$, $p>0.05$). Bir başka deyişle ergenlerin çatışma çözme stillerinden annesiyle çatışmaya girmesi ön test, son test ve izleme testi puanları birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Etki büyüklüğü incelendiğinde $\eta^2 = .13$ olarak hesaplanmış ve bu değer orta düzeyin üst sınırında yer aldığını ve büyük etkiye oldukça yakın olduğunu göstermektedir. Cohen’e (1988) göre $\eta^2 = .01$ küçük, $\eta^2 = .06$ orta ve $\eta^2 = .14$ ve üzeri büyük düzeyde etki büyüklüğünü ifade etmektedir. Bu bulgu, uygulanan psikoeğitimin ergenlerin annesiyle çatışmaya girme davranışlarını azaltma yönünde anlamlı bir etkisinin olabileceğini ancak sınırlı örneklem nedeniyle istatistiksel anlamlılık düzeyine ulaşmamış olabileceğini düşündürmektedir.

4.1.2.4. Ergenlerin ÇÇSE’nin “Çatışmaya Girme-Baba” Alt Boyutunun Ön Test-Son Test-İzleme Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması

Ergenlerin ÇÇSE’nin “çatışmaya girme-baba” alt boyutuna ait ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımlı gruplar için tek yönlü varyans analizi testi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu parametrik testin yapılabilmesi için küresellik koşulu testinin sonucundaki p değerinin anlamsız olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2003). Bu doğrultuda yapılan Mauchly Küresellik testi sonucuna göre küresellik koşulunun sağlandığı görülmüştür ($W=0.490$, $p>0.05$). Bu aşamadan sonra gerçekleştirilen ilişkili örneklem için tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Ergenlerin çatışma çözme stillerinden çatışmaya girme-baba alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve ilişkili örneklem için tek yönlü varyans analizi sonuçları

Ölçüm	<i>f</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Etki Büyüklüğü
Ön test (1)	10	1.85	1.008	Deneklerarası	13.242	9	1.471			
Son test (2)	10	1.78	.740	Süreç	.029	2	.015	.045	.956	.01
İzleme testi (3)	10	1.83	.746	Hata	5.846	18	.325			

Tablo 9’da yer alan ergenlerin ÇÇSE’ye ait puanları incelendiğinde çatışma çözme stillerinden babasıyla çatışmaya girmeye ilişkin ön testten ($\bar{x}=1.85$, $ss=1.008$) sonra son testte ($\bar{x}=1.78$, $ss=.740$) bir düşüş olduğu, izleme testi ($\bar{x}=1.83$, $ss=.746$) puanlarının ise son teste göre artış gösterdiği anlaşılmıştır. Bu sonuçlara göre ergenlerin puanları psikoeğitim öncesi yüksek iken psikoeğitimin hemen sonrasında azalma göstermiş ancak izleme testi sonucunda yeniden artmıştır. Ancak üç ölçümün arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır ($F_{(2-18)}=0.045$, $p>0.05$). Bir başka deyişle ergenlerin çatışma çözme stillerinden babasıyla çatışmaya girmesi ön test, son test ve izleme testi puanları birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Etki büyüklüğü incelendiğinde $\eta^2 = .01$ olarak hesaplanmıştır. Cohen’e (1988) göre $\eta^2 = .01$ küçük, $\eta^2 = .06$ orta ve $\eta^2 = .14$ ve üzeri büyük düzeyde etki büyüklüğünü ifade etmektedir. Bu bağlamda elde edilen sonuç, uygulanan psikoeğitimin ergenlerin babalarıyla çatışmaya girme davranışlarını azaltmada düşük düzeyde bir etki yarattığını göstermektedir.

4.1.2.5. Annelerin ÇÇSE’nin “Sorun Çözme” Alt Boyutunun Ön Test-Son Test-İzleme Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması

Annelerin ÇÇSE’nin “sorun çözme” alt boyutuna ait ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımlı gruplar için tek yönlü varyans analizi testi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu parametrik testin yapılabilmesi için küresellik koşulu testinin sonucundaki p değerinin anlamsız olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2003). Bu doğrultuda yapılan Mauchly Küresellik testi sonucuna göre küresellik koşulunun sağlandığı görülmüştür ($W=0.486$, $p>0.05$). Bu aşamadan sonra gerçekleştirilen ilişkili örneklemeler için tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Annelerin çatışma çözme stillerinden sorun çözmeye alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve ilişkili örneklemeler için tek yönlü varyans analizi sonuçları

Ölçüm	f	$\bar{X}$	Ss	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Etki Büyüklüğü
Ön test (1)	10	3.80	.734	Deneklerarası	2.837	9	.315			
Son test (2)	10	3.83	.808	Süreç	1.279	2	.640	2.728	.092	.23
İzleme testi (3)	10	4.25	.471	Hata	4.221	18	.234			

Toplam 8.337 29

Tablo 10’da yer alan annelerin ÇÇSE’ye ait puanları incelendiğinde çatışma çözme stillerinden sorun çözmeye ilişkin ön testten ($\bar{x}=3.80$, $ss=.734$) sonra son testte ($\bar{x}=3.83$, $ss=.808$) bir artış olduğu, izleme testi ($\bar{x}=4.25$, $ss=.471$) puanlarının ise son teste göre artış gösterdiği anlaşılmıştır. Bu sonuçlara göre annelerin puanları psikoeğitim öncesi yüksek iken psikoeğitimin hemen sonrasında artış göstermiş bu artış izleme testi sonucunda da devam etmiştir. Ancak üç ölçümün arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır ($F_{(2-18)} = 2.728$, $p>0.05$). Bir başka deyişle annelerin çatışma çözme stillerinden sorun çözmesi ön test, son test ve izleme testi puanları birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Etki büyüklüğü incelendiğinde $\eta^2 = .23$ olarak hesaplanmıştır. Cohen’e (1988) göre $\eta^2 = .01$ küçük, $\eta^2 = .06$ orta ve $\eta^2 = .14$ ve üzeri büyük düzeyde etki büyüklüğünü ifade etmektedir. Bu bağlamda elde edilen sonuç, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da uygulanan psikoeğitimin annelerin sorun çözme eğilimlerini artırmada büyük düzeyde bir etki yarattığını göstermektedir.

4.1.2.6. Babaların ÇÇSE’nin “Sorun Çözme” Alt Boyutunun Ön Test-Son Test-İzleme Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması

Babaların ÇÇSE’nin “sorun çözme” alt boyutuna ait ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımlı gruplar için tek yönlü varyans analizi testi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu parametrik testin yapılabilmesi için küresellik koşulu testinin sonucundaki p değerinin anlamsız olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2003). Bu doğrultuda yapılan Mauchly Küresellik testi sonucuna göre küresellik koşulunun sağlanmadığı görülmüştür ($W=0.039$, $p<0.05$). Bu aşamadan sonra gerçekleştirilen ilişkili örneklemeler için tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Babaların çatışma çözme stillerinden sorun çözme alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve ilişkili örneklemeler için tek yönlü varyans analizi sonuçları

Ölçüm	f	$\bar{X}$	Ss	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Etki Büyüklüğü
Ön test (1)	10	3.70	1.171	Deneklerarası	3.503	9	.389			
Son test (2)	10	4.13	.530	Süreç	2.038	1.285	1.585	2.095	.174	.19
İzleme testi (3)	10	4.33	.698	Hata	8.754	11.568	.757			
Toplam					14.2895	21.853				

Tablo 11’de yer alan babaların ÇÇSE’ye ait puanları incelendiğinde çatışma çözme stillerinden sorun çözmeye ilişkin ön testten ($\bar{x}=3.70$, $ss=1.171$) sonra son testte ($\bar{x}=4.13$, $ss=.530$) bir artış olduğu, izleme testi ($\bar{x}=4.33$, $ss=.698$) puanlarının son teste göre artış gösterdiği anlaşılmıştır. Bu sonuçlara göre babaların puanları psikoeğitim öncesi düşük iken psikoeğitimin hemen sonrasında artış göstermiş ve izleme testi sonucunda da artmıştır. Ancak üç ölçümün arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır ($F_{(1.285-11.568)}= 2.095$, $p>0.05$). Bir başka deyişle babaların çatışma çözme stillerinden sorun çözmesi ön test, son test ve izleme testi puanları birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Etki büyüklüğü incelendiğinde $\eta^2 = .19$ olarak hesaplanmıştır. Cohen’e (1988) göre $\eta^2 = .01$ küçük, $\eta^2 = .06$ orta ve $\eta^2 = .14$ ve üzeri büyük düzeyde etki büyüklüğünü ifade etmektedir. Bu bağlamda elde edilen sonuç, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da uygulanan psikoeğitimin babaların sorun çözme becerilerini geliştirmede büyük düzeyde bir etki yarattığını göstermektedir.

4.1.2.7. Ergenlerin ÇÇSE’nin “Sorun Çözme-Anne” Alt Boyutunun Ön Test-Son Test-İzleme Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması

Ergenlerin ÇÇSE’nin “sorun çözme-anne” alt boyutuna ait ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımlı gruplar için tek yönlü varyans analizi testi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu parametrik testin yapılabilmesi için küresellik koşulu testinin sonucundaki p değerinin anlamsız olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2003). Bu doğrultuda yapılan Mauchly Küresellik testi sonucuna göre küresellik koşulunun sağlanmadığı görülmüştür ($W=0.025$, $p<0.05$). Bu aşamadan sonra gerçekleştirilen ilişkili örneklem için tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Ergenlerin çatışma çözme stillerinden sorun çözme-anne alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve ilişkili örneklem için tek yönlü varyans analizi sonuçları

Ölçüm	<i>f</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Etki Büyüklüğü
Ön test (1)	10	3.38	.680	Deneklerarası	10.867	9	1.207			
Son test (2)	10	3.88	.844	Süreç	1.454	1.248	1.165	2.802	.117	.24
İzleme testi (3)	10	3.80	.743	Hata	4.671	11.230	.416			
Toplam					16.992	21.478				

Tablo 12’de yer alan ergenlerin ÇÇSE’ye ait puanları incelendiğinde çatışma çözme stillerinden annesiyle sorun çözmeye ilişkin ön testten ($\bar{x}=3.38$, $ss=.680$) sonra son testte ($\bar{x}=3.88$, $ss=.844$) bir artış olduğu, izleme testi ($\bar{x}=3.80$, $ss=.743$) puanlarının ise son teste göre düşüş gösterdiği anlaşılmıştır. Bu sonuçlara göre ergenlerin puanları psikoeğitim öncesi düşük iken psikoeğitimin hemen sonrasında artış göstermiş ancak izleme testi sonucunda yeniden düşmüştür. Ancak üç ölçümün arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır ($F_{(1.248-11.230)}=2.802$, $p>0.05$). Bir başka deyişle ergenlerin çatışma çözme stillerinden annesiyle sorun çözmesi ön test, son test ve izleme testi puanları birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Etki büyüklüğü incelendiğinde $\eta^2 = .24$ olarak hesaplanmıştır. Cohen’e (1988) göre $\eta^2 = .01$ küçük, $\eta^2 = .06$ orta ve $\eta^2 = .14$ ve üzeri büyük düzeyde etki büyüklüğünü ifade etmektedir. Bu bağlamda elde edilen sonuç, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da uygulanan psikoeğitimin ergenlerin anneleriyle sorun çözme becerilerini geliştirmede büyük düzeyde bir etki sağladığını göstermektedir.

4.1.2.8. Ergenlerin ÇÇSE’nin “Sorun Çözme-Baba” Alt Boyutunun Ön Test-Son Test-İzleme Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması

Ergenlerin ÇÇSE’nin “sorun çözme-baba” alt boyutuna ait ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımlı gruplar için tek yönlü varyans analizi testi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu parametrik testin yapılabilmesi için küresellik koşulu testinin sonucundaki p değerinin anlamsız olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2003). Bu doğrultuda yapılan Mauchly Küresellik testi sonucuna göre küresellik koşulunun sağlandığı görülmüştür ($W=0.05$, $p>0.05$). Bu aşamadan sonra gerçekleştirilen ilişkili örneklemeler için tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

Ergenlerin çatışma çözme stillerinden sorun çözme-baba alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve ilişkili örneklemeler için tek yönlü varyans analizi sonuçları

Ölçüm	<i>f</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Etki Büyüklüğü
Ön test (1)	10	3.53	.740	Deneklerarası	17.977	9	1.997			
Son test (2)	10	3.90	1.144	Süreç	.829	2	.415	1.326	.290	.13
İzleme testi (3)	10	3.85	.876	Hata	5.629	18	.313			
				Toplam	24.435	29				

Tablo 13'te yer alan ergenlerin ÇÇSE'ye ait puanları incelendiğinde çatışma çözme stillerinden babasıyla sorun çözmeye ilişkin ön testten ($\bar{x}=3.53$, $ss=.740$) sonra son testte ($\bar{x}=3.90$, $ss=1.144$) bir artış olduğu, izleme testi ($\bar{x}=3.85$, $ss=.876$) puanlarının ise son teste göre düşüş gösterdiği anlaşılmıştır. Bu sonuçlara ergenlerin puanları psikoeğitim öncesi düşük iken psikoeğitimin hemen sonrasında artış göstermiş ancak izleme testi sonucunda yeniden düşmüştür. Ancak üç ölçümün arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır ($F_{(2-18)}= 1.326$, $p>0.05$). Bir başka deyişle ergenlerin çatışma çözme stillerinden babasıyla sorun çözmesi ön test, son test ve izleme testi puanları birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Etki büyüklüğü incelendiğinde $\eta^2 = .13$ olarak hesaplanmıştır. Cohen'e (1988) göre $\eta^2 = .01$ küçük, $\eta^2 = .06$ orta ve $\eta^2 = .14$ ve üzeri büyük düzeyde etki büyüklüğünü ifade etmektedir. Bu bağlamda elde edilen sonuç, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da uygulanan psikoeğitimin ergenlerin babalarıyla sorun çözme becerilerini geliştirmede orta düzeye yakın bir etki sağladığını göstermektedir.

4.1.2.9. Annelerin ÇÇSE'nin "İletişimi Kesme" Alt Boyutunun

Ön Test-Son Test-İzleme Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması

Annelerin ÇÇSE'nin "iletişimi kesme" alt boyutuna ait ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımlı gruplar için tek yönlü varyans analizi testi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu parametrik testin yapılabilmesi için küresellik koşulu testinin sonucundaki p değerinin anlamsız olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2003). Bu doğrultuda yapılan Mauchly Küresellik testi sonucuna göre küresellik koşulunun sağlandığı görülmüştür ($W=0.06$, $p>0.05$). Bu aşamadan sonra gerçekleştirilen ilişkili örneklemeler için tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Annelerin çatışma çözme stillerinden iletişimi kesme alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve ilişkili örneklemeler için tek yönlü varyans analizi sonuçları

Ölçüm	f	$\bar{X}$	Ss	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark	Etki Büyüklüğü
Ön test (1)	10	2.10	.376	Deneklerarası	1.003	9	.111	3.971	.037	1-2	.31
Son test (2)	10	1.78	.381	Süreç	.829	2	.415				
İzleme testi (3)	10	1.73	.506	Hata	1.879	18	.104				
Toplam					3.711	29					

Tablo 14'te yer alan annelerin ÇÇSE'ye ait puanları incelendiğinde çatışma çözme stillerinden iletişimi kesmeye ilişkin ön testten ($\bar{x}=2.10$, $ss=.376$) sonra son testte ($\bar{x}=1.78$, $ss=.381$) bir düşüş olduğu, izleme testi ($\bar{x}=1.73$, $ss=.506$) puanlarında bu düşüşün devam ettiği anlaşılmıştır. Bu sonuçlara göre, annelerin puanları psikoeğitim öncesi yüksek iken psikoeğitimin hemen sonrasında düşüş göstermiş izleme testi sonucunda düşüş devam etmiştir. Üç ölçümün puanlarına bakıldığında sadece ön ve son testler arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmıştır ($F_{(2-18)}= 3.971$, $p<0.05$). Bir başka deyişle annelerin çatışma çözme stillerinden iletişimi kesmesi ön test, son test puanları birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşırken izleme testi puanları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Etki büyüklüğü incelendiğinde $\eta^2 = .31$ olarak hesaplanmıştır. Cohen'e (1988) göre $\eta^2 = .01$ küçük, $\eta^2 = .06$ orta ve $\eta^2 = .14$ ve üzeri büyük düzeyde etki büyüklüğünü ifade etmektedir. Bu bağlamda elde edilen sonuç, uygulanan psikoeğitimin annelerin iletişimi kesme davranışlarını azaltmada büyük düzeyde bir etki yarattığını ve bu değişimin anlamlı bir farkla gerçekleştiğini göstermektedir.

Yapılan analiz sonucunda yalnızca ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. İzleme testi puanlarıyla diğer ölçümler arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

4.1.2.10. Babaların ÇÇSE'nin "İletişimi Kesme" Alt Boyutunun

Ön Test-Son Test-İzleme Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması

Babaların ÇÇSE'nin "iletişimi kesme" alt boyutuna ait ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımlı gruplar için tek yönlü varyans analizi testi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu parametrik testin yapılabilmesi için küresellik koşulu testinin sonucundaki p değerinin anlamsız olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2003).

Bu doğrultuda yapılan Mauchly Küresellik testi sonucuna göre küresellik koşulunun sağlandığı görülmüştür ($W=0.519$, $p>0.05$). Bu aşamadan sonra gerçekleştirilen ilişkili örneklemeler için tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 15'de sunulmuştur.

Tablo 15

Babaların çatışma çözme stillerinden iletişimi kesme alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve ilişkili örneklem için tek yönlü varyans analizi sonuçları

Ölçüm	f	$\bar{X}$	Ss	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark	Etki Büyüklüğü
Ön test (1)	10	2.68	1.191	Deneklerarası	6.920	9	.769				
Son test (2)	10	2.10	.868	Süreç	3.579	2	1.790	5.942	.010	1-2	.40
İzleme testi (3)	10	1.85	.860	Hata	5.421	18	.301				
Toplam					15.92	29					

Tablo 15’de yer alan babaların ÇÇSE’ye ait puanları incelendiğinde çatışma çözme stillerinden iletişimi kesmeye ilişkin ön testten ($\bar{x}$ =2.68, ss=1.191) sonra son testte ($\bar{x}$ =2.10, ss=.868) bir düşüş olduğu, izleme testi ($\bar{x}$ =1.85, ss=.860) puanlarında bu düşüşün devam ettiği anlaşılmıştır. Bu sonuçlara göre babaların puanları psikoeğitim öncesi yüksek iken psikoeğitimin hemen sonrasında düşüş göstermiş, izleme testi sonucunda da düşüş devam etmiştir. Üç ölçümün puanlarına bakıldığında ön ve son testler arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır ($F_{(2-18)} = 5.942$, $p < 0.05$). Bir başka deyişle babaların çatışma çözme stillerinden iletişimi kesmesi ön test, son test puanları birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşırken izleme testi puanları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Uygulanan psikoeğitimin etki büyüklüğüne bakıldığında $\eta^2 = .40$ olarak hesaplanmıştır. Cohen’e (1988) göre $\eta^2 = .01$ küçük, $\eta^2 = .06$ orta ve $\eta^2 = .14$ ve üzeri büyük düzeyde etki büyüklüğünü ifade etmektedir. Bu bağlamda elde edilen sonuç, uygulanan psikoeğitimin babaların iletişimi kesme davranışlarını azaltmada büyük düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Yapılan analiz sonucunda yalnızca ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. İzleme testi puanlarıyla diğer ölçümler arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

4.1.2.11. Ergenlerin ÇÇSE’nin “İletişimi Kesme-Anne” Alt Boyutunun Ön Test-Son Test-İzleme Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması

Ergenlerin ÇÇSE’nin “iletişimi kesme-anne” alt boyutuna ait ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımlı gruplar için tek yönlü varyans analizi testi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu parametrik testin yapılabilmesi için küresellik koşulu testinin sonucundaki p değerinin anlamsız olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2003). Bu doğrultuda yapılan Mauchly Küresellik testi sonucuna göre küresellik koşulunun sağlandığı görülmüştür ($W=0.860$, $p > 0.05$). Bu aşamadan sonra

gerçekleştirilen ilişkili örneklem için tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Ergenlerin çatışma çözme stillerinden iletişimi kesme-anne alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve ilişkili örneklem için tek yönlü varyans analizi sonuçları

Ölçüm	<i>f</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Etki Büyüklüğü
Ön test (1)	10	2.35	.699	Deneklerarası	10.333	9	1.148			
Son test (2)	10	2.18	.708	Süreç	.163	2	.081	.244	.786	.03
İzleme testi (3)	10	2.23	.909	Hata	6.004	18	.334			
				Toplam	16.5	29				

Tablo 16’da yer alan ergenlerin ÇÇSE’ye ait puanları incelendiğinde çatışma çözme stillerinden annesiyle iletişimi kesmeye ilişkin ön testten ($\bar{x}$ =2.35, ss =.699) sonra son testte ($\bar{x}$ =2.18, ss =.708) bir düşüş olduğu, izleme testi ($\bar{x}$ =2.23, ss =.909) puanlarının ise son teste göre artış gösterdiği anlaşılmıştır. Bu sonuçlara göre ergenlerin puanları psikoeğitim öncesi yüksek iken psikoeğitimin hemen sonrasında düşüş göstermiş ancak izleme testi sonucunda yeniden artmıştır. Ancak üç ölçümün arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır ($F_{(2-18)}=0.244$, $p>0.05$). Bir başka deyişle ergenlerin çatışma çözme stillerinden annesiyle iletişimi kesmesi ön test, son test ve izleme testi puanları birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Etki büyüklüğü incelendiğinde $\eta^2 = .03$ olarak hesaplanmıştır. Cohen’e (1988) göre $\eta^2 = .01$ küçük, $\eta^2 = .06$ orta ve $\eta^2 = .14$ ve üzeri büyük düzeyde etki büyüklüğünü ifade etmektedir. Bu bağlamda elde edilen sonuç, psikoeğitimin ergenlerin anneleriyle iletişimi kesme davranışlarını azaltmada düşük düzeyde bir etki yarattığını göstermektedir.

4.1.2.12. Ergenlerin ÇÇSE’nin “İletişimi Kesme-Baba” Alt Boyutunun

Ön Test-Son Test-İzleme Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması

Ergenlerin ÇÇSE’nin “iletişimi kesme-baba” alt boyutuna ait ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımlı gruplar için tek yönlü varyans analizi testi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu parametrik testin yapılabilmesi için küresellik koşulu testinin sonucundaki *p* değerinin anlamsız olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2003). Bu doğrultuda yapılan Mauchly Küresellik testi sonucuna

göre küresellik koşulunun sağlandığı görülmüştür ($W=0.412$, $p>0.05$). Bu aşamadan sonra gerçekleştirilen ilişkili örneklem için tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Ergenlerin çatışma çözme stillerinden iletişimi kesme-baba alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve ilişkili örneklem için tek yönlü varyans analizi sonuçları

Ölçüm	<i>f</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Etki Büyüklüğü
Ön test (1)	10	2.25	.577	Deneklerarası	9.992	9	1.110			
Son test (2)	10	2.23	.750	Süreç	.379	2	.190	.854	.442	.09
İzleme testi (3)	10	2.48	.812	Hata	3.996	18	.222			
				Toplam	14.367	29				

Tablo 17’de yer alan ergenlerin ÇÇSE’ye ait puanları incelendiğinde çatışma çözme stillerinden babasıyla iletişimi kesmeye ilişkin ön testten ($\bar{x}=2.25$, $ss=.577$) sonra son testte ($\bar{x}=2.23$, $ss=.750$) bir düşüş olduğu, izleme testi ($\bar{x}=2.48$, $ss=.812$) puanlarının ise son teste göre artış gösterdiği anlaşılmıştır. Bu sonuçlara göre ergenlerin puanları psikoeğitim öncesi yüksek iken psikoeğitimin hemen sonrasında düşüş göstermiş ancak izleme testi sonucunda yeniden artmıştır. Ancak üç ölçümün arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır ($F_{(2-18)}=0.854$, $p>0.05$). Bir başka deyişle ergenlerin çatışma çözme stillerinden babasıyla iletişimi kesmesi ön test, son test ve izleme testi puanları birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Etki büyüklüğü incelendiğinde $\eta^2 = .09$ olarak hesaplanmıştır. Cohen’e (1988) göre $\eta^2 = .01$ küçük, $\eta^2 = .06$ orta ve $\eta^2 = .14$ ve üzeri büyük düzeyde etki büyüklüğünü ifade etmektedir. Bu bağlamda elde edilen sonuç, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da uygulanan psikoeğitimin ergenlerin babalarıyla iletişimi kesme davranışlarını azaltma yönünde sınırlı ancak dikkate değer bir etki potansiyeline sahip olabileceğini göstermektedir.

4.1.2.13. Annelerin ÇÇSE’nin “Uyma” Alt Boyutunun Ön Test-Son Test-İzleme Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması

Annelerin ÇÇSE’nin “uyma” alt boyutuna ait ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımlı gruplar için tek yönlü varyans analizi testi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu parametrik testin yapılabilmesi için küresellik koşulu testinin sonucundaki *p* değerinin anlamsız olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2003). Bu doğrultuda yapılan Mauchly Küresellik testi sonucuna göre küresellik

koşulunun sağlandığı görülmüştür ($W=0.486$, $p>0.05$). Bu aşamadan sonra gerçekleştirilen ilişkili örneklemeler için tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Annelerin çatışma çözme stillerinden uymaya alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve ilişkili örneklemeler için tek yönlü varyans analizi sonuçları

Ölçüm	<i>f</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Etki Büyüklüğü
Ön test (1)	10	3.03	.759	Deneklerarası	5.867	9	.652			
Son test (2)	10	2.90	.626	Süreç	.313	2	.156	.699	.510	.07
İzleme testi (3)	10	2.58	.514	Hata	4.021	18	.223			
				Toplam	10.201	29				

Tablo 18’de yer alan annelerin ÇÇSE’ye ait puanları incelendiğinde çatışma çözme stillerinden uymaya ilişkin ön testten ($\bar{x}=3.03$, $ss=.759$) sonra son testte ($\bar{x}=2.90$, $ss=.626$) bir düşüş olduğu, izleme testi ($\bar{x}=2.58$, $ss=.514$) puanlarının da son teste göre düşüş gösterdiği anlaşılmıştır. Bu sonuçlara göre annelerin puanları psikoeğitim öncesi yüksek iken psikoeğitimin hemen sonrasında düşüş göstermiş ve izleme testi sonucunda da düşmüştür. Ancak üç ölçümün arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır ($F_{(2-18)}=0.699$, $p>0.05$). Bir başka deyişle annelerin çatışma çözme stillerinden uyması ön test, son test ve izleme testi puanları birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Etki büyüklüğü incelendiğinde $\eta^2 = .07$ olarak hesaplanmıştır. Cohen’e (1988) göre $\eta^2 = .01$ küçük, $\eta^2 = .06$ orta ve $\eta^2 = .14$ ve üzeri büyük düzeyde etki büyüklüğünü ifade etmektedir. Bu bağlamda elde edilen sonuç, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da uygulanan psikoeğitimin annelerin çatışma çözme stillerinden uyma davranışını azaltmada orta düzeye yakın bir etki sağladığını göstermektedir.

4.1.2.14. Babaların ÇÇSE’nin “Uyma” Alt Boyutunun Ön Test-Son Test-İzleme Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması

Babaların ÇÇSE’nin “uyma” alt boyutuna ait ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımlı gruplar için tek yönlü varyans analizi testi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu parametrik testin yapılabilmesi için küresellik koşulu testinin sonucundaki p değerinin anlamsız olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2003). Bu doğrultuda yapılan Mauchly Küresellik testi sonucuna göre küresellik koşulunun sağlandığı görülmüştür ($W=0.254$, $p>0.05$). Bu aşamadan sonra

gerçekleştirilen ilişkili örneklem için tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Babaların çatışma çözme stillerinden uyma alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve ilişkili örneklem için tek yönlü varyans analizi sonuçları

Ölçüm	f	$\bar{X}$	Ss	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark	Etki Büyüklüğü
Ön test (1)	10	3.30	.753	Deneklerarası	1.581	9	.176				
Son test (2)	10	2.73	.506	Süreç	2.412	2	1.206	4.005	.036	1-2	.31
İzleme testi (3)	10	2.68	.553	Hata	5.421	18	.301				
Toplam					9.414	29					

Tablo 19’da yer alan babaların ÇÇSE’ye ait puanları incelendiğinde çatışma çözme stillerinden uymaya ilişkin ön testten ($\bar{x}=3.30$, $ss=.753$) sonra son testte ($\bar{x}=2.73$, $ss=.506$) bir düşüş olduğu, izleme testi ($\bar{x}=2.68$, $ss=.553$) puanlarının da son teste göre düşüş gösterdiği anlaşılmıştır. Bu sonuçlara göre babaların puanları psikoeğitim öncesi yüksek iken psikoeğitimin hemen sonrasında düşüş göstermiş ve izleme testi sonucunda da düşmüştür. Üç ölçümün puanlarına bakıldığında ön ve son testler arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır ($F_{(2-18)}=4.005$, $p<0.05$). Bir başka deyişle babaların çatışma çözme stillerinden uyma davranışı ön test, son test puanları birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşırken izleme testi puanları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Uygulanan psikoeğitimin etki büyüklüğüne bakıldığında $\eta^2 = .31$ olarak hesaplanmıştır. Cohen’e (1988) göre $\eta^2 = .01$ küçük, $\eta^2 = .06$ orta ve $\eta^2 = .14$ ve üzeri büyük düzeyde etki büyüklüğünü ifade etmektedir. Bu bağlamda elde edilen sonuç, uygulanan psikoeğitimin babaların çatışma çözme stillerinden uyma davranışını azaltmada büyük düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.

4.1.2.15. Ergenlerin ÇÇSE’nin “Uyma-Anne” Alt Boyutunun

Ön Test-Son Test-İzleme Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması

Ergenlerin ÇÇSE’nin “uyma-anne” alt boyutuna ait ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımlı gruplar için tek yönlü varyans analizi testi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu parametrik testin yapılabilmesi için küresellik koşulu testinin sonucundaki p değerinin anlamsız olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2003). Bu doğrultuda yapılan Mauchly Küresellik testi sonucuna göre küresellik

koşulunun sağlandığı görülmüştür ($W=0.200$, $p>0.05$). Bu aşamadan sonra gerçekleştirilen ilişkili örneklem için tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

Ergenlerin çatışma çözme stillerinden uyma-anne alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve ilişkili örneklem için tek yönlü varyans analizi sonuçları

Ölçüm	<i>f</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Etki Büyüklüğü
Ön test (1)	10	2.03	.721	Deneklerarası	6.419	9	.713	2.024	.161	.18
Son test (2)	10	2.23	.520	Süreç	.467	2	.233			
İzleme testi (3)	10	2.33	.392	Hata	2.075	18	.115			
Toplam					8.961	29				

Tablo 20’de yer alan ergenlerin ÇÇSE’ye ait puanları incelendiğinde çatışma çözme stillerinden annesiyle uymaya ilişkin ön testten ($\bar{x}=2.03$, $ss=.721$) sonra son testte ($\bar{x}=2.23$, $ss=.520$) bir artış olduğu, izleme testi ($\bar{x}=2.33$, $ss=.392$) puanlarının da son teste göre artış gösterdiği anlaşılmıştır. Bu sonuçlara göre ergenlerin puanları psikoeğitim öncesi düşük iken psikoeğitimin hemen sonrasında artış göstermiş ve izleme testi sonucunda da yeniden artmıştır. Ancak üç ölçümün arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır ($F_{(2-18)}=2.204$, $p>0.05$). Bir başka deyişle ergenlerin çatışma çözme stillerinden annesiyle uyması ön test, son test ve izleme testi puanları birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Etki büyüklüğü incelendiğinde $\eta^2 = .18$ olarak hesaplanmıştır. Cohen’e (1988) göre $\eta^2 = .01$ küçük, $\eta^2 = .06$ orta ve $\eta^2 = .14$ ve üzeri büyük düzeyde etki büyüklüğünü ifade etmektedir. Bu bağlamda elde edilen sonuç, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da uygulanan psikoeğitimin ergenlerin anneleriyle çatışmalarda uyma davranışlarını değiştirmede büyük düzeye yakın bir etki sağladığını göstermektedir.

4.1.2.16. Ergenlerin ÇÇSE’nin “Uyma-Baba” Alt Boyutunun Ön Test-Son Test-İzleme Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması

Ergenlerin ÇÇSE’nin “uyma-baba” alt boyutuna ait ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımlı gruplar için tek yönlü varyans analizi testi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu parametrik testin yapılabilmesi için küresellik koşulu testinin sonucundaki p değerinin anlamsız olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2003). Bu doğrultuda yapılan Mauchly Küresellik testi sonucuna göre küresellik

koşulunun sağlandığı görülmüştür ($W=0.938$, $p>0.05$). Bu aşamadan sonra gerçekleştirilen ilişkili örneklem için tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Ergenlerin çatışma çözme stillerinden uyma-baba alt boyutundan aldığı puanlara ilişkin frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve ilişkili örneklem için tek yönlü varyans analizi sonuçları

Ölçüm	f	$\bar{X}$	Ss	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Etki Büyüklüğü
Ön test (1)	10	2.30	.695	Deneklerarası	10.219	9	1.135			
Son test (2)	10	2.40	.709	Süreç	.087	2	.044	.612	.553	.06
İzleme testi (3)	10	2.43	.541	Hata	1.287	18	.072			
Toplam					12.376	29				

Tablo 21’de yer alan ergenlerin ÇÇSE’ye ait puanları incelendiğinde çatışma çözme stillerinden babasıyla uymaya ilişkin ön testten ($\bar{x}=2.30$, $ss=.695$) sonra son testte ($\bar{x}=2.40$, $ss=.709$) bir artış olduğu, izleme testi ($\bar{x}=2.43$, $ss=.541$) puanlarının da son teste göre artış gösterdiği anlaşılmıştır. Bu sonuçlara göre ergenlerin puanları psikoeğitim öncesi düşük iken psikoeğitimin hemen sonrasında artış göstermiş ve izleme testi sonucunda da yeniden artmıştır. Ancak üç ölçümün arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır ($F_{(2-18)}=0.612$, $p>0.05$). Bir başka deyişle ergenlerin çatışma çözme stillerinden babasıyla uyması ön test, son test ve izleme testi puanları birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Etki büyüklüğü incelendiğinde $\eta^2 = .06$ olarak hesaplanmıştır. Cohen’e (1988) göre $\eta^2 = .01$ küçük, $\eta^2 = .06$ orta ve $\eta^2 = .14$ ve üzeri büyük düzeyde etki büyüklüğünü ifade etmektedir. Bu bağlamda elde edilen sonuç, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da uygulanan psikoeğitimin ergenlerin babalarıyla çatışmalarda uyma davranışlarını değiştirmede orta düzeyde bir etki sağladığını göstermektedir.

4.1.3. ÇÇSE’nin Alt Boyutlarından Deney ve Kontrol Grubunun Aldığı Puanların Karşılaştırılması

ÇÇSE’nin dört alt boyutunun göre ön test ve son test puanlarının kişi ve grup türüne karşılaştırması aşağıda sunulmuştur.

**4.1.3.1. Ebeveynlerin ÇÇSE'nin “Çatışmaya Girme” Alt Boyutuna Ait
Deney ve Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının
Karşılaştırılması**

Ebeveynlerin ÇÇSE'nin “çatışmaya girme” alt boyutu deney grubu ön test puanlarının kontrol grubu ön test puanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Bu parametrik testin yapılabilmesi için varyans homojenliği koşulunun sağlanması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2003). Bu doğrultuda yapılan Levene testinin sonucuna göre varyans homojenliğinin sağlandığı görülmüştür. Bu aşamadan sonra gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Ebeveynlerin ÇÇSE'nin “çatışmaya girme” alt boyutu ön test ve son test puanlarının grup türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları

	Grup Türü	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P	Levene	
								F	p
<i>Ebeveynlerin çatışmaya girme ön test puanı</i>	Deney	20	2.43	.911	52	2.830	.007	2.676	.108
	Kontrol	34	1.82	.647					
<i>Ebeveynlerin çatışmaya girme son test puanı</i>	Deney	20	1.83	.585	52	-.125	.901	.176	.676
	Kontrol	34	1.85	.587					

Tablo 22 incelendiğinde ebeveynlerin ÇÇSE'nin “çatışmaya girme” alt boyutu ön test puanlarının grup türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmıştır ($t_{(52)}=2.830$, $p<.050$). Deney grubu puanlarının ($\bar{x}=2.43$) kontrol grubu puanlarından ($\bar{x}=1.82$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin ÇÇSE'nin “çatışmaya girme” alt boyutu son test puanlarının ise grup türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{(52)}=-.125$, $p>.050$). Cohen's d , standart sapmaya oranla iki grup ortalaması arasındaki farkı ifade eden bir etki büyüklüğü ölçütüdür ve $d=0.20$ değerini küçük, $d=0.50$ değerini orta ve $d=0.80$ ve üzerini büyük etki düzeyi olarak sınıflandırmaktadır (Cohen, 1988). Etki büyüklüğü hesaplamalarına göre, ön testte gruplar arasında büyük düzeyde ($d=.80$), son testte ise anlamlı sayılmayacak düzeyde ($d=-.04$) bir etki farkı gözlemlenmiştir.

4.1.3.2. Ebeveynlerin ÇÇSE'nin "Sorun Çözme" Alt Boyutuna Ait Deney ve Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ebeveynlerin ÇÇSE'nin "sorun çözme" alt boyutu deney grubu ön test puanlarının kontrol grubu ön test puanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Bu parametrik testin yapılabilmesi için varyans homojenliği koşulunun sağlanması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2003). Bu doğrultuda yapılan Levene testinin sonucuna göre varyans homojenliğinin sağlandığı görülmüştür. Bu aşamadan sonra gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 23'de verilmiştir.

Tablo 23

Ebeveynlerin ÇÇSE'nin "sorun çözme" alt boyutu ön test ve son test puanlarının grup türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları

	Grup Türü	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P	Levene	
								F	p
Ebeveynlerin sorun çözme ön testi	Deney	20	3.75	.953	52	-2.373	.021	2.417	.126
	Kontrol	34	4.26	.620					
Ebeveynlerin sorun çözme son testi	Deney	20	3.98	.683	52	-1.690	.097	2.155	.148
	Kontrol	34	4.24	.479					

Tablo 23 incelendiğinde ebeveynlerin ÇÇSE'nin "sorun çözme" alt boyutu ön test puanlarının grup türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmıştır ($t_{(52)}=2.373$, $p<.050$). Deney grubu puanlarının ($\bar{x}=3.75$) kontrol grubu puanlarından ($\bar{x}=4.26$) anlamlı düzeyde daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Ebeveynlerin ÇÇSE'nin "sorun çözme" alt boyutu son test puanlarının ise grup türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{(52)}=-1.690$, $p>.050$). Cohen's d , standart sapmaya oranla iki grup ortalaması arasındaki farkı ifade eden bir etki büyüklüğü ölçütüdür ve $d=0.20$ değerini küçük, $d=0.50$ değerini orta ve $d=0.80$ ve üzerini büyük etki düzeyi olarak sınıflandırmaktadır (Cohen, 1988). Etki büyüklüğü hesaplamalarına göre, ön testte gruplar arasında orta düzeyde ($d=-.67$), son testte de orta düzeyde ($d=-.48$) bir fark gözlemlenmiştir.

4.1.3.3. Ebeveynlerin ÇÇSE'nin "İletişimi Kesme" Alt Boyutuna Ait Deney ve Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ebeveynlerin ÇÇSE'nin "iletişimi kesme" alt boyutu deney grubu ön test puanlarının kontrol grubu ön test puanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Bu parametrik testin yapılabilmesi için varyans homojenliği koşulunun sağlanması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2003). Bu doğrultuda yapılan Levene testinin sonucuna göre varyans homojenliğinin sağlandığı görülmüştür. Bu aşamadan sonra gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 24'de verilmiştir.

Tablo 24

Ebeveynlerin ÇÇSE'nin "iletişimi kesme" alt boyutu ön test ve son test puanlarının grup türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları

	Grup Türü	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P	Levene	
								F	p
<i>Ebeveynlerin iletişimi kesme ön testi</i>	Deney	20	2.39	.909	52	3.383	.001	3.461	.069
	Kontrol	34	1.70	.590					
<i>Ebeveynlerin iletişimi kesme son testi</i>	Deney	20	1.94	.673	52	1.535	.131	1.765	.190
	Kontrol	34	1.69	.500					

Tablo 24 incelendiğinde ebeveynlerin ÇÇSE'nin "iletişimi kesme" alt boyutu ön test puanlarının grup türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmıştır ($t_{(52)}=3.383$, $p<.050$). Deney grubu puanlarının ($\bar{x}=2.39$) kontrol grubu puanlarından ($\bar{x}=1.70$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ebeveynlerin ÇÇSE'nin "iletişimi kesme" alt boyutu son test puanlarının ise grup türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{(52)}=1.535$, $p>.050$). Cohen's d , standart sapmaya oranla iki grup ortalaması arasındaki farkı ifade eden bir etki büyüklüğü ölçütüdür ve $d=0.20$ değerini küçük, $d=0.50$ değerini orta ve $d=0.80$ ve üzerini büyük etki düzeyi olarak sınıflandırmaktadır (Cohen, 1988). Etki büyüklüğü hesaplamalarına göre, ön testte gruplar arasında büyük düzeyde ($d=.95$), son testte ise küçük-orta düzeyde ($d=.43$) bir fark gözlemlenmiştir.

4.1.3.4. Ebeveynlerin ÇÇSE'nin "Uyma" Alt Boyutuna Ait Deney ve Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ebeveynlerin ÇÇSE'nin "uyma" alt boyutu deney grubu ön test puanlarının kontrol grubu ön test puanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Bu parametrik testin yapılabilmesi için varyans homojenliği koşulunun sağlanması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2003). Bu doğrultuda yapılan Levene testinin sonucuna göre varyans homojenliğinin sağlandığı görülmüştür. Bu aşamadan sonra gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 25'de verilmiştir.

Tablo 25

Ebeveynlerin ÇÇSE'nin "uyma" alt boyutu ön test ve son test puanlarının grup türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları

	Grup Türü	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P	Levene	
								F	p
<i>Ebeveynlerin uyma ön testi</i>	Deney	20	3.16	.749	52	.870	.388	3.658	.061
	Kontrol	34	3.01	.500					
<i>Ebeveynlerin uyma son testi</i>	Deney	20	2.81	.561	52	-.972	.336	.099	.754
	Kontrol	34	2.96	.544					

Tablo 25 incelendiğinde ebeveynlerin ÇÇSE'nin "uyma" alt boyutu ön test puanlarının grup türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($t_{(52)}=.870$, $p>.050$). Deney grubu puanlarının ($\bar{x}=3.16$) kontrol grubu puanlarından ($\bar{x}=3.01$) daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ebeveynlerin ÇÇSE'nin "uyma" alt boyutu son test puanlarının ise grup türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{(52)}=-.972$, $p>.050$). Cohen's d , standart sapmaya oranla iki grup ortalaması arasındaki farkı ifade eden bir etki büyüklüğü ölçütüdür ve $d=0.20$ değerini küçük, $d=0.50$ değerini orta ve $d=0.80$ ve üzerini büyük etki düzeyi olarak sınıflandırmaktadır (Cohen, 1988). Etki büyüklüğü hesaplamalarına göre, hem ön testte ($d=.25$) hem de son testte ($d=-.27$) gruplar arasında küçük düzeyde bir fark gözlemlenmiştir.

**4.1.3.5. Ergenlerin ÇÇSE'nin “Çatışmaya Girme-Anne” Alt Boyutuna Ait
Deney ve Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının
Karşılaştırılması**

Ergenlerin ÇÇSE'nin “çatışmaya girme-anne” alt boyutu deney grubu ön test puanlarının kontrol grubu ön test puanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Bu parametrik testin yapılabilmesi için varyans homojenliği koşulunun sağlanması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2003). Bu doğrultuda yapılan Levene testinin sonucuna göre varyans homojenliğinin sağlandığı görülmüştür. Bu aşamadan sonra gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

Ergenlerin ÇÇSE'nin “çatışmaya girme-anne” alt boyutu ön test ve son test puanlarının grup türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları

								Levene	
	Grup Türü	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P	F	p
Ergenlerin çatışmaya girme-anne ön testi	Deney	10	2.50	1.190	25	.767	.450	.775	.387
	Kontrol	17	2.16	1.056					
Ergenlerin çatışmaya girme-anne son testi	Deney	10	2.03	.692	25	-.364	.719	2.650	.116
	Kontrol	17	2.16	1.057					

Tablo 26 incelendiğinde ergenlerin ÇÇSE'nin “çatışmaya girme-anne” alt boyutu ön test puanlarının grup türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($t_{(25)}=.767$, $p>.050$). Deney grubu puanlarının ($\bar{x}=2.50$) kontrol grubu puanlarından ($\bar{x}=2.16$) daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Ergenlerin ÇÇSE'nin “çatışmaya girme-anne” alt boyutu son test puanlarının ise grup türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{(25)}=-.364$, $p>.050$). Cohen's *d*, standart sapmaya oranla iki grup ortalaması arasındaki farkı ifade eden bir etki büyüklüğü ölçütüdür ve $d=0.20$ değerini küçük, $d=0.50$ değerini orta ve $d=0.80$ ve üzerini büyük etki düzeyi olarak sınıflandırmaktadır (Cohen, 1988). Etki büyüklüğü hesaplamalarına göre, ön testte küçük-orta düzeyde ($d=.31$), son testte ise küçük düzeyde ($d=-.15$) bir fark gözlemlenmiştir.

**4.1.3.6. Ergenlerin ÇÇSE'nin “Çatışmaya Girme-Baba” Alt Boyutuna Ait
Deney ve Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının
Karşılaştırılması**

Ergenlerin ÇÇSE'nin “çatışmaya girme-baba” alt boyutu deney grubu ön test puanlarının kontrol grubu ön test puanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Bu parametrik testin yapılabilmesi için varyans homojenliği koşulunun sağlanması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2003). Bu doğrultuda yapılan Levene testinin sonucuna göre varyans homojenliğinin sağlandığı görülmüştür. Bu aşamadan sonra gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Ergenlerin ÇÇSE'nin “çatışmaya girme-baba” alt boyutu ön test ve son test puanlarının grup türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları

								Levene	
Grup Türü		n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P	F	p
Ergenlerin çatışmaya girme-baba ön testi	Deney	10	1.85	1.00	25	-.046	.964	.000	.983
	Kontrol	17	1.87	.952					
Ergenlerin çatışmaya girme-baba son testi	Deney	10	1.78	.740	25	-.264	.794	1.620	.215
	Kontrol	17	1.87	.952					

Tablo 27 incelendiğinde ergenlerin ÇÇSE'nin “çatışmaya girme-baba” alt boyutu ön test puanlarının grup türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($t_{(25)}=-.046$, $p>.050$). Deney grubu puanlarının ($\bar{x}=1.85$) kontrol grubu puanlarından ($\bar{x}=1.87$) daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Ergenlerin ÇÇSE'nin “çatışmaya girme-baba” alt boyutu son test puanlarının ise grup türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{(25)}=-.264$, $p>.050$). Cohen's *d*, standart sapmaya oranla iki grup ortalaması arasındaki farkı ifade eden bir etki büyüklüğü ölçütüdür ve $d=0.20$ değerini küçük, $d=0.50$ değerini orta ve $d=0.80$ ve üzerini büyük etki düzeyi olarak sınıflandırmaktadır (Cohen, 1988). Etki büyüklüğü hesaplamalarına göre, hem ön testte ($d=-.02$) hem de son testte ($d=-.11$) gruplar arasında anlamlı sayılmayacak düzeyde küçük farklar gözlemlenmiştir.

**4.1.3.7. Ergenlerin ÇÇSE'nin “Sorun Çözme-Anne” Alt Boyutuna Ait
Deney ve Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının
Karşılaştırılması**

Ergenlerin ÇÇSE'nin “sorun çözme-anne” alt boyutu deney grubu ön test puanlarının kontrol grubu ön test puanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Bu parametrik testin yapılabilmesi için varyans homojenliği koşulunun sağlanması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2003). Bu doğrultuda yapılan Levene testinin sonucuna göre varyans homojenliğinin sağlandığı görülmüştür. Bu aşamadan sonra gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir

Tablo 28

Ergenlerin ÇÇSE'nin “sorun çözme-anne” alt boyutu ön test ve son test puanlarının grup türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları

	Grup Türü	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P	Levene	
								F	p
Ergenlerin sorun çözme-anne ön testi	Deney	10	3.38	.680	25	-1.291	.208	.372	.548
	Kontrol	17	3.76	.798					
Ergenlerin sorun çözme-anne son testi	Deney	10	3.88	.844	25	.340	.737	.057	.814
	Kontrol	17	3.76	.798					

Tablo 28 incelendiğinde ergenlerin ÇÇSE'nin “sorun çözme-anne” alt boyutu ön test puanlarının grup türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($t_{(25)}=-1.291$, $p>.050$). Deney grubu puanlarının ($\bar{x}=3.38$) kontrol grubu puanlarından ($\bar{x}=3.76$) daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Ergenlerin ÇÇSE'nin “sorun çözme-anne” alt boyutu son test puanlarının ise grup türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{(25)}=-.264$, $p>.050$). Cohen's d , standart sapmaya oranla iki grup ortalaması arasındaki farkı ifade eden bir etki büyüklüğü ölçütüdür ve $d=0.20$ değerini küçük, $d=0.50$ değerini orta ve $d=0.80$ ve üzerini büyük etki düzeyi olarak sınıflandırmaktadır (Cohen, 1988). Etki büyüklüğü hesaplamalarına göre, ön testte gruplar arasında orta düzeyde ($d=-.51$), son testte ise küçük düzeyde ($d=.14$) bir fark gözlemlenmiştir.

**4.1.3.8. Ergenlerin ÇÇSE'nin “Sorun Çözme-Baba” Alt Boyutuna Ait
Deney ve Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının
Karşılaştırılması**

Ergenlerin ÇÇSE'nin “sorun çözme-baba” alt boyutu deney grubu ön test puanlarının kontrol grubu ön test puanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Bu parametrik testin yapılabilmesi için varyans homojenliği koşulunun sağlanması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2003). Bu doğrultuda yapılan Levene testinin sonucuna göre varyans homojenliğinin sağlandığı görülmüştür. Bu aşamadan sonra gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 29’da verilmiştir

Tablo 29

Ergenlerin ÇÇSE'nin “sorun çözme-baba” alt boyutu ön test ve son test puanlarının grup türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları

	Grup Türü	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P	Levene	
								F	p
Ergenlerin sorun çözme-baba ön testi	Deney	10	3.53	.740	25	-.602	.553	.087	.770
	Kontrol	17	3.71	.762					
Ergenlerin sorun çözme-baba son testi	Deney	10	3.90	1.144	25	.057	.600	1.113	.302
	Kontrol	17	3.76	.798					

Tablo 29 incelendiğinde ergenlerin ÇÇSE'nin “sorun çözme-baba” alt boyutu ön test puanlarının grup türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($t_{(25)}=-.602$, $p>.050$). Deney grubu puanlarının ($\bar{x}=3.53$) kontrol grubu puanlarından ($\bar{x}=3.71$) daha düşük olduğu görülmüştür. Ergenlerin ÇÇSE'nin “sorun çözme-baba” alt boyutu son test puanlarının ise grup türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{(25)}=.057$, $p>.050$). Cohen's d , standart sapmaya oranla iki grup ortalaması arasındaki farkı ifade eden bir etki büyüklüğü ölçütüdür ve $d=0.20$ değerini küçük, $d=0.50$ değerini orta ve $d=0.80$ ve üzerini büyük etki düzeyi olarak sınıflandırmaktadır (Cohen, 1988). Etki büyüklüğü hesaplamalarına göre, hem ön testte ($d=-.24$) hem de son testte ($d=.21$) gruplar arasında küçük düzeyde farklar gözlemlenmiştir.

**4.1.3.9. Ergenlerin ÇÇSE'nin "İletişimi Kesme-Anne" Alt Boyutuna Ait
Deney ve Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının
Karşılaştırılması**

Ergenlerin ÇÇSE'nin "iletişimi kesme-anne" alt boyutu deney grubu ön test puanlarının kontrol grubu ön test puanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Bu parametrik testin yapılabilmesi için varyans homojenliği koşulunun sağlanması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2003). Bu doğrultuda yapılan Levene testinin sonucuna göre varyans homojenliğinin sağlandığı görülmüştür. Bu aşamadan sonra gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30

Ergenlerin ÇÇSE'nin "iletişimi kesme-anne" alt boyutu ön test ve son test puanlarının grup türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları

	Grup Türü	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P	Levene	
								F	p
Ergenlerin iletişimi kesme-anne ön testi	Deney	10	2.35	.699	25	.622	.539	.009	.924
	Kontrol	17	2.18	.700					
Ergenlerin iletişimi kesme-anne son testi	Deney	10	2.18	.708	25	-.005	.996	.004	.952
	Kontrol	17	2.18	.700					

Tablo 30 incelendiğinde ergenlerin ÇÇSE'nin "iletişimi kesme-anne" alt boyutu ön test puanlarının grup türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($t_{(25)}=.622$, $p>.050$). Deney grubu puanlarının ($\bar{x}=2.35$) kontrol grubu puanlarından ($\bar{x}=2.18$) daha yüksek olduğu görülse de bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Ergenlerin ÇÇSE'nin "iletişimi kesme-anne" alt boyutu son test puanlarının ise grup türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{(25)}=-.005$, $p>.050$). Cohen's d , standart sapmaya oranla iki grup ortalaması arasındaki farkı ifade eden bir etki büyüklüğü ölçütüdür ve $d=0.20$ değerini küçük, $d=0.50$ değerini orta ve $d=0.80$ ve üzerini büyük etki düzeyi olarak sınıflandırmaktadır (Cohen, 1988). Etki büyüklüğü hesaplamalarına göre, ön testte küçük düzeyde ($d=.24$), son testte ise gruplar arasında fark bulunmamaktadır ($d=.00$).

**4.1.3.10. Ergenlerin ÇÇSE'nin "İletişimi Kesme-Baba" Alt Boyutuna Ait
Deney ve Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının
Karşılaştırılması**

Ergenlerin ÇÇSE'nin "iletişimi kesme-baba" alt boyutu deney grubu ön test puanlarının kontrol grubu ön test puanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Bu parametrik testin yapılabilmesi için varyans homojenliği koşulunun sağlanması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2003). Bu doğrultuda yapılan Levene testinin sonucuna göre varyans homojenliğinin sağlandığı görülmüştür. Bu aşamadan sonra gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 31'de verilmiştir

Tablo 31

Ergenlerin ÇÇSE'nin "iletişimi kesme-baba" alt boyutu ön test ve son test puanlarının grup türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları

	Grup Türü	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P	Levene	
								F	p
Ergenlerin iletişimi kesme-baba ön testi	Deney	10	2.25	.577	25	.057	.955	.905	.351
	Kontrol	17	2.24	.682					
Ergenlerin iletişimi kesme-baba son testi	Deney	10	2.23	.750	25	-.037	.971	.001	.979
	Kontrol	17	2.24	.682					

Tablo 31 incelendiğinde ergenlerin ÇÇSE'nin "iletişimi kesme-baba" alt boyutu ön test puanlarının grup türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($t_{(25)}=.057$, $p>.050$). Deney ve kontrol grubu puan ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu ($\bar{x}=2.25$ ve $\bar{x}=2.24$) ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Ergenlerin ÇÇSE'nin "iletişimi kesme-baba" alt boyutu son test puanlarının ise grup türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{(25)}=-.037$, $p>.050$). Cohen's d , standart sapmaya oranla iki grup ortalaması arasındaki farkı ifade eden bir etki büyüklüğü ölçütüdür ve $d=0.20$ değerini küçük, $d=0.50$ değerini orta ve $d=0.80$ ve üzerini büyük etki düzeyi olarak sınıflandırmaktadır (Cohen, 1988). Etki büyüklüğü hesaplamalarına göre, hem ön testte ($d=.02$) hem de son testte ($d=-.01$) etki büyüklüğü yok denecek kadar küçük düzeydedir.

4.1.3.11. Ergenlerin ÇÇSE'nin "Uyma-Anne" Alt Boyutuna Ait Deney ve Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ergenlerin ÇÇSE'nin "uyma-anne" alt boyutu deney grubu ön test puanlarının kontrol grubu ön test puanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Bu parametrik testin yapılabilmesi için varyans homojenliği koşulunun sağlanması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2003). Bu doğrultuda yapılan Levene testinin sonucuna göre varyans homojenliğinin sağlandığı görülmüştür. Bu aşamadan sonra gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32

Ergenlerin ÇÇSE'nin "uyma-anne" alt boyutu ön test ve son test puanlarının grup türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları

	Grup Türü	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P	Levene	
								F	p
Ergenlerin uyma-anne ön testi	Deney	10	2.03	.721	25	-1.148	.262	1.445	.241
	Kontrol	17	2.31	.556					
Ergenlerin uyma-anne son testi	Deney	10	2.23	.520	25	-.387	.702	.052	.822
	Kontrol	17	2.31	.556					

Tablo 32 incelendiğinde ergenlerin ÇÇSE'nin "uyma-anne" ön test puanlarının grup türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($t_{(25)}=-1.148$, $p>.050$). Deney grubu puanlarının ($\bar{x}=2.03$) kontrol grubu puanlarından ($\bar{x}=2.31$) daha düşük olduğu görülmüş ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Ergenlerin ÇÇSE'nin "uyma-anne" son test puanlarının ise grup türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{(25)}=-.387$, $p>.050$). Cohen's d , standart sapmaya oranla iki grup ortalaması arasındaki farkı ifade eden bir etki büyüklüğü ölçütüdür ve $d=0.20$ değerini küçük, $d=0.50$ değerini orta ve $d=0.80$ ve üzerini büyük etki düzeyi olarak sınıflandırmaktadır (Cohen, 1988). Etki büyüklüğü hesaplamalarına göre, ön testte küçük düzeyde ($d=-.46$), son testte ise küçük düzeyde ($d=-.15$) bir fark gözlemlenmiştir.

4.1.3.12. Ergenlerin ÇÇSE'nin "Uyma-Baba" Alt Boyutuna Ait Deney ve Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ergenlerin ÇÇSE'nin "uyma-baba" alt boyutu deney grubu ön test puanlarının kontrol grubu ön test puanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Bu parametrik testin yapılabilmesi için varyans homojenliği koşulunun sağlanması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2003). Bu doğrultuda yapılan Levene testinin sonucuna göre varyans homojenliğinin sağlandığı görülmüştür. Bu aşamadan sonra gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33

Ergenlerin ÇÇSE'nin "uyma-baba" alt boyutu ön test ve son test puanlarının grup türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları

	Grup Türü	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P	Levene	
								F	p
Ergenlerin uyma-baba ön testi	Deney	10	2.30	.695	25	-1.153	.260	1.436	.242
	Kontrol	17	2.59	.586					
Ergenlerin uyma-baba son testi	Deney	10	2.40	.709	25	-.746	.463	.770	.389
	Kontrol	17	2.59	.586					

Tablo 33 incelendiğinde ergenlerin ÇÇSE'nin "uyma-baba" alt boyutu ön test puanlarının grup türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($t_{(25)}=-1.153$, $p>.050$). Deney grubu puanlarının ($\bar{x}=2.30$) kontrol grubu puanlarından ($\bar{x}=2.59$) daha düşük olduğu görülmüştür; ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Ergenlerin ÇÇSE'nin "uyma-baba" alt boyutu son test puanlarının ise grup türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{(25)}=-.746$, $p>.050$). Gruplar arası ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığının yanı sıra, bu farkın büyüklüğünü değerlendirmek amacıyla kullanılan Cohen's d , standart sapmaya oranla iki grup ortalaması arasındaki farkı ifade eden bir etki büyüklüğü ölçütüdür ve $d=0.20$ değerini küçük, $d=0.50$ değerini orta ve $d=0.80$ ve üzerini büyük etki düzeyi olarak sınıflandırmaktadır (Cohen, 1988). Etki büyüklüğü hesaplamalarına göre, ön testte orta düzeye yakın ($d=-.46$), son testte ise küçük düzeyde ($d=-.30$) bir fark gözlemlenmiştir.

4.2. Nitel Bulgular

TAÇÇAP'ın son oturumunda uygulanan Süreç Analizi Formu aracılığıyla elde edilen nitel veriler, aşağıda görseller eşliğinde ayrıntılı olarak sunulmuştur. Bu şekillerde katılımcıların ifadeleri kod, alt tema ve üst tema şeklinde sınıflandırılmıştır. Ayrıca bu bölümde katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

4.2.1. Katılımcılara Uygulanan Süreç Analizi Formundan Elde Edilen Bulgular

Bu araştırma kapsamında yapılan psikoeğitim sonrasında katılımcılara Süreç Analizi Formu uygulanmıştır. Bu görüşmelerde katılımcılara psikoeğitim sürecinde lideri, psikoeğitimi ve kendilerini değerlendirmelerine yönelik çeşitli sorular sorulmuştur. Bu sorulara katılımcıların verdikleri cevaplar içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.2.1.1. Liderin Değerlendirilmesi

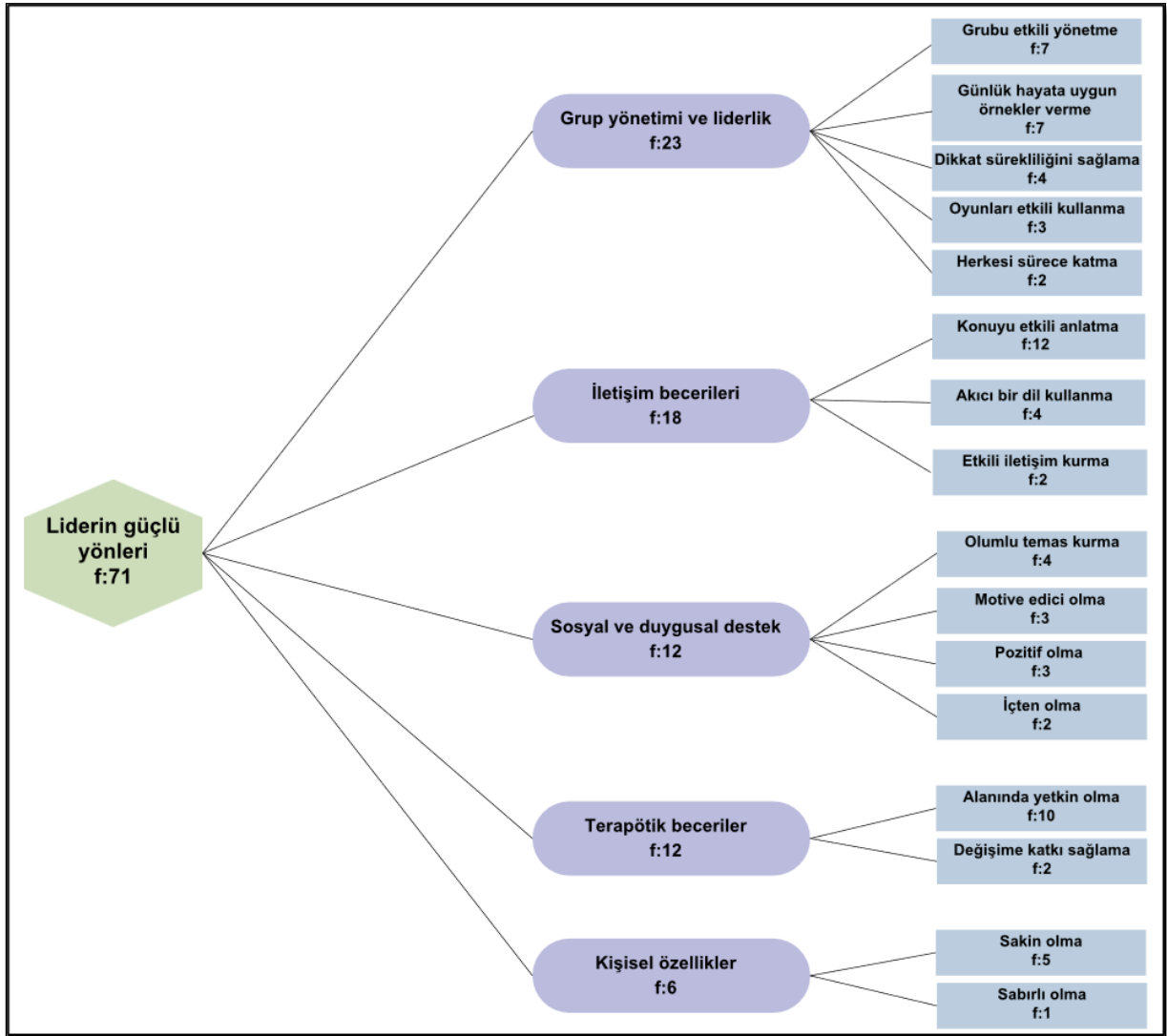
Katılımcıların, liderin değerlendirilmesine yönelik olarak “Psikoeğitim sürecinde liderin güçlü bulduğunuz yönleri sizce nelerdir?” (Soru 1.a.) sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin oluşturulan kodlar, alt temalar ve üst temalar Şekil 10’da yer almaktadır. Aynı zamanda “Psikoeğitim sürecini düşündüğünüzde liderin geliştirmesi gereken yönleri sizce nelerdir?” (Soru 1.b.) sorusu katılımcılara sorulmuş ancak katılımcılar liderin geliştirmesi gereken herhangi bir yönünün olmadığını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla bu sorunun cevabına ilişkin herhangi bir analiz yapılamamıştır.

Katılımcıların Soru 1.a.’ya verdiği cevapların, Grubu etkili yönetme (f=7), Günlük hayata uygun örnekler verme (f=7), Dikkat sürekliliğini sağlama (f=4), Oyunları etkili kullanma (f=3) ve Herkesi sürece katma (f=2) kodları ile ilgili katılımcıların ifadeleri grup sürecinde liderin, liderlik becerilerinin etkililiği hakkındaki değerlendirmeleri ile ilişkili olduğu anlaşılmış ve bu kodlar Grup yönetimi ve liderlik (f=23) alt temasında toplanmıştır. Diğer yandan, Konuyu etkili anlatma (f=12), Akıcı bir dil kullanma (f=4), Etkili iletişim kurma (f=2) şeklinde olduğu görülmüştür. Bu kodlar incelendiğinde katılımcıların liderin güçlü yönü olarak iletişim becerilerine vurgu yaptığı anlaşılmıştır. Dolayısıyla değinilen ifadelerin İletişim becerileri (f=18) alt temasında toplanabileceği uygun görülmüştür. Ayrıca katılımcıların, liderin güçlü yönleri ile ilgili olarak; Olumlu temas kurma (f=4), Motive edici olma (f=3), Pozitif olma (f=3) ve İçten olma (f=2) şeklinde cevaplar verdiği görülmüştür. Bu kodlara dayalı olarak katılımcılar, liderin kendilerine gösterdiği sosyal ve duygusal desteği liderde olması gereken güçlü bir özellik olarak göz önüne almışlardır. Bu nedenle değinilen kodların Sosyal ve

duygusal destek (f=12) alt teması altında toplanabileceği değerlendirilmiştir. Soru 1.a'ya verilen diğer cevaplar arasında yer alan Alanında yetkin olma (f=10) ve Değişime katkı sağlama (f=2) kodları terapötik özellikleri bakımından liderin güçlü bulunan yanlarına atıf yaptığından bu kodlar Terapötik beceriler (f=12) alt teması altına yerleştirilmiştir. Sakin olma (f=5) ve Sabırlı olma (f=1) kodlarının ise liderin bireysel özellikleri bağlamında ele alındığı anlaşılmış ve bu kodlar Kişisel özellikler (f=6) alt teması altında toplanmıştır.

Şekil 10

Soru 1.a. 'ya verilen cevaplar doğrultusunda oluşturulan kodlar, alt temalar ve üst temalar



Şekil 10 incelendiğinde, Grup yönetimi ve liderlik, İletişim becerileri, Sosyal ve duygusal destek, Terapötik beceriler ve Kişisel özellikler alt temaları Liderin güçlü yönleri (f=71) üst teması altında toplanmıştır. Değerlenen kodlar, alt temalar ve üst temaları oluşturan katılımcı ifadelerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Grup Yönetimi ve Liderlik

Grubu etkili yönetme: “Ortamın sessizliğini çok iyi sağladı” (Ç6)

Günlük hayata uygun örnekler verme: “Bilgileri günlük yaşam ile örneklendirdi” (A1)

Dikkat sürekliliğini sağlama: “Katılımcıların ilgi ve dikkat sürekliliğini sağladı.” (B10)

Oyunları etkili kullanma: “Oyunlarla bizi ortamdan hiç kopartmadı.” (B2)

Herkesi sürece katma: “Herkesin eğitime katılmasını sağladı.” (B1)

İletişim Becerileri

Konuyu etkili anlatma: “Bilgi ve tecrübelerini çok iyi şekilde aktardı.” (B3)

Akıcı bir dil kullanma: “Anlaşılır bir dili vardı.” (Ç10)

Etkili iletişim kurma: “Jest ve mimiklerini iyi kullandı.” (Ç1)

Sosyal ve Duygusal Destek

Olumlu temas kurma: “Kişiye kendini çok iyi hissettiren bir yanı vardı.” (B7)

Motive edici olma: “Oturumların canlı ve dinamik geçmesini sağladı.” (B10)

Pozitif olma: “Güler yüzlü biri.” (A7)

İçten olma: “Samimiyeti çok güçlüydü.” (A4)

Terapötik Beceriler

Alanında yetkin olma: “Lider bilgili ve tecrübeliydi.” (B3)

Değişime katkı sağlama: “Gelişimime çok katkısı oldu.” (Ç9)

Kişisel Özellikler

Sakin olma: “Sakin kalmayı çok iyi başardı.” (A5)

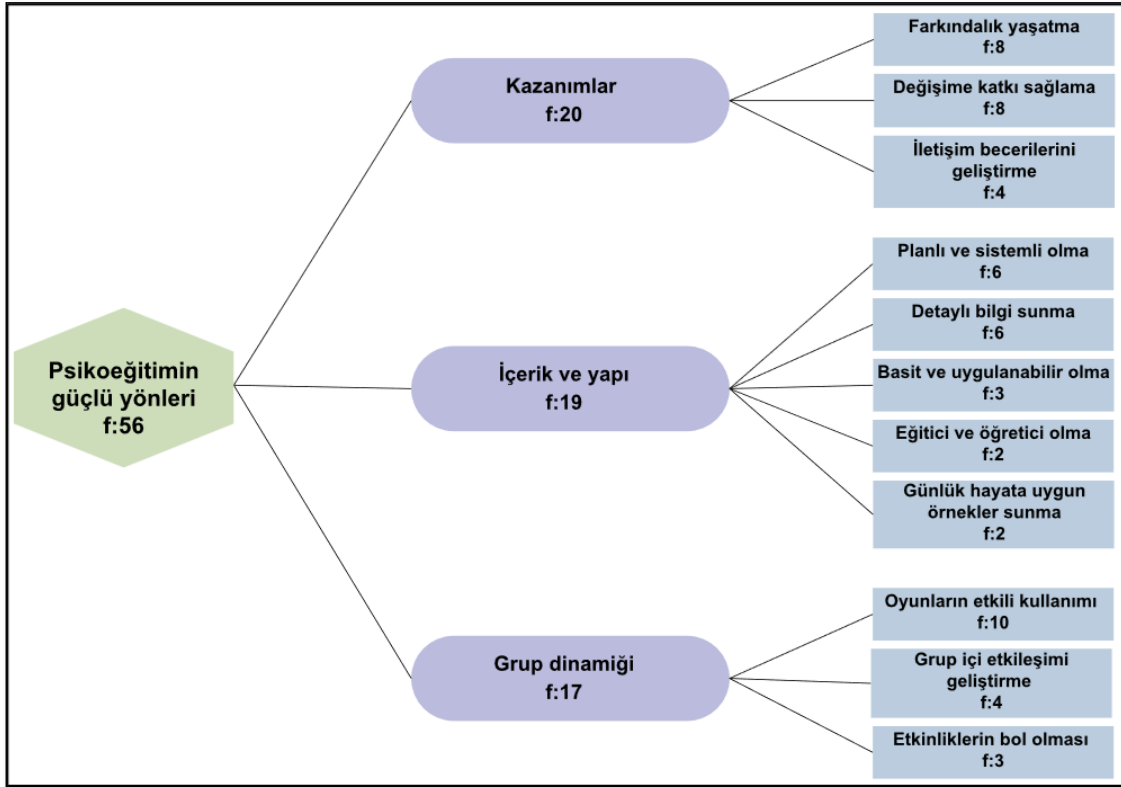
Sabırlı olma: “Sabırlıydı.” (Ç3)

4.2.1.2. Psikoeğitimin Değerlendirilmesi

Katılımcıların psikoeğitimin değerlendirilmesine yönelik olarak “Psikoeğitimin güçlü yönleri sizce nelerdir?” (Soru 2.a.) sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin oluşturulan kodlar, alt temalar ve üst temalar Şekil 11’de yer almaktadır.

Şekil 11

Soru 2.a.'ya verilen cevaplar doğrultusunda oluşturulan kodlar, alt temalar ve üst temalar



Şekil 11 incelendiğinde; katılımcıların Soru 2.a.'ya verdikleri cevapların Farkındalık yaşatma (f=8), Değişime katkı sağlama (f=8) ve İletişim becerilerini geliştirme (f=4) şeklinde olduğu görülmüştür. Bu kodlarda psikoeğitimin güçlü yönü olarak kazanımlara vurgu yapıldığı anlaşıldığından bu kodlar Kazanımlar (f=20) alt teması altında toplanmıştır. Planlı ve sistemli olma (f=6), Detaylı bilgi sunma (f=6), Basit ve uygulanabilir olma (f=3), Eğitici ve öğretici olma (f=2) ve Günlük hayata uygun örnekler sunma (f=2) kodları, psikoeğitimin içeriği ve yapılandırılması bakımından güçlü olmasıyla ilgili bilgi verdiğinden İçerik ve yapı (f=19) alt teması altında yer almıştır. Oyunların etkili kullanımı (f=10), Grup içi etkileşimi geliştirme (f=4), ve Etkinliklerin bol olması (f=3) kodları ise grubun birlikteliğini çağrıştırdığından Grup dinamiği (f=17) alt teması altında toplanmıştır.

Kazanımlar, İçerik ve yapı ile Grup dinamiği alt temaları Psikoeğitimin Güçlü Yönleri (f=56) üst teması altında toplanmıştır. Değinilen kodlar, alt temalar ve üst temaları oluşturan katılımcı ifadelerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Kazanımlar

Farkındalık yaşatma: “Kendimde nelerin eksik olduğunu fark ettim.” (B5)

Değişime katkı sağlama: “Anne olarak evladına daha iyi yaklaşmamı sağladı.” (A7)

İletişim becerilerini geliştirme: “İletişim becerilerimin geliştiğini fark ettim.” (B7)

İçerik ve Yapı

Planlı ve sistemli olma: “Oturum zamanı ve planı oldukça iyiydi. (B2)

Detaylı bilgi sunma: “İhtiyacımız olan bilgiler vardı.” (A8)

Basit ve uygulanabilir olma: “Sade ve anlaşılır sunumlar vardı.” (A1)

Eğitici ve öğretici olma: “Bilgiler çok eğitici ve öğreticiydi.” (Ç5)

Günlük hayata uygun örnekler sunma: “Verilen örnekler günlük hayata çok uygundu.”

(A4)

Grup Dinamiği

Oyunların etkili kullanımı: “Oyunlar çok iyi hissettirdi.” (A2)

Grup içi etkileşimi geliştirme: “Eğitimdeki oyunlar sayesinde grupta etkileşim arttı.

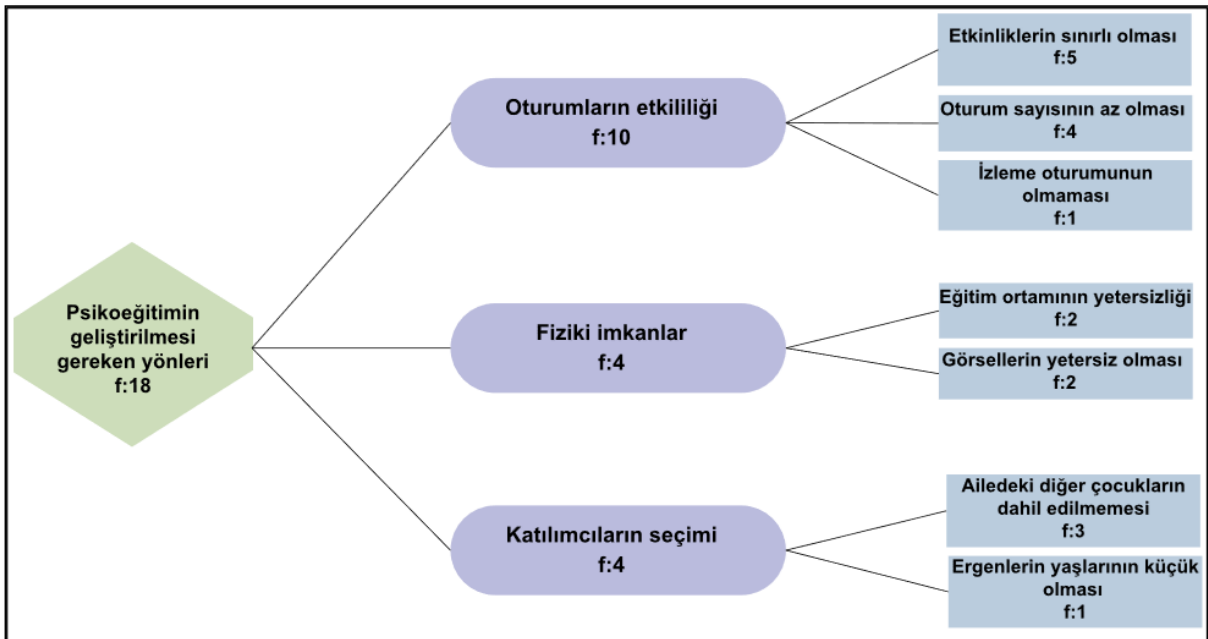
(Ç6)

Etkinliklerin bol olması: “Her oturumda etkinlik uygulandı ve bunlar çok güzeldi.” (B2)

Katılımcıların “Psikoeğitimin geliştirilmesi gereken yönleri sizce nelerdir?” (Soru 2.b.) sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin oluşturulan kodlar, alt temalar ve üst temalar Şekil 12’de yer almaktadır.

Şekil 12

Soru 2.b. 'ye verilen cevaplar doğrultusunda oluşturulan kodlar, alt temalar ve üst temalar



Şekil 12'ye göre, katılımcıların Soru 2.b.'ye verdiği cevapların, Etkinliklerin sınırlı olması (f=5), Oturum sayısının az olması (f=4) ve İzleme oturumunun olmaması (f=1) şeklinde olduğu görülmüştür. Bu kodların psikoeğitim oturumlarının etkililiğinde eksik kalan yönler ile ilgili olduğu değerlendirildiğinden Oturumların etkililiği (f=10) alt teması altında toplanabileceği düşünülmüştür. Eğitim ortamının yetersizliği (f=2) ve Görsellerin yetersiz olması (f=2) kodları psikoeğitimin verildiği ortamın imkanlar açısından eksikliklerine vurgu yaptığı şeklinde yorumlanarak Fiziki imkanlar (f=4) alt temasına yerleştirilmiştir. Ailedeki diğer çocukların dahil edilmemesi (f=3) ve Ergenlerin yaşlarının küçük olması (f=1) kodlarında ailede bulunan diğer çocukların psikoeğitime dahil edilmemesi ve ergen grubundaki üyelerin yaşlarının küçük olmasının psikoeğitimin geliştirilmesi gereken bir yönü olduğu değerlendirilmiş ve bu kodlar Katılımcıların seçimi (f=4) alt teması altında toplanmıştır.

Oturumların etkililiği, Fiziki imkanlar ve Katılımcıların seçimi alt temalarının Psikoeğitimin geliştirilmesi gereken yönleri (f=18) üst temasının içerisine yerleştirilebileceği değerlendirilmiştir. Değerlenen kodlar, alt temalar ve üst temaları oluşturan katılımcı ifadelerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Oturumların Etkililiği

Etkinliklerin sınırlı olması: “Oyunlar daha fazla olsaydı keşke.” (Ç7)

Oturum sayısının az olması: “Oturumların daha fazla olmasını isterdim.” (A5)

İzleme oturumunun olmaması: “İyi bir tekrar oturumu olsaydı iyi olurdu.” (Ç1)

Fiziki İmkanlar

Eğitim ortamının yetersizliği: “Eğitim ortamı daha rahat olabilirdi.” (Ç1)

Görsellerin yetersiz olması: “Birkaç video daha olabilirdi.” (Ç10)

Katılımcıların Seçimi

Ailedeki diğer çocukların dahil edilmemesi: “Keşke diğer çocuklarımda katılabilseydi.” (A10)

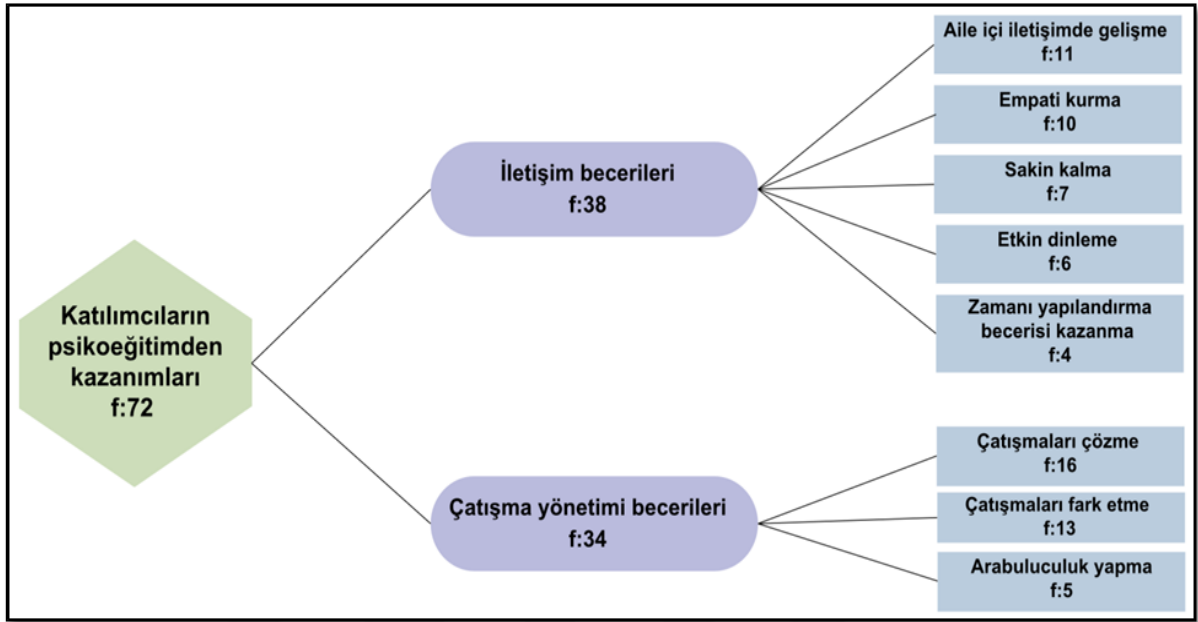
Ergenlerin yaşlarının küçük olması: “Çocukların yaşları daha büyük olabilirdi.” (Ç2)

4.2.1.3. Katılımcının Kendini Değerlendirmesi

Katılımcıların, kendini değerlendirilmesine yönelik olarak “Bu psikoeğitimde kazandığınız ya da geliştirdiğiniz becerileriniz nelerdir?” (Soru 3.a.) sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin oluşturulan kodlar, alt temalar ve üst temalar Şekil 13’de yer almaktadır.

Şekil 13

Soru 3.a. 'ya verilen cevaplar doğrultusunda oluşturulan kodlar, alt temalar ve üst temalar



Şekil 13 incelendiğinde; katılımcıların Soru 3.a.'ya yönelik verdikleri cevapların, Aile içi iletişimde gelişme (f=11), Empati kurma (f=10), Sakin kalma (f=7), Etkin dinleme (f=6) ve Zamanı yapılandırma becerisi kazanma (f=4) şeklinde olduğu görülmüştür. Bu ifadelerin ortak noktasının katılımcıların psikoeğitimin içeriğinde yer alan iletişim becerileri konusunda elde ettikleri kazanımlar ile ilgili olduğu anlaşıldığından bu kodlar İletişim becerileri (f=38) alt teması altında toplanmıştır. Çatışmaları çözme (f=16), Çatışmaları fark etme (f=13) ve Arabuluculuk yapma (f=5) kodlarında katılımcıların çatışmanın nasıl yönetileceği ile ilgili kazandıkları becerilere vurgu yapıldığı anlaşıldığından bu kodların Çatışma yönetimi becerileri (f=34) alt teması altında yer alması uygun görülmüştür. İletişim becerileri ve Çatışma yönetimi becerileri alt temaları Katılımcıların psikoeğitimden kazanımları (f=72) üst teması altına yerleştirilmiştir. Değinilen kodlar, alt temalar ve üst temaları oluşturan katılımcı ifadelerinden örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

İletişim Becerileri

Aile içi iletişimde gelişme: “Ailem ile en sağlıklı şekilde iletişim kurmayı öğrendim.” (B7)

Empati kurma: “Karşımdakinin yerine kendimi koyup önyargılardan uzaklaşmayı öğrendim. (A7)

Sakin kalma: “Kırıcı değil yapıcı olmayı, sakın olmanın önemini fark ettim.” (B3)

Etkin dinleme: “Karşımdakini sonuna kadar dinlemenin ne kadar önemli olduğunu anladım. (A5)

Zamanı yapılandırma becerisi kazanma: “Zamanı doğru yönetmeyi öğrendim.” (Ç3)

Çatışma Yönetimi Becerileri

Çatışmaları çözme: “Çatışma çözme yollarını geliştirdim.” (Ç8)

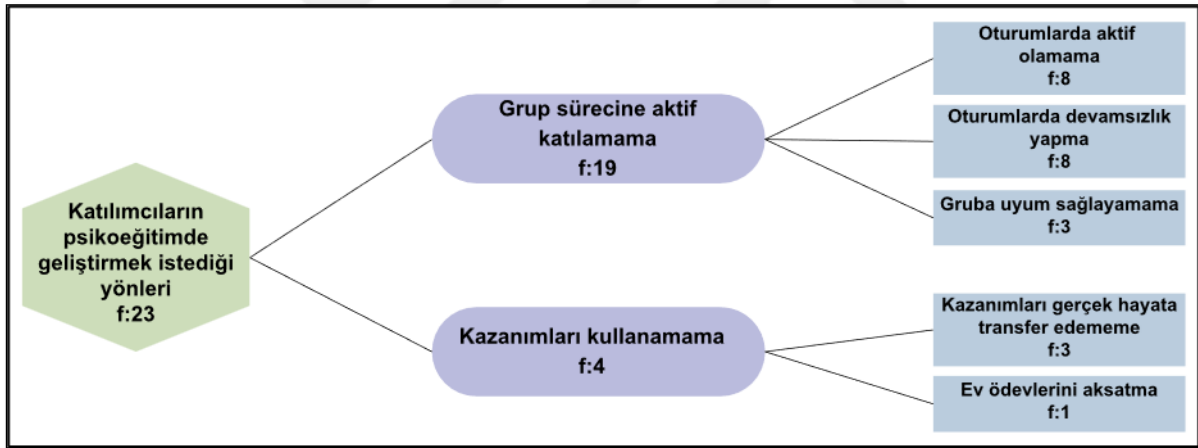
Çatışmaları fark etme: “Artık çatışmalarımı anlamlandırmak daha kolay geliyor.” (A1)

Arabuluculuk yapma: “Arabulucu olmanın kıymetini öğrendim.” (B2)

Katılımcıların, kendini değerlendirilmesine yönelik olarak “Bu psikoeğitimde kendinizde eksik kaldığınızı düşündüğünüz ve geliştirmeyi istediğiniz yönleriniz nelerdir?” (Soru 3.b.) sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin oluşturulan kodlar, alt temalar ve üst temalar Şekil 14’te yer almaktadır.

Şekil 14

Soru 3.b. 'ye verilen cevaplar doğrultusunda oluşturulan kodlar, alt temalar ve üst temalar



Şekil 14’e göre, katılımcıların Soru 3.b.’ye verdiği cevapların, Oturumlarda aktif olamama (f=8), Oturumlarda devamsızlık yapma (f=8) ve Gruba uyum sağlayamama (f=3) şeklinde olduğu görülmüştür. Bu kodlara dayalı olarak katılımcıların psikoeğitimde gruba aktif katılımı yetersiz oldukları anlaşılmıştır. Dolayısıyla değinilen kodların, Grup sürecine aktif katılamama (f=19) alt teması altında toplanabileceği değerlendirilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplardan Kazanımları gerçek hayata transfer edememe (f=3) ve Ev ödevlerini aksatma (f=1) kodlarının, psikoeğitimde elde ettikleri kazanımları kullanmakta güçlük yaşadıkları ile ilgili olduğu tespit edildiğinden bu kodların Kazanımları kullanamama (f=4) alt temasında toplanabileceği uygun görülmüştür. Grup sürecine aktif katılamama ve Kazanımları

kullanamama alt temalarının, Katılımcıların psikoeğitimde geliştirilmek istediği yönleri (f=23) üst temasının içerisinde olabileceği değerlendirilmiştir. Değerlenen kodlar, alt temalar ve üst temaları oluşturan katılımcı ifadelerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Grup Sürecine Aktif Katılamama

Oturumlarda aktif olamama: “Oturumları daha ciddiye alır ve daha aktif olurdum.” (Ç6)

Oturumlarda devamsızlık yapma: “Mümkün olduğunca eğitimleri kaçırmazdım.” (B9)

Gruba uyum sağlayamama: “Kendimi daha rahat bırakır ve ifade etmek isterdim.” (A6)

Kazanımları Kullanamama

Kazanımları gerçek hayata transfer edememe: “Her şeyi bildiğimi zannederken uygulamada zorluk yaşadığımı fark ettim ve yanıldığımı anladım. (A3)

Grup ödevlerini aksatma: “Oturum sonu ev ödevlerini daha ciddiye alıp yapardım.” (Ç1)

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları sunulmuş ve bu sonuçların ilgili literatür çerçevesinde ayrıntılı olarak tartışılmasına yer verilmiştir. Buna ek olarak araştırma bulgularına dayanarak araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler paylaşılmıştır.

5.1. Sonuç

Bu araştırmada ergenler ve ebeveynlere ayrı ayrı uygulanan transaksyonel analiz temelli çatışma çözme ve arabuluculuk psikoeğitim programının çatışma çözme stilleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Katılımcıların ÇÇSE'nin alt boyutlarının deney grubu ön test, son test ve izleme testi puanları karşılaştırılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının ÇÇSE'nin alt boyutlarından aldıkları puanları arasındaki farklılıklar araştırılmıştır. Buna ek olarak araştırmada elde edilen nitel veriler, nicel bulguların arka planına dair daha derinlemesine bir anlayış sunmuş; bazı anlamlı farkların neden ortaya çıktığını ya da beklenen farkların neden gözlenmediğini açıklamada önemli ipuçları sağlamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bunların yorumlanması aşağıda sunulmuştur:

- Transaksyonel analize dayalı psikoeğitim programı sonrasında program öncesine göre, ebeveynlerin ergenlerle yaşadıkları çatışmalarda kullandıkları çatışmaya girme ve iletişimi kesme stilleri azalmıştır. Sorun çözme ve uyma stillerinin kullanımı değişmemiştir.
- Transaksyonel analize dayalı psikoeğitim programının uygulanmasından altı hafta sonra yapılan izleme testi sonuçlarına göre, ebeveynlerin çatışmaya girme ve iletişimi kesme stillerindeki azalma devam etmiştir. Ancak sorun çözme ve uyma stillerinin kullanımı değişmemiştir.
- Transaksyonel analize dayalı psikoeğitim programı sonrasında program öncesine göre, ergenlerin anneleriyle yaşadıkları çatışmalarda kullandıkları çatışma çözme stilleri (çatışmaya girme, sorun çözme, iletişimi kesme ve uyma) değişmemiştir.
- Transaksyonel analize dayalı psikoeğitim programı sonrasında program öncesine göre, ergenlerin babalarıyla yaşadıkları çatışmalarda kullandıkları çatışma çözme stilleri (çatışmaya girme, sorun çözme, iletişimi kesme ve uyma) değişmemiştir.
- Transaksyonel analize dayalı psikoeğitim programının uygulanmasından altı hafta sonra yapılan izleme testi sonuçlarına göre, ergenlerin anneleriyle yaşadıkları çatışmalarda kullandıkları çatışma çözme stilleri değişmemiştir.

- Transaksiyonel analize dayalı psikoeğitim programının uygulanmasından altı hafta sonra yapılan izleme testi sonuçlarına göre, ergenlerin babalarıyla yaşadıkları çatışmalarda kullandıkları çatışma çözme stilleri değişmemiştir.
- Deney grubundaki ebeveynlerin çatışmaya girme ve iletişimi kesme son test puanları, kontrol grubundaki ebeveynlerin çatışmaya girme ve iletişimi kesme son test puanlarından düşüktür. Ebeveynlerin sorun çözme ve uyma stilleri son test puanlarında, deney ve kontrol grupları arasında fark yoktur.
- Ergenlerin anneleriyle yaşadıkları çatışmalarda kullandıkları çatışma çözme stilleri son test puanlarında, deney ve kontrol grupları arasında fark yoktur.
- Ergenlerin babalarıyla yaşadıkları çatışmalarda kullandıkları çatışma çözme stilleri son test puanlarında, deney ve kontrol grupları arasında fark yoktur.

Yukarıdaki sonuçlara göre, psikoeğitim sonrası ebeveynlerin “çatışmaya girme” ve “iletişimi kesme” stillerinde anlamlı düzeyde azalma görülmüş; bu düşünüş izleme testi sonuçlarında da büyük ölçüde korunmuştur. Ancak ebeveynlerin “sorun çözme” ve “uyma” stillerinde, istatistiki olarak bir değişimin olmadığı tespit edilmiştir. Diğer yandan, ergenlerin hem anneleriyle hem de babalarıyla yaşadıkları çatışmalarda kullandıkları çatışma çözme stillerinde, deney ve kontrol grupları arasında fark olmamıştır. Dolayısıyla psikoeğitim programı, ebeveynlerin çatışma çözme davranış değişikliğinde fark edilir sonuçlar ortaya koyarken programın ergenler üzerindeki etkisi kısıtlı kalmıştır. Sonuç olarak psikoeğitim programı ebeveynlerde istendik değişimi sağlarken ergenlerde bu değişim görülmemiştir.

5.2. Tartışma

Ergenler ve ebeveynlere uygulanan transaksiyonel analiz temelli çatışma çözme ve arabuluculuk psikoeğitim programının çatışma çözme stilleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada elde edilen nicel ve nitel bulgular ilgili literatür çerçevesinde ele alınmış ve ayrı başlıklar halinde tartışılmıştır.

5.2.1. “Çatışmaya Girme” Alt Boyutuna İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulguları, psikoeğitim programının ebeveynlerin çatışmaya girme stilini azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Özellikle annelerin program öncesi yüksek olan çatışmaya girme puanlarında, uygulama sonrasında anlamlı bir düşünüş gözlenmiştir. Babaların puanlarında da azalma görülmekle birlikte, bu değişim istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna göre, deney grubundaki ebeveynlerin programın ardından çocuklarıyla yaşadıkları çatışmalarda daha sakin ve yapıcı bir tutum sergilemeye başladığı, bu değişimin

izleme testi sonuçlarında her iki ebeveynde de büyük ölçüde korunduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçlara göre, transaksyonel analiz temelli psikoeğitim programı; ebeveynlerin ego durumlarını tanımlarına, özellikle çatışma anlarında eleştirel ebeveyn veya doğal çocuk tepkileri yerine daha işlevsel olan yetişkin ego durumunda kalabilmelerine katkı sağlamıştır. Oturumlarda yer alan benlik durumu farkındalığına yönelik egzersizler, yapılandırılmış rol oynama etkinlikleri ve işlevsel iletişim kurallarına ilişkin uygulamalar sayesinde ebeveynler, çatışma anında öfke, suçlama ya da geri çekilme gibi otomatik tepkiler yerine, sorunu tanımlamaya ve çözüm üretmeye yönelik daha yapıcı tepkiler geliştirmiştir. Bu süreç, “çatışmaya girme” düzeylerinde anlamlı bir azalma ile sonuçlanmıştır.

Nitel bulgular bu sonucu destekler niteliktedir. Örneğin, A7 olarak kodlanan katılımcı psikoeğitim sonrasında farkındalığının geliştiğinden şu şekilde bahsetmiştir: “Bu eğitim anne olarak evladına daha iyi yaklaşmamı sağladı.” B7’nin “Bu eğitimde ailem ile en sağlıklı şekilde iletişim kurmayı öğrendim.” ifadesi de kazanılan farkındalığı desteklemektedir. Bu ifadeler, ebeveynlerin çatışma anında farkındalık geliştirmeye başladıklarını ve çatışmaya girmek yerine yanıt verme becerisi kazandıklarını ortaya koymaktadır.

Deney grubunda yer alan ergenlerde anneleriyle girdiği çatışmalarda çatışmaya girme stiline ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiş, elde edilen bulgularda ergenlerin çatışmaya girme stili puanları psikoeğitim öncesi yüksek iken uygulama sonrasında kısmi düşüş göstermiş, izleme aşamasında ise puanların bir miktar arttığı görülmüştür. Ayrıca ergenlerin psikoeğitim sonrası anneleriyle yaşadıkları çatışmalardaki çatışmaya girme stili puanlarının babalarıyla yaşadıkları çatışmalardaki çatışmaya girme stili puanlarına göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Nitekim, ergenlerin psikoeğitim öncesi babalarına kıyasla anneleriyle daha yoğun çatışmaya girdikleri; psikoeğitim sonrasında anneleriyle çatışmaya girme davranışında azalmanın gerçekleştiği ve daha sakin çözüm yolları bulabildikleri, babalarıyla olan ilişkilerinde ise bu davranışlarında önemli bir farklılaşmanın olmadığı anlaşılmıştır. Bu durum, geleneksel Türk toplum yapısında babaların genellikle çocuklarıyla daha mesafeli ve sınırlı iletişim kuran figürler olarak algılanmalarıyla ilişkilendirilebilir (Yörükoğlu, 2002). Buna karşılık annelerin çocuklarıyla ilişkilerinde daha şefkatli ve izin verici olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla ergenlerin babalarına karşı doğrudan çatışmaya girme davranışlarını daha az sergilemeleri mesafeli ilişki biçiminin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Ergenlerde çatışmaya girmede nicel bulgularda istatistiksel olarak bir farklılık oluşmamış olsa da nitel bulgular psikoeğitimin bu alanda olumlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Nitekim Ç8 olarak kodlanan katılımcı, “Çatışma çözme yollarını geliştirdim.” ifadesi ile çatışma çözme stilleri ile ilgili değişimini dile getirmiştir.

Ayrıca psikoeğitim sonrası ergenlerdeki farklılaşmanın öncesine göre istatistiki olarak anlamlı olmaması, psikoeğitimin ergenler üzerinde farkındalık oluşturmaya rağmen bu farkındalığın davranışa dönüşebilmesinin zaman alabileceğini düşündürmektedir. Ergenlerin gelişimsel özellikleri, içgörü geliştirme kapasitelerinin henüz olgunlaşma aşamasında olması ve kısa süreli müdahale yöntemlerinin bu yaş grubunda etkisinin sınırlı kalması, bu sonucu açıklayan muhtemel faktörlerden bazılarıdır. Nitekim ergen katılımcılardan Ç7'nin "Oyunlar daha fazla olsaydı keşke.", Ç1'in "İyi bir tekrar oturumu olsaydı iyi olurdu.", Ç10'un "Birkaç video daha olabilirdi." ve Ç2'nin "Çocukların yaşları daha büyük olabilirdi." şeklindeki ifadelerinin bu görüşü desteklediği söylenebilir. Bu sonuç, ergenlerin davranış değişimi göstermesi için daha uzun süreli ya da daha yoğun bir müdahale sürecine ihtiyaç duyabileceklerini akla getirmiştir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu deney ve kontrol grubu arasındaki anlamlı farklılıktır. Çatışmaya girme stilinde deney grubundaki ebeveynlerin son test puanlarında ön test puanlarına göre anlamlı bir azalma gözlenirken kontrol grubunda bu yönde bir değişim yaşanmamıştır. Diğer yandan, deney grubundaki ergenlerin anne ve babalarıyla çatışma girme stili son test puanlarında ön test puanlarına göre istatistiki olarak anlamlı olmayan bir azalma gözlenirken, kontrol grubunda bu yönde bir değişim yaşanmamıştır. Deney grubundaki ebeveyn ve ergenlerin çatışma çözme stilindeki değişimde psikoeğitim müdahalesinin etkisinin olduğu düşünülmektedir. Nitekim katılımcıların psikoeğitimi değerlendirdikleri nitel bulgulara Ç9 kodlu katılımcının "Gelişimime çok katkısı oldu.", A8'in "İhtiyacımız olan bilgiler vardı." ve A4'ün "Verilen örnekler günlük hayata çok uygundu." şeklindeki ifadeleri bu yorumu desteklemektedir. Dolayısıyla programın çatışma çözme stilleri üzerindeki etkisi, yalnızca bireysel düzeyde değil, deney ve kontrol grupları arasındaki kıyaslamalarda da belirgin hale gelmiştir.

İlgili literatürde transaksyonel analiz temelli uygulamaların çatışma çözme stillerinden çatışmaya girmeyi azalttığına dair pek çok çalışma bulunmaktadır. Örneğin, Aydemir Sevim'in (1996) yaptığı çalışmada evli çiftlerle yapılan TA temelli psikoeğitim çalışmasının çiftlerde yetişkin ego durumunu geliştirdiği, bunun da bireylerin ilişkilerinde daha dengeli ve sorumluluk sahibi bir tutum geliştirmelerine katkıda bulunduğu anlaşılmış böylece ilişkilerde çatışmaya girmeyi azalttığı düşünülmüştür. Shepherd'in (2020), yaptığı çalışma da benzer bir tablo sunmaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öfke kontrolü problemi olan kişilerle yapılan psikoeğitim sonrasında katılımcıların öfkeyi tetikleyen deneyimlere tepkisellik azalmış ve çatışmaya girme eğilimleri azalmış böylece kişilerarası iletişimleri yapıcı, sabırlı ve empatik açıdan iyileşmiştir. Ebeveynlerle yapılan bu çalışmalarda çatışma çözme davranışlarında olumlu dönüşümler görülmektedir; benzer sonuçların ergenlerle yapılan çalışmalarda da elde

edildiği araştırmalar literatürde mevcuttur. Örneğin, Gündoğdu'nun (2009) yaptığı araştırmada yaratıcı drama temelli çatışma çözme psikoeğitim programının ergenlerde öfke ve saldırganlık davranışlarını azalttığı, çatışmaya girme davranışını sınırlandırdığı böylece çatışma çözme becerilerini iyileştirdiği görülmüştür. Benzer şekilde, Yavuzer'in (2019) yalnızca kız ergenlerle gerçekleştirdiği deneysel çalışmada, uygulanan çatışma çözme eğitiminin kız ergenlerin çatışmaya girme eğilimlerini anlamlı düzeyde azalttığı ve ergenlerin çatışma sürecine daha işbirlikçi ve çözüm odaklı yaklaştıkları bulunmuştur. Sünbül'ün (2008) yaptığı çalışmada ergenlerle yapılan arabuluculuk müdahale programının ergenlerin öfke davranışlarını azaltırken, öz saygı düzeyini arttırdığı; Ergül'ün (2008) yaptığı çalışmada ise benzer bir müdahale programının ergenlerin saldırganlığını azalttığı, atılganlık becerilerini arttırdığı bulunmuştur. Bu sonuçlara bakıldığında çatışma anlarında kendini ifade edebilmenin, sınır koyabilmenin ve uzlaşma sağlayabilmenin çatışmaya girmeyi azaltarak çatışmaların çözümünü kolaylaştırdığı anlaşılmaktadır. Kirleis (1995), duygusal ve davranışsal bozuklukları olan lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada hem ebeveynlere hem de okul personeline yönelik eğitimler vererek çatışmaların çevresel etmenlerle bütüncül olarak yapıcı hale getirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu araştırma, yalnızca öğrenciye değil, onun çevresine yapılan müdahalelerin de çatışmacı davranışları azaltmada etkili olduğunu ve çevresel desteğin önemini göstermiştir. Mevcut araştırmada da benzer olarak hem ebeveynlere hem de ergenlere uygulanan psikoeğitim içeriğinin aynı olması, bütüncül bir müdahale yaklaşımını yansıtmaktadır. Nitekim Atalan Ergin'in (2022) çalışmasında da çatışmaya girme eğiliminin ergenlerde düşük benlik saygısı ve düşük empatik eğilim ile anlamlı şekilde ilişkili olduğu görülmüştür. Bu bulgu, çatışma çözme sürecinde yalnızca davranışsal müdahalelerin değil, aynı zamanda duygusal farkındalık ve benlik algısına yönelik çalışmaların da önemli olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, mevcut araştırmada uygulanan transaksyonel analiz temelli psikoeğitim programı bireylerin ego durumlarına yönelik farkındalık kazanmalarını destekleyerek, çatışmaya girme davranışlarının azaltılmasına katkı sağlamış olabilir. Bu yaklaşımın çatışmaya girme davranışlarında farkındalığın gelişmesine ve ilişkilerin olumlu olarak yeniden yapılandırılmasına katkı sağladığı, önceki araştırmalarla tutarlı biçimde çatışma çözme sürecine yapıcı bir çerçeve sunduğu anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, bu araştırma sonuçları transaksyonel analiz temelli psikoeğitim programların ebeveynlerin ve ergenlerin çatışmaya girme davranışlarını dönüştürmede etkili bir uygulama olduğunu göstermekte; literatürdeki benzer sonuçlar ile bu sonuçlar tutarlılık göstermektedir.

5.2.2. “Sorun Çözme” Alt Boyutuna İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulgularına göre, psikoeğitim programı sonrasında anne ve babaların “sorun çözme” stilleri puanında program öncesine göre pozitif bir farklılaşma gözlenmiştir. Nicel veriler doğrultusunda, deney grubundaki annelerin sorun çözme puanlarında, izleme test sonuçlarında daha belirgin olmak üzere, psikoeğitim sonrası sürekli bir artış olduğu, bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmasa da etki büyüklüğü bulgularına bakıldığında uygulanan psikoeğitimin annelerin sorun çözme stilini olumlu biçimde etkilediği anlaşılmıştır. Benzer olarak deney grubunda yer alan babaların sorun çözme stili puanlarında psikoeğitim öncesine göre psikoeğitim sonrası, annelerin puanlarıyla kıyaslandığında, belirgin bir artış olmuş ve bu artış izleme aşamasında da devam etmiştir. Bu durum istatistiksel olarak anlamlı bulunmasa da etki büyüklüğü puanlarına bakıldığında psikoeğitimin özellikle sorun çözme davranışlarında babalara katkı sunduğu düşünülmektedir. Nitel verilerden elde edilen bulgularda babaların verdiği yanıtlarda; B5 olarak kodlanan katılımcının “Kendimde nelerin eksik olduğunu fark ettim.”, B7’nin “İletişim becerilerimin geliştiğini fark ettim.” ve B3’ün “Kırıcı değil yapıcı olmayı, sakin olmanın önemini fark ettim.” ifadeleri bu durumu destekler niteliktedir. Bu bulgulardan hareketle, sorun çözme stilineki artışın çatışma sırasında ebeveynlerin daha uzlaşıcı ve çözüm odaklı yaklaşımlar benimsemelerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu bağlamda nitel bulgularda yer alan ifadelerden B7 kodlu katılımcının “Ailem ile en sağlıklı şekilde iletişim kurmayı öğrendim.”, A1’in “Artık çatışmalarımı anlamlandırmak daha kolay geliyor.” ve B2’nin “Arabulucu olmanın kıymetini öğrendim.” ifadeleri de bu yorumu pekiştirmektedir.

Ergenlerin anne ve babaları ile yaşadıkları çatışmalarda kullandıkları sorun çözme stili puanları, istatistiksel açıdan bir fark göstermemekle birlikte, psikoeğitim öncesine göre psikoeğitim sonrası artış göstermiş; izleme testi puanlarında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgular, psikoeğitimin ergenlerin ebeveynleriyle çatışma çözümünde daha olumlu ve iş birliğine açık yaklaşımlar benimsemelerine katkı sağladığını düşündürmektedir. Nitekim, nitel bulgularda psikoeğitimin güçlü yönlerini tanımlayan katılımcılar özellikle kazanımlar konusuna dikkat çekmiş; psikoeğitimin farkındalık yaşattığını, değişime katkı sağladığını, iletişim becerilerini güçlendirerek planlı ve sistemli olmayı sağladığını vurgulamışlardır. Ç5 olarak kodlanan katılımcının, “Bilgiler çok eğitici ve öğreticiydi.” ifadesi de bunu destekler niteliktedir.

Araştırmada sorun çözme stili boyutunda deney grubundaki ebeveynlerin son test puanlarında ön test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı olmayan ancak gözlemlenebilir

bir artış olduğu bulunmuş, kontrol grubunda ise bu yönde bir değişim yaşanmamıştır. Diğer yandan ergenlerin anne ve babalarıyla yaşadıkları çatışmalardaki sorun çözme stili puanlarına bakıldığında, deney grubundaki ergenlerin son test puanlarında ön test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir artış gözlenmiş, kontrol grubunda ise herhangi bir değişim yaşanmamıştır. Bu nicel bulgular, psikoeğitim sürecinin ergenlerde ve ebeveynlerde bazı olumlu davranış değişikliklerini başlattığını göstermektedir. Nitekim psikoeğitim sonrasında kazanılan farkındalık, ergenlerin anne ve babalarıyla yaşadıkları çatışmaları çözmeye daha istekli hale geldiklerini ve bu yönde beceriler geliştirmeye başladıklarını düşündürmektedir. Psikoeğitimin geliştirilmesi gereken yönleri ile ilgili elde edilen nitel bulgularda A10 koduyla yer alan katılımcının “Keşke diğer çocuklarım da bu eğitime katılabilseydi.” ifadesi aile içinde değişen ve iyileşen ilişkilerin geliştiğini, ailenin diğer üyelerinin de bu gelişimden faydalanabileceğini gösterir niteliktedir.

İlgili literatüre bakıldığında psikoeğitim odaklı müdahalelerin bireylerin sorun çözme becerilerini desteklediğine yönelik çok sayıda bulguya ulaşılmıştır. Örneğin, Çam ve Akkaoyun’un (2001) yaptığı çalışmada, uygulanan psikoeğitim sonrası katılımcıların eleştirel ebeveyn ve uygulayıcı çocuk ego durumlarında düşüş, şefkatli ebeveyn ve yetişkin ego durumlarda artış olduğu bulunmuştur. Bu değişimin bireylerin çatışma çözme sürecine daha uyumlu ve çözüm odaklı bir şekilde katılım sağladığı ve sorun çözme becerilerinin geliştiği söylenebilir. Benzer şekilde, sorun çözmeyi kolaylaştıran temel iletişim becerilerinden empati ile ilgili yapılan çalışmalarda da ego durumlarının önemli bir belirleyici olduğu görülmektedir. Alisinanoğlu ve Köksal’ın (2000) yaptığı çalışmada ego durumlarının cinsiyete göre farklılaşması incelenmiş ve empatik becerilerle ilişkisi araştırılmıştır. Elde edilen bulgularda, erkekler yetişkin ego durumunda daha yüksek puanlar alırken, kızların uygulayıcı çocuk ego durumunda daha baskın olduğu bulunmuş, özellikle özgür çocuk ego durumunun empatik beceriyle negatif yönlü ilişkili olduğu anlaşılmıştır. Bu durum özellikle çatışma çözmede duygu düzenlemenin ve akılcı çözümler üretebilmenin (Yetişkin Ego) sorun çözme becerilerini doğrudan etkileyebileceğini fark ettirmiştir. Demircioğlu ve diğerlerinin (2019) yaptığı çalışmada benzer şekilde, ebeveynlerin “ben iyiyim-sen iyisin” yaşam pozisyonlarını benimsemesinin iletişim memnuniyetlerini artırdığı ve bu yaşam pozisyonunun yapıcı sorun çözme stratejileriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu şekilde sonuçlanan durumlarda olumlu benlik algısının ve karşısındaki de olumlu algılamanın sorun çözme sürecine katkı sağladığını düşündürmektedir. Ergen ve ebeveyn ilişkileri kapsamında yapılan çalışmalarda benzer bulgulara rastlanmıştır. Örneğin, Missotten ve diğerlerinin (2017) yaptığı boylamsal çalışmada ergenlerin ebeveynleriyle yaşadıkları çatışmalarda kullandıkları çatışma çözme stilleri ile

çatışma sıklığı arasındaki karşılıklı ilişkiler incelenmiş, sorun çözme stilinin ergenin hem çatışma sıklığını hem de çatışmaya girme ve iletişimi kesme gibi yıkıcı stilleri zaman içinde azaltabileceğini göstermiştir. Kratochwill ve diğerlerinin (2009) araştırmasında uygulanan aile odaklı psikoeğitim programı, katılımcıların aktif dinleme, empati ve tarafsız kalma gibi sosyal yeterlik becerilerini iyileştirmiş, ebeveyn-çocuk iletişimini güçlendirmiş; aile bireyleri arasında daha etkili iletişim ve problem çözme becerilerinin gelişmesini sağlamıştır. Üney'in (2016) yaptığı çalışmada, ergenlerin ebeveynlerinin evlilik çatışma çözüm stilleri ile ergenin duygu düzenlemesi ve ergen çatışma çözme davranışları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Özellikle ebeveynlerin sorun çözebilmesinin, ergenlerin de benzer biçimde yapıcı çatışma stratejileri geliştirmelerini kolaylaştırdığı anlaşılmıştır. Benzer şekilde Shek (2002) tarafından yapılan boylamsal çalışmada ergenlerle ebeveynleri arasındaki çatışmaların hem ebeveyn tutumunu etkilediğini hem de bu tutumların yaşanan çatışma durumuna göre değişiklik gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, aile içi etkileşimlerin sistem yaklaşımına göre karşılıklı bağlam içinde şekillendiğini ortaya koymaktadır. Buna göre aile içinde kullanılan çatışma çözme stillerinin aile üyelerine model olduğu ve sorun çözme becerilerinin ailede öğrenildiğinin bir göstergesi olduğu düşünülmektedir. Mevcut çalışmada elde edilen bulgulara literatürdekilere benzer sonuçların elde edildiği anlaşılmıştır. Uygulanan psikoeğitimin, ebeveynlerin ve ergenlerin sorun çözme stilinde olumlu değişimler yarattığı; bu değişimin özellikle ego durumlarının farklılaşmasıyla birlikte daha yapıcı bir iletişim ortamının gelişmesine zemin hazırladığı görülmüştür. Bu bağlamda, arabuluculuk becerilerindeki gelişimle birlikte aile üyelerinin çatışma durumlarında çözüm sürecine daha aktif ve işlevsel biçimde katıldıkları anlaşılmaktadır. Etkin dinleme, empatik anlayış ve iş birliğine dayalı problem çözme becerileri kazanan bireyler, zaman zaman birbirlerine karşı arabuluculuk rolü üstlenerek çatışmaları yönetebilir hâle gelmişlerdir. Örneğin, anne-baba arasındaki bir anlaşmazlıkta ergenin arabulucu rolünü üstlenmesi ya da anne ile ergen arasındaki bir çatışmada babanın süreci kolaylaştırması gibi durumlar, aile içi rollerin esnekliğini ve işlevselliğini artırmaktadır. Bu tür yapıcı rollerin benimsenmesi, güç dengesizliklerini azaltarak daha sağlıklı bir iletişim yapısının oluşmasına katkı sağlamaktadır. Sonuç olarak, araştırma bulguları, sorun çözme stilinin yapılandırılmış psikoeğitim temelli müdahaleler yoluyla geliştirilebileceğini ve hem ergenlerin hem de ebeveynlerin çatışmalara daha işlevsel ve çözüm odaklı yaklaşımlarına olanak tanıdığını göstermektedir.

5.2.3. “İletişimi Kesme” Alt Boyutuna İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulgularına göre, psikoeğitim programı sonrasında ebeveynlerin “iletişimi kesme” stili puanında program öncesine göre anlamlı bir azalma gözlenmiştir. Deney grubunda yer alan anne ve babaların iletişimi kesme stili puanı psikoeğitim öncesi yüksek iken psikoeğitim sonrasında düşüş göstermiş, izleme sürecinde de bu düşüş devam etmiş ve bu sonucun istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Deney grubundaki ebeveynlerin, programın ardından çocuklarıyla yaşadıkları çatışmalarda pasif-agresif bir yaklaşımlar yerine duyguları fark edip kabul eden daha aktif ve yapıcı roller üstlenmeye başladıkları düşünülmektedir. Bu olumlu değişimin izleme testi sonuçlarına göre her iki ebeveyn için de büyük ölçüde korunduğu görülmektedir. Böylece uygulanan psikoeğitimin iletişimi kesme stilinde istendik bir iyileştirme etkisi olduğu ve ebeveynlerin çocuklarıyla yaşadığı çatışmaları çözerken kullandıkları yıkıcı iletişim dili yerine sakinleştiren, anlayan, dinleyen ve yansıtıcı bir iletişim dilinin geliştiği söylenebilir. Bu durum, A7 olarak kodlanan katılımcının “Karşımdakinin yerine kendimi koyup önyargılardan uzaklaşmayı öğrendim.”, A5’in “Karşımdakini sonuna kadar dinlemenin ne kadar önemli olduğunu anladım.” ve B3’ün “Kırıcı değil yapıcı olmayı, sakin olmanın önemini fark ettim.” ifadeleriyle nitel bulgularla da desteklenmiştir.

Ergenlerde iletişimi kesme stilinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik gözlenmemiş olsa da deney grubunda yer alan ergenlerin anneleriyle girdiği çatışmalarda iletişimi kesme stili puanları psikoeğitim öncesi yüksek iken sonrasında düşüş göstermiş, ancak izleme aşamasında puanların bir miktar arttığı görülmüştür. Benzer olarak ergenlerin babalarıyla yaşadıkları çatışmalarda iletişimi kesme stilinde, anneleriyle ilgili puanları kıyaslandığında, psikoeğitim öncesi ve sonrası daha az bir düşüş olduğu ancak izleme sürecinde babalarıyla iletişimi kesmeyi devam ettirdikleri anlaşılmıştır. Buna göre, ergenlerin anneleriyle psikoeğitim öncesi yaşanan çatışmalarda pasif-agresif bir davranış sergilerken babalarıyla bu çözümü daha az kullandıkları; psikoeğitim sonrası ergenlerin anneleriyle iletişimi kesme davranışında azalmanın gerçekleştiği ve daha sakin çözüm yolları bulabildikleri, babalarıyla bu davranışlarda önemli bir farklılaşmanın olmadığı ve bir süre sonra babalarıyla psikoeğitim öncesi duruma geri döndükleri söylenebilir. Bu süreçte, istendik bir davranış değişikliğinin tekrar edildikçe olabileceğine, iletişimde ise iki tarafın da bu durumu değiştirmeye istekli olmasının önemli olduğuna inanılmaktadır. Tarafların birbiriyle geçinmeye gönüllülüğün Türk toplumunda kültürel bir aktarım olduğu düşünülürse mevcut araştırmada yer alan babalar ve ergenler arasındaki yapıcı ilişkilerin gelişmesinin her iki tarafın çabasıyla olabileceğine

inanılmıştır. Özellikle psikoeğitimin etkisinin ergen ve babalarda annelere göre daha düşük düzeyde kalmasını katılımcıların psikoeğitimde kendilerini değerlendirdikleri nitel bulgular ile açıklanabilir. Ç6 kodlu katılımcının “Oturumları daha ciddiye alır ve daha aktif olurum.”, B9’un “Mümkün olduğunca eğitimleri kaçırmazdım.” ve Ç1’in “Oturum sonu ev ödevlerini daha ciddiye alıp yapardım.” ifadeleri bu durumu destekler niteliktedir. Bu sonuç aile içi iletişimin gelişmesinde ailedeki her bireyin üzerine düşen sorumluluğu almasının önemli olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu deney ve kontrol grubu arasındaki anlamlı farklılıktır. İletişimi kesme stilinde deney grubundaki ebeveynlerin son test puanlarında ön test puanlarına göre anlamlı bir azalma gözlenirken, kontrol grubunda bu yönde bir değişim yaşanmamıştır. Nitekim, A3 olarak kodlanan katılımcının “Her şeyi bildiğimi zannederken uygulamada zorluk yaşadığımı fark ettim ve yanıldığımı anladım.” ifadesi psikoeğitim sonrasında güçlü farkındalıklar kazanıldığını göstermektedir. Öte yandan, ergenlerin anne ve babalarıyla iletişimi kesme stilinde deney grubundaki ergenlerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı olmasa da psikoeğitim sonrası fark edilir bir azalma gözlenirken, kontrol grubunda bu yönde bir değişim yaşanmamıştır.

İlgili literatüre bakıldığında, transaksyonel analiz temelli psikoeğitim müdahalelerinin iletişimi kesme davranışını azaltmada etkili olduğunu gösteren çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır. Yahyae ve diğerlerinin (2015) yaptığı çalışmada, TA temelli grup danışmanlığının, çiftlerin aile işlevselliğinin tüm boyutlarında -problem çözme, iletişim, roller, duygusal tepkisellik, duygusal katılım ve davranış kontrolü dahil olmak üzere- anlamlı düzeyde olumlu değişim sağladığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, aile üyelerinin çatışma sırasında birbirleriyle kurdukları iletişim tarzlarının geliştirilebilir olduğunu ve işlevsel iletişimin çatışma çözümünde etkili olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde, Nayeria ve diğerlerinin (2014) yaptığı çalışmada uygulanan TA temelli psikoeğitimin, evli çiftlerin duygusal yakınlığını artırmada etkili ve kalıcı bir yöntem olduğu anlaşılmıştır. Bu bulgular, uygulanan programların iletişimi kesme gibi mesafe koyucu ve ilişkiye zarar veren davranışların yerine, daha yakın ve anlayış temelli iletişim biçimlerinin geliştirilebildiğinin göstergesi olabilir. Jalili ve Eftekhari’nin (2020) araştırmasında ise TA temelli psikoeğitim sürecinin çiftlerin iletişim becerileri, çatışma çözme kapasiteleri ve reddedilme duyarlılıkları üzerinde anlamlı ve olumlu değişimler sağladığı anlaşılmıştır. Bu bulgulardan iletişimi kesmenin azaltılması ve daha ifade edici ve yansıtıcı bir iletişim ortamının oluşması açısından yapılan müdahalelerin güçlü bir etkisinin olduğu anlaşılabılır. Aynı doğrultuda Darbani, ve diğerlerinin (2021) tarafından yapılan araştırmada, TA temelli grup çalışmasının evli kadınların sözel çatışma, ihmal ve olumsuz davranışlarını

azalttığı saptanmıştır. Bu sonuçlar, iletişimi kesme gibi ihmalkar davranış örüntülerinin bireylerde değiştirilebileceğini ve daha sağlıklı iletişim stratejilerinin kazandırılabilirliğini düşündürmektedir. Ergen ve ebeveyn ilişkileri kapsamında yapılan çalışmalarda benzer bulgulara rastlanmıştır. Örneğin; Tucker ve diğerlerinin (2017) yürüttükleri çalışmada, ebeveyn-çocuk arabuluculuğunun aile içi işlevselliği artırdığı, ergenlerin davranış sorunlarını azalttığı ve özellikle iletişimde daha sürdürülebilir iyileşmeler sağladığı bulunmuştur. Waldon-Johnson'ın (2015) yaptığı çalışmada ise, çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi alan ergenlerin yalnızca akranlarıyla değil, aynı zamanda aile bireyleriyle yaşadıkları anlaşmazlıkları da daha sağlıklı biçimde yönetebildikleri görülmüştür. Bu becerilerin kazanılması, özellikle iletişimi kesme gibi çatışmayı arttıran davranışların yerine, daha kapsayıcı ve anlayışlı yolların tercih edildiğini düşündürmektedir. Son olarak, Meeus ve diğerlerinin (2018) yaptığı çalışma, ebeveyn arabuluculuk tarzlarının ergenlerin öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemiş ve özerkliği destekleyen ebeveyn yaklaşımlarının çocukların iletişim ve davranışsal kontrol becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Bu çalışmalara bakıldığında ergenler ve ebeveynleri arasında durağan, pasif ve kayıtsız çatışma çözme davranışları yerine hem ergenin hem de ebeveynin aktif katılımı ile çözüme yönelik davranışlar olduğunda aile içi bağların güçlendiği sonucuna varılabilir.

Mevcut araştırma kapsamında, psikoeğitim sürecine katılan ebeveynlerin iletişimi kesme davranışlarında istatistiksel olarak anlamlı bir azalma gözlenmiştir. Nitel veriler ise bu değişimin, ergen ve ebeveynlerde farkındalık kazanımı, dinleme becerilerinin gelişmesi ve çatışma anlarında sakin kalma eğilimlerinin artmasıyla desteklendiğini göstermiştir. Bu durum, transaksyonel analiz temelli yaklaşımlar ile hem kişilerarası ilişkilerde hem de aile sisteminde sürdürülebilir bir iletişim biçimi ve olumlu çatışma çözme yolları oluşturulabileceğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, bu araştırma kapsamında ergenlerin ve ebeveynlerinin çatışma durumlarında pasif-agresif davranışlar sergilendiği iletişimi kesme stiline psikoeğitim temelli müdahalelerle olumlu yönde değiştirilebileceği ve aile içi iletişim kalitesini artırabileceği anlaşılmakta; literatürdeki benzer bulgularla da bu sonuçlar tutarlılık göstermektedir.

5.2.4. “Uyma” Alt Boyutuna İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulgularına göre, psikoeğitim programı sonrasında psikoeğitim öncesine göre anne ve babaların “uyma” stili puanlarında olumlu bir farklılaşma gözlenmiştir. Nicel veriler doğrultusunda, psikoeğitim sonrasında deney grubundaki annelerin uyma stili puanlarında, psikoeğitim öncesine kıyasla ve özellikle izleme test sonuçlarında daha belirgin olmak üzere, sürekli bir düşüş gözlenmiştir. Bu azalma istatistiksel olarak anlamlı olmasa da

etki büyüklüğü bulguları uygulanan psikoeğitimin annelerin uyma stiline değişim yarattığını göstermektedir.

Deney grubunda yer alan babaların psikoeğitim sonrası uyma stili puanlarında psikoeğitim öncesine kıyasla, belirgin bir düşüş olmuş ve bu artış izleme aşamasında da devam etmiştir. Bu değişim istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş ve etki büyüklüğü açısından değerlendirildiğinde, psikoeğitimin yüksek düzeyde etkili olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, babaların çatışmalarda sergiledikleri boyun eğici, kendi ihtiyaç ve düşüncelerini geri plana atan pasif tutumlarında uygulanan psikoeğitim sonrası belirgin bir düşüş yaşandığı söylenebilir. Dolayısıyla psikoeğitim programının babaların çatışma çözme süreçlerinde daha açık ve dengeli iletişim yolları benimsemelerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu değişimde, psikoeğitim içeriğinin sağladığı katkının yanı sıra, liderin süreci yönetirken kullandığı terapötik becerilerin de etkili olduğu düşünülmektedir. Nitel bulgulara B3 kodlu katılımcının “Lider bilgili ve tecrübeliydi.” ve “Bilgi ve tecrübelerini çok iyi şekilde aktardı.” B10’un “Oturumların canlı ve dinamik geçmesini sağladı.” B7’nin “Kişiye kendini çok iyi hissettiren bir yanı vardı.” ifadeleri bunu destekler niteliktedir.

Kurdek’e göre (1994) uyma, bireyin çatışma anında kendi ihtiyaç ve fikirlerini önemsemeyerek karşı tarafınkilere uyum sağlamaya çalıştığı, ilişkinin devamını önceleyen çatışma çözme stildir. Bu araştırmada deney grubundaki annelerin uyma davranışlarında anlamlı bir değişiklik görülmemesi, annelik rolünün Türk kültüründe fedakârlık ve şefkatle özdeşleştirilmesiyle ilişkili olabilir. Nitekim A7 olarak kodlanan anne katılımcı “Anne olarak evladına daha iyi yaklaşmamı sağladı.”, A10 olarak kodlanan anne katılımcının “Keşke diğer çocuklarım da katılabilseydi.” ifadeleri bu hassasiyetli tutumun bir göstergesi olabilir. Bu bağlamda babaların uyma davranışının azalıp daha çok öznelleşen bir tutum geliştirdiği, annelerin ise duygusal bir yaklaşımla bu değişimi anlamlı bir farka dönüştüremediği düşünülmüştür.

Deney grubunda yer alan ergenlerin hem anne hem de babalarıyla girdiği çatışmalarda uyma stili puanları psikoeğitim sonrasında öncesine göre artış göstermiş, izleme aşamasında da bir miktar arttığı görülmüştür. Ancak bulgulardaki artış istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Araştırmada kullanılan ölçekte uyma stili alt boyutuna yönelik maddeler incelendiğinde ergenlik dönemindeki bir bireyin bu maddeleri ebeveyniyle uyumlanması olarak pozitif bir anlamla yorumlamasının muhtemel olduğu düşünülmüştür. Nitekim “8. Çok uyumlu davranırım.” ve “16. Kendi görüşümü biraz ifade etmeye çalışsam da onun isteğine uyarım.” ölçek maddeleri bu durumu destekler niteliktedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre deney grubundaki ebeveynlerin uyma stiline ilişkin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Son testte, deney grubunun ortalama puanı kontrol grubuna göre daha düşük olsa da bu fark anlamlı düzeyde değildir. Bu durum, psikoeğitimin ebeveynlerin çatışmalarda sergiledikleri uyma davranışı üzerinde beklenen düzeyde bir etki yaratmadığını göstermiştir. Uyma davranışı, çoğunlukla kişinin kendinden ödün vererek diğerinin isteğini gözetmesi olarak düşünülür. Nitekim uygulanan psikoeğitimin amacı olan bireyleri daha işbirlikçi ve dengeli çatışma çözme yaklaşımına yönlendirmesi göz önünde bulundurulduğunda uyma puanlarındaki düşüşün gerçekleşmemesi bu durumla açıklanabilir.

Yapılan araştırmalara bakıldığında Durmuş ve diğerlerinin (2019) yaptığı çalışmada ergenlerin baskın olarak koruyucu ebeveyn ve doğal çocuk ego durumlarını sergilediği, buna karşılık yetişkin ego durumunun düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Yetişkin ego durumu dışındaki diğer ego durumları yüksek olan ergenlerin kendi duygu ve ihtiyaçlarını ifade etmede yetersiz kalmalarına ve iletişimde pasif stratejiler izlemelerine neden olabileceği belirtilmiştir. Uyma stili bu bağlamda değerlendirildiğinde hem ebeveynler hem de ergenler için duyguların ifade edilmesi ve benlik sınırlarının belirlenmesi adına daha kapsamlı bir müdahale süreci gerektirmektedir. Ömür'ün (2021) evli çiftlerle yaptığı nitel ve nicel araştırma uyma stiline farklı açıdan açıklık getirmektedir. Bu araştırma sonucunda, bireylerin uygulu çocuk ego durumunda olduklarında evlilik uyumlarının yüksek düzeyde ancak evlilik doyumlarının ise düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu durum, uyma davranışının ilişkide dışarıdan bakıldığında “uyum” gibi görünse de bireyin kendi ihtiyaçlarını öteleyerek sürdürdüğü bir ilişki biçimi oluşturduğunu göstermektedir. Mevcut araştırmada ebeveynlerin uyma davranışında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim yaşanmaması da bu tür davranış biçimlerinin birçok psikolojik yapıyla bağlantılı olabileceğini akla getirmektedir. Uyma stiline ilişkin ergenlerle yapılan çalışmalar da benzer bir tabloyu desteklemektedir. van Doorn ve diğerlerinin (2007) yaptığı boylamsal araştırmada, ergenlerin çatışma çözme stillerinin ebeveynlerin evlilik ilişkilerinde gösterdikleri çatışma çözme stillerine benzediği görülmüştür. Özellikle yapıcı sorun çözme ve çatışmaya girme gibi stillerin kuşaktan kuşağa aktarıldığı anlaşılmış, ancak iletişimi kesme ve uyma gibi daha pasif stillerde bu aktarımın daha sınırlı olduğu bulunmuştur. Bu bulguya bakarak, uyma gibi pasif çatışma çözme stillerinin daha farklı faktörlerden etkilenecek şekilde şekillendiği söylenebilir. Qin, Chang ve diğerlerinin (2012) yaptığı araştırma ise uyma stiline kültürel farklılıklarla nasıl şekillendiğini ortaya koymaktadır. Araştırmada, Çin kökenli Amerikalı ergenlerin aileyle yaşadığı çatışmalarda çoğunlukla uyum sağlama, içe kapanma ve kaçınma gibi pasif stratejiler geliştirdikleri; açık ifade ve sınır koyma davranışlarını

geliştiremedikleri saptanmıştır. Bu bulgu, özellikle geleneksel toplumlarda ergenlerin ve ebeveynlerin çatışmadan kaçınma ve çatışmalarda uyum gösterme eğiliminde olduklarını ve bunun uzun vadede iletişim problemlerine yol açabileceğini göstermektedir. Mevcut araştırma kapsamında değerlendirildiğinde, uyma davranışının kültürel normlar, toplumsal cinsiyet rolleri ve bireyin ego durumunun gelişimi gibi birçok değişkenden etkilendiği; dolayısıyla kısa süreli psikoeğitim programlarının bu davranışı değiştirmede daha sınırlı etkiye sahip olabileceği söylenebilir.

5.3. Öneriler

Bu araştırma süreci boyunca hem ergenlerle hem de ebeveynlerle yürütülen psikoeğitim oturumlarında edinilen gözlemler ve bulgular sonucunda bazı öneriler sunulmuştur. Bu öneriler, sahada çalışan uygulayıcılara ve alanda çalışan araştırmacılara yöneliktir.

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Psikoeğitim sonrasında özellikle ebeveynlerde çatışmaya girme ve iletişimi kesme davranışlarında belirgin bir azalma gözlemlenmiştir. Bu nedenle, rehberlik servislerinde, aile danışmanlığı merkezlerinde ve okul ortamlarında transaksyonel analiz temelli psikoeğitim programlarına yer verilmesi uygun olabilir.
- Psikoeğitim programı boyunca araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde, annelerin değişime daha açık oldukları, babaların ise sürece katılımı daha fazla desteklenmeye ihtiyaç duydukları dikkat çekmiştir. Bu durum, özellikle babaların çatışma çözme süreçlerine aktif şekilde dâhil olabilmelerini sağlayacak daha kapsayıcı ve motive edici içeriklerin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Örneğin, babalara yönelik etkileşimli örnek olay analizleri, baba rollerine özgü çatışma senaryoları ya da kısa süreli hedef odaklı uygulamalar sürece katılım isteğini artırabilir. Gelecek araştırmalarda, babaların psikoeğitim programlarına katılımını artırmaya yönelik içeriklerin geliştirilmesi ve bu içeriklerin etkililiğinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi önerilmektedir.
- Oturumlarda kullanılan deneyimsel öğrenme yöntemlerinin (örneğin oyunlar, canlandırmalar, grup çalışmaları) hem ergenler hem de ebeveynler için etkili olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle bu çalışmada yapıldığı gibi psikoeğitimlerde hem bilgi aktarımına dayalı hem de yaşantısal uygulamalara dayalı içeriklerin bir arada kullanılması sürecin etkililiğini artırabilir.

- Katılımcıların nitel geri bildirimleri incelendiğinde, sıklıkla psikoeğitim sürecinin daha uzun sürmesine yönelik bir beklentinin dile getirildiği görülmüştür. Bu durum, katılımcıların sürece yönelik ilgisinin ve derinleşme ihtiyacının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle program sonrası pekiştirme ve izleme oturumlarının planlanması, değişimin kalıcılığı açısından önemli olabilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada ergenlerde nicel anlamda anlamlı farklar elde edilememiş olsa da nitel verilere göre katılımcılarda farkındalık kazanımı gerçekleşmiştir. Bu duruma göre ergenlerle yapılan müdahalelerde daha fazla deneyim yaşamalarının yararlı olacağı düşünülerek müdahale süresi daha uzun olabilir. Daha uzun süreli ve daha yoğunlaştırılmış programlar olumlu etkiyi fark edilir hale getirebilir.
- Ergenlerin yaş özelliklerini, duygusal gelişim düzeylerini ve aileyle olan bağlarını göz önünde bulundurarak, yaşa ve gelişim düzeyine göre eğlenceli, dinamik, yaşantıya dayalı modüller geliştirilebilir.
- Psikoeğitim sürecinde bazı ebeveynlerin vardiyalı çalışma sistemine bağlı olarak oturumlara düzenli katılım sağlamakta zorlandıkları gözlemlenmiştir. Uygulamanın yürütüldüğü bölgede çalışan ebeveynlerin önemli bir kısmının vardiya esaslı işlerde görev yapıyor olması, sabit gün ve saatlerde yapılan oturumların katılım düzeyini olumsuz yönde etkilemiştir. Bu bağlamda, benzer uygulamaları yürütecek araştırmacıların oturum zamanlarını esnek planlamaları; özellikle hafta sonları veya vardiya değişim saatlerine uygun zaman dilimlerinde programı yapılandırmaları önerilmektedir.
- Bu araştırma sürecinde nitel verilerin katkısından oldukça yararlanılmıştır. Bu çalışmada olduğu gibi benzer çalışmalarda da yalnızca nicel verilere değil, katılımcıların deneyimine, duygularına ve düşüncelerine yer verilmesi faydalı olabilir.

KAYNAKÇA

- Akbağ, M. (2000). *Stresle başa çıkma tarzlarının üniversite öğrencilerinde olumsuz otomatik düşünceler, transaksyonel analiz ego durumları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akgün, S., Araz, A. ve Karadağ, S. (2007). Anlaşmazlıklarımızı çözebiliriz: İlköğretim öğrencilerine yönelik bir çatışma çözümü eğitimi ve psiko-sosyal etkileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 22(59), 43–56.
- Akkoyun, F. (1993). Saygı kavramına transaksyonel analiz (TA) açısından bakış. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(4), 16-22.
- Akkoyun, F. (1995a). *Transaksyonel analize giriş*. Ankara: 72 TDFO Ltd. Şti.
- Akkoyun, F. (1995b). Transaksyonel analiz ve yetişkin olmak. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 28(1), 1–11.
https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000343
- Akkoyun, F. (2001). Transaksyonel analiz: Psikolojide işlemsel çözümleme yaklaşımı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Alisinanoğlu, F. ve Köksal, A. (2000). Gençlerin ben durumları (ego state) ve empatik becerilerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 11-16.
- Alkasir, E., Jafarian Dehkordi, F., Mohammadkhani, P., Soleimani Sefat, E., & Atadokht, A. (2017). Effectiveness of transactional analysis group training in reducing control-oriented behaviors of spouse in marital conflicts. *Iranian Rehabilitation Journal*, 15(1), 57–64. <https://doi.org/10.18869/nrip.irj.15.1.57>
- Arı, Y. (2023). Aile kurumunun işlevleri nelerdir ve neden önemlidir? Sosyolojik bir araştırma. In *İlahiyat alanında uluslararası araştırma ve değerlendirmeler – Aralık 2023* (ss. 127–139). Ankara: Serüven Yayınevi.
- Atalan-Ergin, D. (2022). *Parent-adolescent conflict process and the relationship with adolescents' problematic internet usage*. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 10–19. <https://doi.org/10.17556/erziefd.892727>
- Aydın, E. (2017). *Ergenlerde çatışma çözme ve anne baba tutumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aytekin, M. G. (2019). *Lise akran arabuluculuğu programı: Geliştirme, uygulama ve arabuluculuk becerilerine etkisini inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı.

- Baldık, Ö. (2005). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji rehberi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Berne, E. (1961). *Transactional analysis in psychotherapy: A systematic individual and social psychiatry*. Grove Press.
- Berne, E. (2010). *What do you say after you say hello: Gain control of your conversations and relationships*. Transworld.
- Berne, E. (2020). *İnsanların oynadığı oyunlar* (H. Ü. Haktanır, Çev.). Diyojen Yayıncılık. (Orijinal eser 1964 yılında yayımlanmıştır.)
- Boardman, S. K., & Horowitz, S. V. (1994). Constructive conflict management and social problems: An introduction. *Journal of Social Issues*, 50(1), 1–12. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb02399.x>
- Boyd, T. R. (2000). *The effectiveness of transactional analysis group therapy on adolescent self-concept and behavior* (Doctoral dissertation, University of Arkansas). ProQuest Dissertations Publishing.
- Branje, S. J. T., van Doorn, M., van der Valk, I., & Meeus, W. (2009). Parent–adolescent conflicts, conflict resolution types, and adolescent adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(2), 195–204. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.004>
- Brigham, S. K. (2004). *An evaluation of a transactional analysis-based anger management training program for incarcerated male adolescents* (Doctoral dissertation, University of La Verne). ProQuest Dissertations Publishing.
- Buehler, C., & Gerard, J. M. (2002). Marital conflict, ineffective parenting, and children's and adolescents' maladjustment. *Journal of Marriage and Family*, 64(1), 78–92. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00078.x>
- Bulduk, S. (2003). *Psikolojide deneysel araştırma yöntemleri*. Çantay Kitapevi.
- Burrell, N. A., Zirbel, C. S., & Allen, M. (2003). Evaluating peer mediation outcomes in educational settings: A meta-analytic review. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 7–26. <https://doi.org/10.1002/crq.46>
- Bush, R. A. B., & Folger, J. P. (2005). *The promise of mediation: The transformative approach to conflict* (2nd ed.). Jossey-Bass.

- Camadan, F., Karataş, Z. ve Bozali, S. (2017). Aile içinde yaşanan anlaşmazlıklar: Ebeveynlerin ve çocukların görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(64-Ek Sayı), 1510–1530.
- Caughlin, J. P., & Malis, R. S. (2004). Demand/withdraw communication between parents and adolescents as a correlate of relational satisfaction. *Communication Reports*, 17(2), 59–71. <https://doi.org/10.1080/08934210409389376>
- Clarkson, P. (1992). *Transactional analysis psychotherapy: An integrated approach*. Routledge.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, G. J., & Weitzman, C. C. (2016). Helping children and families deal with divorce and separation. *Pediatrics*, 138(6), e20163020. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-3020>
- Cohen, L., Lawrence, M., & Keith, M. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Crawford, D. K., & Bodine, R. J. (1996). *Conflict resolution education: A guide to implementing programs in schools, youth-serving organizations, and community and juvenile justice settings* (Program Report). U.S. Department of Justice, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. <https://www.ojp.gov/pdffiles/conflic.pdf>
- Creswell, J., & Plano Clark, V. L. (2007). Understanding mixed methods research. In J. Creswell (Ed.), *Designing and conducting mixed methods research* (pp. 1–19). Sage.
- Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2002). Effects of marital conflict on children: Recent advances and emerging themes in process-oriented research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(1), 31–63.
- Çalışkan, P. ve Çetin, C. (2020). Müfredat dışı eğitim faaliyeti ile istihdam edilebilirlik. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(5), 1351–1360. <https://doi.org/10.18506/anemon.629691>
- Çam, S. & Akkoyun, F. (2001). The effects of communication skills training on ego states and problem solving. *Transactional Analysis Journal*, 31(3), 161–166. <https://doi.org/10.1177/036215370103100303>
- Çavuş Kasık, N. (2012). *Çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitim programının benlik saygısı ve çatışma çözme becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi], Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Çetin, C., Türnüklü, A. ve Turan, N. (2015). Anlaşmazlıkların çözümünde akran arabuluculuk modelinin dönüştürücü etkileri: Arabulucu öğrenciler gözünden bir değerlendirme.

- Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 383–411.
<https://doi.org/10.16953/deusbed.97238>
- Çiftçi, S. ve Açık, Y. (2022). Kadına yönelik aile içi şiddet ve nedenleri. *Artuklu International Journal of Health Sciences*, 2(2), 1–7. <https://doi.org/10.29228/aijhs.15>
- Çivitci, A. (2018). Grup psikoeğitimi. Pegem Akademi Yayınları.
- Darbani, S. A., Mirsafifard, L. S., & Jalae, M. (2021). The effectiveness of transactional analysis on verbal conflicts, neglect and misbehavior of married women. *Psychology of Woman Journal*, 2(2), 12–24. <https://doi.org/10.61838/kman.pwj.2.2.2>
- Davies, P. T., & Cummings, E. M. (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin*, 116(3), 387–411.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.116.3.387>
- Del Casale, A., Ferracuti, S., Masedu, F., Simoni, M. A., Biondi, M., & Kotzalidis, G. D. (2020). Transactional Analysis psychotherapy improves self-esteem, aggression and internalizing problems in male adolescents: A controlled study. *Psychiatria Danubina*, 32(4), 570–578.
- Demirbilek, M. (2016). Aile danışmanlığı: Bir uygulama örneği. *Turkish Journal of Family Medicine & Primary Care*, 10(2), 109–120. <https://doi.org/10.5455/tjfmpe.205930>
- Demircioğlu, H., Tercan, H., Serin, G., Yüksel, R., Gökbayrak, S., Gürevin, G., Ökten, Ö. ve İpek, Z. (2019). Ebeveynlerin yaşam pozisyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 4(8), 65–77.
- Deutsch, M. (1973). The resolution of conflict: Constructive and destructive processes. *American Behavioral Scientist*, 17(2), 248.
<https://doi.org/10.1177/000276427301700206>
- Deutsch, M., Coleman, P. T., & Marcus, E. C. (2014). *The handbook of conflict resolution: Theory and practice* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Dost-Gözkan, A. (2019). Adolescents' conflict resolution with their parents and best friends: Links to life satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 2854–2866.
<https://doi.org/10.1007/s10826-019-01465-x>
- Dökmen, Ü. (2005). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Du Rocher Schudlich, T. D., Papp, L. M. & Cummings, E. M. (2011). Relations between spouses' depressive symptoms and marital conflict: A longitudinal investigation of the role of conflict resolution styles. *Journal of Family Psychology*, 25(4), 531–540.
<https://doi.org/10.1037/a0024216>

- Durmuş Çalışkan, S. ve Özerk, H. (2019). 13–18 yaş grubu ergenlerdeki ego durumları ile anne babalarının bilgi düzeyleri ve anne baba tutumlarının ilişkisi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 13(19), 884–921.
<https://doi.org/10.26466/opus.594514>
- Engin, M. (2022). Türkiye’de aile yapısının dönüşümü: Sorunlar ve beklentiler. *Sosyoekonomi ve Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 124–137.
- Ergül, H. (2008). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri, atılabilirlik becerileri ile saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). W. W. Norton & Company.
- Erskine, R. G. (2010). *Life scripts: Unconscious relational patterns and psychotherapeutic involvement*. Karnac Books.
- Fink, A. S. (2000). The role of the researcher in the qualitative research process: A potential barrier to archiving qualitative data. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.3.1021>
- Freed, A. ve Freed, M. (2020). *Çocuklar, gençler ve yetişkinler için transaksyonel analiz*. 2. bs. (Çev. O. Sürgevil Dalkılıç) Ankara: Serbest Kitaplar Yayınları.
- Gerrard, B., Carter, M., & Ribera, D. (2020). *School-based family counseling: A practitioner's guide*. Routledge.
- Gezgin, M. (2019). *The effects of cognitive behavioural approach and psychodrama practice based mediation training program on mediators' skills* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Gordon, T. (2000). *Parent effectiveness training: The proven program for raising responsible children* (Rev. ed.). Three Rivers Press.
- Grych, J. H., & Fincham, F. D. (1990). Marital conflict and children’s adjustment: A cognitive-contextual framework. *Psychological Bulletin*, 108(2), 267–290.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.2.267>
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology: A Journal of Theory, Research, and Development*, 29(2), 75–91.
- Gündoğdu, R. (2009). *Yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının ergenlerde öfke, saldırganlık ve çatışma çözme becerisine etkisi* [Yayımlanmış doktora tezi]. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi.

- Harris, T. A. (2020). *Ben OK'im – sen OK'sin*. 18. bs. (Çev. M. Şahin). İstanbul: Okuyan Us Yayınevi.
- Haynes, J. (1993). *Alternative dispute resolution: The fundamentals of family mediation*. Old Bailey Press.
- James, M. ve Jongeward, D. (1993). *Kazanmak için doğarız* (Çev. Ş. Tülin). İstanbul: İnkılâp Kitapevi.
- Jili, M. & Eftekhari, Z. (2020). Evaluation of the effectiveness of transactional analysis on improvement of communication skills, conflict resolution and rejection sensitivity in couples of Masjed Soleyman. *Scientific Journal of Nursing, Midwifery and Paramedical Faculty*, 6(2), 81–92.
- Kaçar, B. (2008). *Lise öğrencilerinin karar stratejileri ve transaksyonel analiz ego (ben) durumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaçmaz, T. ve Tüknüklü, A. (2011). Akran arabulucuların perspektifinden çatışan öğrencilerin arabuluculuk sürecinde yaşadığı zorluklar. *İlköğretim Online*, 10(3), 798–811. <https://ilkogretim-online.org/index.php/io/article/view/754>
- Kaplan Toren, N., & Brown, M. (2025). Book review: Gerrard, B. A., Carter, M. J., & Ribera, D. (Eds.). (2020). School-based family counseling: An interdisciplinary practitioner's guide. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 35(1), 89–93. <https://doi.org/10.1177/20556365251319354>
- Karataş, Z. ve Yavuzer, Y. (2019). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları*. İstanbul: Pegem Akademi.
- Kaynak, Ü. ve Işık, Ş. (2024). *Psikoeğitim uygulayıcılar için bir kılavuz*. İstanbul: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kerig, P. K. (1996). Assessing the links between interparental conflict and child adjustment: The conflicts and problem-solving scales. *Journal of Family Psychology*, 10(4), 454–473. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.10.4.454>
- Kirleis, K. (1995). *The effects of peer mediation training on conflicts among behaviorally and emotionally disordered high school students* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. University of Minnesota. <https://eric.ed.gov/?id=ED394865>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). The Guilford Press.
- Kratochwill, T. R., McDonald, L., Levin, J. R., Scalia, P. A., & Coover, G. (2009). Families and schools together: An experimental study of multi-family support groups for

- children at risk. *Journal of School Psychology*, 47(4), 245–265.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.03.001>
- Kurdek, L. A. (1994). Conflict resolution styles in gay, lesbian, heterosexual nonparent, and heterosexual parent couples. *Journal of Marriage and the Family*, 56(3), 705–722.
<https://doi.org/10.2307/352880>
- Laursen, B., & Collins, W. A. (2009). Parent-child relationships during adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (3rd ed., Vol. 2, pp. 3–42). Wiley.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31–60.
<https://doi.org/10.3102/00346543052001031>
- Lee, U., & Lee, Y.-E. (2024). Destructive and constructive interparental conflict, parenting stress, unsupportive parenting, and children's insecurity: Examining short-term longitudinal dyadic spillover and crossover process. *Behavioral Sciences*, 14(12), 1212. <https://doi.org/10.3390/bs14121212>
- Lithoxoidou, A., Seira, E., Vrantzi, A., & Dimitriadou, C. (2021). Promoting resiliency, peer mediation and citizenship in schools: The outcomes of a three-fold research intervention. *Participatory Educational Research*, 8(2), 109–128.
- Mann, B. J., & MacKenzie, E. P. (1996). Pathways among marital functioning, parental behaviors, and child behavior problems in school-age boys. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25(2), 183–191. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2502_9
- Meeus, A., Eggermont, S., & Beullens, K. (2018). Constantly connected: The role of parental mediation styles and self-regulation in pre- and early adolescents' problematic mobile device use. *Human Communication Research*, 44(4), 401–430.
<https://doi.org/10.1093/hcr/hqy015>
- Miller, N. B., Cowan, P. A., Cowan, C. P., Hetherington, E. M., & Clingempeel, W. G. (1993). Externalizing in preschoolers and early adolescents: A cross-study replication of a family model. *Developmental Psychology*, 29(1), 3–18. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.1.3>
- Missotten, L. C., Luyckx, K., Branje, S. J. T., Hale, W. W., & Meeus, W. H. (2017). Examining the longitudinal relations among adolescents' conflict management with parents and conflict frequency. *Personality and Individual Differences*, 117, 37–41.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.05.037>

- Moore, C. W. (2014). *The mediation process: Practical strategies for resolving conflict* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Nayeri, A., Lotfi, M., & Noorani, M. (2014). The effectiveness of group training of transactional analysis on intimacy in couples. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 1167–1170. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.294>
- Noorazar, S. G., & Ghanbari, S. (2014). The effectiveness of transactional analysis training on self-awareness, self-expression and communication skills in high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159, 176–180. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.353>
- OECD. (2023). *Supporting lives free from intimate partner violence: Integration of services for victims/survivors*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/publications/supporting-lives-free-from-intimate-partner-violence-0a9ccabe-en.htm>
- Ömür, E. (2021). Transaksiyonel analiz ego durumları açısından evlilik uyumu/doyumunun incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 11–24.
- Ömür, E. ve Esgin, A. (2021). Transaksiyonel analiz ego durumları açısından evlilik uyumu/doyumunun incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 11–24. <https://doi.org/10.48066/kusob.878161>
- Özbek, M. (2007). Avrupa Konseyi Arabuluculuk Yönergesi. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 56(1), 183–231.
- Özerk, H. (2008). *Özel okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin, transaksiyonel analiz kuramı çerçevesinde, birbirlerinde gözlemledikleri ve birbirlerinde bekledikleri ego durumlarının karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özgentürk, İ., Karğın, V. ve Baltacı, H. (2012). Aile içi şiddet ve nesilden nesile iletilmesi. *Polis Bilimleri Dergisi*, 14(4), 1–20.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). İstanbul: Pegem Akademi. (Orijinal eser yayımlanma yılı: 2002).
- Pekkaya, F. B. (1994). *Arabulucu yolu ile çatışmalara çözüm bulma, arabuluculuk eğitiminin okullarda uygulanması ve bu eğitimin öğrencilerin benlik gelişmelerine, liderlik becerilerine, saldırgan davranışlarına ve algıladıkları problem miktarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, Türkiye.
- Pourshahriari, M., Hashemi, S., Zarebi, A., Jafari, F., & Sharifi, G. (2021). The effectiveness of transactional analysis (TA) on couples' communication patterns among prisoners

- and their wives: A randomized pilot efficacy trial. *International Journal of Systemic Therapy*, 33(1), 23–36. <https://doi.org/10.1080/2692398X.2021.1994348>
- Qin, D. B., Chang, T.-F., Han, E.-J., & Chee, G. (2012). Conflicts and communication between high-achieving Chinese American adolescents and their parents. In L. P. Juang & A. J. Umaña-Taylor (Eds.), *Family conflict among Chinese- and Mexican-origin adolescents and their parents in the U.S. New Directions for Child and Adolescent Development*, 135, 35–57.
- Reese-Weber, M., & Bartle-Haring, S. (1998). Conflict and parenting style as predictors of adolescent conflict resolution and behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(6), 735–752. <https://doi.org/10.1023/a:1022861832406>
- Repetti, R. L., Taylor, S. E., & Seeman, T. E. (2002). Risky families: Family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin*, 128(2), 330–366. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.2.330>
- Rodríguez-Ruiz, B., Rodrigo, M. J., & Martínez-González, R.-A. (2015). Cross-contextual variability in parents' and school tutors' conflict resolution styles and positive development. *The Journal of Educational Research*, 108(6), 480–491. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.905764>
- Saberinia, S., & Niknejadi, F. (2019). The effectiveness of transactional analysis on parent-child relationship in mothers of children with oppositional defiant disorder. *Avicenna Journal of Neuropsychophysiology*, 6(2), 83–90. <https://doi.org/10.32598/ajnp.4.3.300>
- Schrumpf, F., Crawford, D. K. ve Bodine, R. J. (2007). *Okulda çatışma çözme ve akran arabuluculuk: Program rehberi* (Çev. S. Tükenmez). İstanbul: İmge Kitabevi.
- Seligman, L. (2010). *Theories of counseling and psychotherapy: Systems, strategies and skills*. Pearson, Prentice Hall.
- Sevim Aydemir, S. (1996). *Transaksiyonel analize dayalı bir eğitim programı, evli çiftlerin ego durumları ve evlilik yaşamlarına ilişkin bazı değişkenlere etki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Shek, D. T. L. (2002). Parenting characteristics and parent-adolescent conflict: A longitudinal study in the Chinese culture. *Journal of Family Issues*, 23(2), 189–208. <https://doi.org/10.1177/0192513X02023002002>
- Shepherd, G. (2020). “Normally I’d get really agitated, but I just laughed!”: What do participants reflect upon in a transactional analysis/mindfulness-based anger

- management programme?. *British Journal of Guidance & Counselling*, 48(5), 645–658. <https://doi.org/10.1080/03069885.2020.1730303>
- Smith, M., & Sidwell, J. (1990). *Training and implementation guide for student mediation in secondary schools*. New Mexico Center for Dispute Resolution.
- Solomon, C. (2003). Transactional analysis theory: The basics. *Transactional Analysis Journal*, 33(1), 15–22. <https://doi.org/10.1177/036215370303300103>
- Soltani, I., Ghamarani, A., & Mohammadi, M. (2012). Effectiveness of transactional analysis training on family functioning among couples referring to family counseling centers. *Research Journal of Applied Sciences, Engineering and Technology*, 4(24), 4765–4770.
- Sreenivasan, V. G., & Suriyaprakash, C. (2019). Research into the relationship between ego states and neuroticism among Indian males and females. *International Journal of Transactional Analysis Research & Practice*, 10(2), 66–78. <https://doi.org/10.29044/v10i2p66>
- Stewart, I. (1996). *Developing transactional analysis counselling*. Sage Publications.
- Stewart, I., & Joines, V. (1987). *TA today: A new introduction to transactional analysis*. Lifespace Publishing.
- Stewart, I., & Joines, V. (2019). *Günümüzde transaksyonel analiz: Transaksyonel Analiz'e yeni bir giriş* (Ed.; F. Akkoyun, Çev. F. Akkoyun, S. Tekinsav-Sütcü, O. Sürgevil-Dalkılıç & N. Sağlam-Uras). Serbest Kitaplar. (Orijinal eser 2012 yılında yayımlanmıştır.)
- Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2023). *On İkinci Kalkınma Planı (2024–2028)*. T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. <https://www.sbb.gov.tr/onikinci-kalkinma-planı/>
- Sünbül, D. (2008). *Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programının Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme Becerileri, Öfke Kontrolü İle Özsaygı Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Stummer, G. (2002). An update on the use of contracting. *Transactional Analysis Journal*, 32(2), 120–123. <https://doi.org/10.1177/036215370203200208>
- Sweeney, B., & Carruthers, W. L. (1996). *Conflict resolution: History, philosophy, theory, and educational applications*. *The School Counselor*, 43(5), 326–344.

- Şamatacı, G. (2013). *Romantik ilişkilerde affetme: Transaksiyonel analiz ego durumları açısından bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Taher, M., & Senejani, A. G. (2016). The effect of Eric Berne's transactional analysis on parent-child conflict. *Specialty Journal of Psychology and Management*, 2(3), 1–9. Science Arena Publications.
- Taşdemir, M. (2022). *Boşanma sürecindeki bireylerin empatik eğilim düzeyleri ve çatışma çözme stillerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tatlıoğlu, S. S. (2021). Öğrenmeye sosyal-bilişsel bir bakış: Albert Bandura. *Sosyoloji Notları*, 5(1), 15–30.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Isınma ve kaynaşma oyunları*. https://ebuhanifeiho.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/15/758601/dosyalar/2020_11/12_095916_ISINMA_VE_KAYNAYMA_OYUNLARI.pdf
- Toraman, S. (2021). Karma yöntemler araştırması: Kısa tarihi, tanımı, bakış açıları ve temel kavramlar. *Nitel Sosyal Bilimler*, 3(1), 1–29.
- Torun, E. (2015). *Madde kullanım öyküsü olan mahkumların ego durumları ve çocukluk dönemi açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tucker, C. J., McHale, S. M., & Crouter, A. C. (2003). Dimensions of mothers' and fathers' differential treatment of siblings: Links with adolescents' sex-typed personal qualities. *Family Relations*, 52(1), 82–89. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2003.00082.x>
- Tucker, J. S., Edelen, M. O., & Huang, W. (2017). Effectiveness of parent-child mediation in improving family functioning and reducing adolescent problem behavior: Results from a pilot randomized controlled trial. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(3), 505–515. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0412-z>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2025). *Aile istatistikleri*, 2024. <https://data.tuik.gov.tr>
- Türnüklü, A. (2011). Akran arabulucuların arabuluculuk sürecine ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 178–194. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/4167>
- Türnüklü, A. ve Şahin, A. G. İ. (2002). İlköğretim okullarında öğrenci çatışmaları ve bu yerlerdekiyle başa çıkma yöntemi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30(30), 283–302.

- Türnüklü, A., Kaçmaz, T., Sünbül, D. & Ergül, H. (2009). Does peer-mediation really work? Effects of conflict resolution and peer-mediation training on high school students' conflicts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 630–638.
- Uluğtekin Bulu, M. G. (2019). Aile. In F. A. K. Turhanoglu (Ed.), *Toplumsal cinsiyet sosyolojisi* (ss. 87–120). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- UNICEF. (2012). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme: Önsöz*.
https://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23b.html
- Ünal, Ç. N. (2020). *A person-centered examination of adolescent conflict resolution behavior and psychological well-being in parent and best-friend relationship contexts* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Üstün, U. ve Eryılmaz, A. (2014). Etkili araştırma sentezleri yapabilmek için bir araştırma yöntemi: Meta-analiz. *Eğitim ve Bilim*, 39(174).
<https://doi.org/10.15390/EB.2014.3379>
- van Doorn, M. D., Branje, S. J. T., & Meeus, W. H. J. (2007). Longitudinal transmission of conflict resolution styles from marital relationships to adolescent–parent relationships. *Journal of Family Psychology*, 21(3), 426–434.
<https://doi.org/10.1037/0893-3200.21.3.426>
- Waldon-Johnson, C. (2015). Impact of an urban high school conflict resolution program on peer mediators: A single case study (Yayımlanmamış doktora tezi). Walden University.
- Waxler, N. E., & Mishler, E. G. (1970). Experimental studies of families. In P. H. Mussen (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 5, pp. 249–304). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60093-3](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60093-3)
- Yahyaee, G. A., Nooranipoor, R., Shafiabadi, A., & Farzad, V. (2015). The effectiveness of transactional analysis group counseling on the improvement of couples' family functioning. *Archives of Hygiene Sciences*, 4(2), 73–79.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk psikolojisi*. 20. bs, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, Y., Liman, B., ve Kılıçarslan, S. (2019). Kız ergenlerin anne-baba-ergen arasındaki çatışma durumlarına ve çatışma çözme davranışlarına ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 90–109.
<https://doi.org/10.21764/maeuefd.512601>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 9. bs. İstanbul: Seçkin Yayınları.

Yılmaz, Ü. (2019). *Akran arabuluculuk eğitiminin özyeterlik, denetim odağı ve çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yörükoğlu, A. (2002). *Çocuk ruh sağlığı*. Özgür Yayınları.

Zümbül, S. (2021). Transaksiyonel analiz terapisine kapsamlı bakış: Bir derleme çalışması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 51–80.

Zhang, K., ve Wang, D. (2018). The efficacy of a transactional analysis training program for married university students' spiritual intelligence: A randomized controlled study. *NeuroQuantology*, 16(6), 105–111. <https://doi.org/10.14704/nq.2018.16.6.1315>





EK 1: Veli İzin Formu

Sayın Veli,

Sizin ve çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Transaksiyonel Analize Dayalı Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Psikoeğitim Programının Ergenlerin ve Ebeveynlerinin Çatışma Çözme Stiline Etkisi” adıyla, 01.10.2023-31.12.2023 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu araştırmanın temel amacı; aile içi çatışmaların çözümünde transaksiyonel analize dayalı bir çatışma çözme ve arabuluculuk psikoeğitim programının, ergenlerin ve ebeveynlerinin aile içindeki çatışmaları çözme stillerini ve aile bütünlüğünü etkileyip etkilemediğini ortaya koymaktır.

Araştırma Uygulaması: Transaksiyonel Analize Dayalı Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Psikoeğitim Programının Uygulanması, Kişisel Bilgi Formu, Çatışma Stilleri Ölçeğinin program öncesinde ve sonrasında uygulanması şeklindedir.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir. Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

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

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

Araştırmacı : SERAP YALÇIN

İletişim bilgileri : Tel: 05548277886 Mail: serapmyalcin@gmail.com

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi

.....

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

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

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Tel. numarası:

EK 2: Kişisel Bilgi Formu (Ebeveyn İçin)

Değerli Katılımcı,

Sizden aşağıdaki maddeleri okuyup, ifadenin sağındaki seçeneklerden kendinize en uygun olanını işaretlemenizi rica ediyoruz. Bu araştırmadan elde edilen bilgiler yalnızca araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılacaktır. İsminizi belirtmenize gerek yoktur. Yapacağınız katkıdan ötürü teşekkür ederiz.

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Yüksek Lisans Programı Öğrencisi
Serap YALÇIN

1.Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek()	2.Ebeveyn Rolünüz: Anne () Baba()
3.Öğrenim Durumunuz: İlkokul () Ortaokul () Lise () Lisans () Yüksek Lisans/Doktora ()	4. Yaş aralığınız: 25-30 () 31-35 () 36-40 () 41-45 () 46-50 () 50 ve üzeri ()
5. Sergilediğiniz ebeveyn tutumu?	İlgisiz () Otoriter () Koruyucu () Demokratik ()
6.Yaşamınızın büyük bölümünü geçirdiğiniz yerleşim yeri:	Köy () İlçe () Şehir () Büyükşehir ()
7. Kaç yıllık evlisiniz? 5-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21-25 yıl () 26-30 yıl () 31 ve üzeri yıl ()	8. Kaç çocuğunuz var? 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ve üzeri ()
9. Kaçınıcı evliliğiniz? 1. () 2. () 3. ()	10. Kaçınıcı çocuğunuz için bu çalışmaya katılıyorsunuz? 1. () 2. () 3. () 4. () 5. Ve üzeri ()
11. Evinizde kaç kişi yaşıyor? 3 () 4 () 5 () 6 () 7 ve üzeri ()	

EK 3: Kişisel Bilgi Formu (Ergen İçin)

Değerli Katılımcı,

Sizden aşağıdaki maddeleri okuyup, ifadenin sağındaki seçeneklerden kendinize en uygun olanını işaretlemenizi rica ediyoruz. Bu araştırmadan elde edilen bilgiler yalnızca araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılacaktır. İsminizi belirtmenize gerek yoktur. Yapacağınız katkıdan ötürü teşekkür ederiz.

**Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Yüksek Lisans Programı Öğrencisi
Serap YALÇIN**

1.Cinsiyet: Kadın () Erkek ()	2.Yaşınız: 14 () 15 () 16 () 17 () 18 ()
3.Kaçıncı çocuksunuz:	
4. Kardeş sayınız: Yok () 1() 2() 3() 4+ ()	5. Sınıf düzeyiniz: 9. Sınıf () 10. Sınıf () 11. Sınıf () 12. Sınıf ()
6. Algıladığınız ebeveyn tutumu nedir?	İlgisiz () Otoriter () Koruyucu () Demokratik ()
7.Yaşamınızın büyük bölümünü geçirdiğiniz yerleşim yeri:	Köy () İlçe () Şehir () Büyükşehir ()
8. Öğrenim gördüğünüz okul türü nedir? Anadolu lisesi (Proje) () Anadolu lisesi () Meslek lisesi (Proje) () Meslek lisesi () Diğer ()	

EK 4: Çatışma Çözme Stilleri Envanteri (Ebeveyn İçin)

Çatışma Çözme Stili Envanteri

Oğlunuz/Kızınız ile bir çatışma yaşadığınızda aşağıdaki davranışları hangi sıklıkla gösterdiğinizi verilen 5'li ölçeği kullanarak değerlendiriniz.

1 2 3 4 5
Hiçbir zaman Nadiren Bazen Sık sık Her zaman

Maddeler	Oğlum/Kızım ile bir çatışma yaşadığımda
1. Ona yönelik sert sözler söylerim.	(1) (2) (3) (4) (5)
2. Aramızdaki soruna odaklanırım.	(1) (2) (3) (4) (5)
3. Uzun süre sessiz kalırım.	(1) (2) (3) (4) (5)
4. Kendimi savunmak için istekli olmam.	(1) (2) (3) (4) (5)
5. Öfke patlaması yaşar, kontrolden çıkarım.	(1) (2) (3) (4) (5)
6. Görüş ayrılıklarımız konusunda yapıcı bir şekilde konuşurum.	(1) (2) (3) (4) (5)
7. Kendimi diyaloga kapatır, daha fazla konuşmayı reddederim.	(1) (2) (3) (4) (5)
8. Çok uyumlu davranırım.	(1) (2) (3) (4) (5)
9. Kendimi kaybeder, söylemek istemediğim şeyler söylerim.	(1) (2) (3) (4) (5)
10. İkimizin de kabul edebileceği seçenekler bulurum.	(1) (2) (3) (4) (5)
11. Onu yok sayarım/ilgi göstermem.	(1) (2) (3) (4) (5)
12. Kendi görüşümü savunmam.	(1) (2) (3) (4) (5)
13. Kırıcı sözler söylerim.	(1) (2) (3) (4) (5)
14. Sorunu tartışır ve bir orta yol bulmaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5)
15. Geri çekilir, mesafeli ve ilgisiz davranırım.	(1) (2) (3) (4) (5)
16. Kendi görüşümü biraz ifade etmeye çalışsam da onun isteğine uyarım.	(1) (2) (3) (4) (5)

EK 5: Çatışma Çözme Stili Envanteri (Ergen İçin)

Çatışma Çözme Stili Envanteri

Annenizle ve babanızla bir çatışma yaşadığınızda aşağıdaki davranışları hangi sıklıkla gösterdiğinizizi verilen 5'li ölçeği kullanarak değerlendiriniz.

	1 Hiçbir zaman	2 Nadiren	3 Bazen	4 Sık sık	5 Her zaman
Maddeler	Annemle bir çatışma yaşadığımda		Babamla bir çatışma yaşadığımda		
1. Ona yönelik sert sözler söylerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Aramızdaki soruna odaklanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Uzun süre sessiz kalırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Kendimi savunmak için istekli olmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Öfke patlaması yaşar, kontrolden çıkarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Görüş ayrılıklarımız konusunda yapıcı bir şekilde konuşurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Kendimi diyaloga kapatır, daha fazla konuşmayı reddederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Çok uyumlu davranırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Kendimi kaybeder, söylemek istemediğim şeyler söylerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. İkimizin de kabul edebileceği seçenekler bulurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Onu yok sayarım/ilgi göstermem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Kendi görüşümü savunmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Kırıcı sözler söylerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Sorunu tartışır ve bir orta yol bulmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Geri çekilir, mesafeli ve ilgisiz davranırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Kendi görüşümü biraz ifade etmeye çalışsam da onun isteğine uyarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK 6: Süreç Analizi Formu

Aşağıdaki soruları altta verilen boşluklara cevaplandırınız.

1. Liderin değerlendirilmesi

- a. Lider süreç boyunca neleri iyi yaptı? Güçlü bulduğunuz yönleri neler oldu?
- b. Lider bu eğitimi yeniden verecek olsa sizce hangi becerilerini geliştirmeli veya hangi yönlerini değiştirmeli?

2. Psikoeğitim sürecinin genel olarak değerlendirilmesi

- a. Bu psikoeğitim sürecini bir bütün olarak düşündüğünüzde neleri güçlü buldunuz?
- b. Bu eğitim yeniden yazılacak olsa eksik kaldığını düşündüğünüz neler eklenmeli? (Bilgi, etkinlik, görsel materyal vs)

3. Üyenin kendisini değerlendirmesi

- a. Bu eğitimde kazandığınız ya da geliştirdiğiniz becerilerileriniz nelerdir?
- b. Bu eğitimde eksik kaldığını düşündüğünüz yönleriniz nelerdir?

EK 7: Çatışma Çözme Stilleri Envanteri Kullanım İzni

"Çatışma çözme Stilleri Envanteri" Kullanım İzni

Harici

Gelen Kutusu x

✕

🖨

🔗

S

SERAP YALCIN <802233031@ogr.uludag.edu.tr>

18 Ocak Çar 12:48

☆

↩

⋮

Alıcı: ayfer.dost@ozyegin.edu.tr ▼

Sayın Hocam Merhaba,

Ben Serap YALÇIN. Bursa Uludağ Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans öğrencisiyim.

"Dost-Gözkân, A. (2017). Çatışma çözme stili envanterinin psikometrik özelliklerinin ergen örnekleminde incelenmesi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 37, 51-72. ." isimli çalışmanızda geliştirdiğiniz "Çatışma Çözme Stili Envanteri" ni izniniz olursa kaynak göstererek bir araştırma kapsamında kullanmak istiyorum. Ayrıca ölçek maddeleri, ölçeğin ne şekilde puanlanacağı ve dikkat edilmesi gereken hususlar ile ilgili bilgilendirme yaparsanız memnun olurum.

Cevabınızı bekler, Saygılar sunarım.

Serap YALÇIN
Psikolojik Danışman

Susurluk Şehit Erbil Arslan Ortaokulu/ Balıkesir

05548277886



"Çatışma çözme Stilleri Envanteri" Kullanım İzni

Ayfer Dost <ayfer.dost@ozyegin.edu.tr>

Alıcı: SERAP YALCIN <802233031@ogr.uludag.edu.tr>

Merhaba Serap Hanım,

Ölçeği kullanabilirsiniz tabii. Ölçeğin puanlanma bilgileri makalede mevcut. 5'li Likert tipi ölçek.

İyi çalışmalar dilerim

Ayfer Dost

EK 8: Balıkesir İl Milli Eğitim Araştırma İzni



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-99191664-605.01-89601688
Konu : Araştırma İzni

13.11.2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı Genelgesi.

b) Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğünün 31/10/2023 tarih ve 133856 sayılı yazısı.

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	Serap YALÇIN
Danışmanı	Doc. Dr. Fatih CAMADAN
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	Bursa Uludağ Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi
Alan/Bölüm	Eğitim Bilimleri Bölümü/ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Tez/Araştırma veya Anketin Konusu	"Transaksyonel Analize Dayalı Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Psikoeğitim Programının Ergen ve Ebeveynlerinin Çatışma Çözme Stiline ve Aile Bütünlüğüne Etkisi"
Başvuru Tarihi	31.10.2023
Başvuru Sayısı	88539475
Çalışma Başlama Tarihi	30.11.2023
Çalışma Bitiş Tarihi	06.06.2024
Veri Toplama Araçları	- Kişisel Bilgi Formu (Ebeveyn) - Kişisel Bilgi Formu (Ergen) - Aile Bütünlük (Tutarlılık) Duygusu Ölçeği - Çatışma Çözme Stili Envanteri - Gönüllü Katılım Onam Formu - Veli Onam Formu
Araştırma Türü	Yüksek Lisans Tezi
CALISMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ	
Balıkesir Sınavlık ilçesi resmi anadolı liselerinde öğrenim gören öğrenci ve velilere uygulanacaktır.	

31/10/2023 tarihli araştırma izni başvurusu 21.01.2020 tarih ve 2020/2 sayılı araştırma, yarışma ve sosyal etkinlik izinlerine ilişkin genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Lisans, lisansüstü, TÜBİTAK çalışmaları ve seminer ödevlerine veri toplamak amacıyla, araştırma önerisinin ve veri toplama araçlarının içerik ve kapsam yönünden Türk Millî Eğitimini amaçlarına uygun olduğu, millî ve manevî değerlere aykırı ve kişilik haklarını zedeleyecek herhangi bir unsur taşımadığı görülmüştür.

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izinleri ilgi (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde, öğrenci ve velilerin kişisel bilgilerinin alınmaması/verilmemesi kaydı ile yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Omur AYDIN
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR
13.11.2023
Mustafa SOLAK
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdür V.

Ek : Anket Formu (5 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Kazaçlar Mahallesi Sındırgan Caddesi No:1 Merkez/BALIKESİR

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Hasan KARADEMİR

Telefon No : (0 266) 277 10 49

E-Posta : stratejigelistirme10@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi : balikesir.meb.gov.tr

Faks : (0 266) 277 10 66

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4199-d3d1-3591-b286-5e0c koda ile teyit edilebilir.

EK 9: Etik Kurul İzni

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
 (Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTI TUTANAĞI

OTURUM TARİHİ
25 AĞUSTOS 2023

OTURUM SAYISI
2023-07

KARAR NO 35: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı öğretim üyelerinden Fatih CAMADAN'ın danışmanlığında yürüteceği Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Serap YALÇIN'ın "Transaksyonel Analize Dayalı Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Psikoeğitim Programının Ergen ve Ebeveynlerinin Çatışma Çözme Stiline ve Aile Bütünlüğüne Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak anket ve ölçek sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı öğretim üyelerinden Fatih CAMADAN'ın danışmanlığında yürüteceği Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Serap YALÇIN'ın "Transaksyonel Analize Dayalı Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Psikoeğitim Programının Ergen ve Ebeveynlerinin Çatışma Çözme Stiline ve Aile Bütünlüğüne Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak anket ve ölçek sorularının fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

Prof. Dr. Zekeriya ARI
 Kurul Başkanı

Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR
 Üye

Prof. Dr. Doğan ŞENYÜZ
 Üye

Prof. Dr. Nuran BAYRAM ARLI
 Üye

Prof. Dr. Vejdî BİLGİN
 Üye

Prof. Dr. Yusuf ALPER
 Üye

Prof. Dr. Alev SINAR UĞURLU
 Üye

EK 10: Uygulama Yapılan Okul Müdürlüğü İzni

T.C.
SUSURLUK KAYMAKAMLIĞI
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü
Şehit Erbil Arslan Ortaokulu



Sayı : 56594150-605- **102**

Konu : Serap YALÇIN'ın Araştırma İzni

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsüne)

Okulumuz Rehber Öğretmeni Serap YALÇIN'IN Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü PDR bölümü yüksek lisans çalışmasında okulumuz Şehit Erbil Arslan Ortaokulu Binasını 07/01/2024 - 01/03/2024 tarihleri arasında kullanması alınan izin doğrultusunda kurumumuzca uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.


Hüseyin TOKER
Müdür


EK 11: Katılımcılar İçin Hazırlanan Google Form

Aile İçi Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Eğitimi

B I U ↺ ✕

Sizin ve çocuğunuzun katılacağı bu programda "Aile İçi Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Eğitimi" verilecektir. Program 8 oturum olacaktır. Katılımcı sayısı 15 öğrenci ve bu öğrencilerin anne-babaları şeklinde toplamda 45 kişi ile sınırlıdır. Eğitime devamlılık sağlanması için oturum saatleri, katılımcıların uygun zaman dilimlerine göre belirlenecektir. Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilecektir. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Sizden toplanan bilgiler sadece araştırma kapsamında kullanılacak olup başka bir yerde paylaşılmayacaktır.

Serap YALÇIN
Psikolojik Danışman (ŞEA Ortaokulu)
Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi PDR Yüksek Lisans Öğrencisi

Anne Ad-Soyad: *

Kısa yanıt metni

Baba Ad-Soyad:

Kısa yanıt metni

Çocuk Ad-Soyad:

Kısa yanıt metni

Size ulaşabileceğimiz bir telefon numarası? *

Kısa yanıt metni

Programa katılmak istiyoruz. *

☐ Evet

☐ Hayır

☐ Kararsızım

EK 12: Katılımcı Onam Formu

Sayın Katılımcımız,

Katılacağınız bu çalışma “Transaksiyonel Analize Dayalı Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Psikoeğitim Programının Ergenlerin ve Ebeveynlerinin Çatışma Çözme Stiline Etkisine” adıyla, Serap YALÇIN tarafından 01.01.2024-31.05.2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu araştırmanın temel amacı; aile içi çatışmaların çözümünde transaksiyonel analize dayalı bir çatışma çözme ve arabuluculuk psikoeğitim programının, ergenlerin ve ebeveynlerinin aile içindeki çatışmaları çözme stillerini etkileyip etkilemediğini ortaya koymaktır.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma ☒ Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Balıkesir İli Susurluk İlçesi Resmi Anadolu Liseleri

Araştırma Uygulaması: ☒ Anket (Kişisel Bilgi Formu) ☒ Ölçekler

☒ Ses Kaydı

☒ Psikoeğitim

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan 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 : Serap YALÇIN (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı Öğrencisi)

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

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

İsim-

Soyisim İmza:

EK 13: Psikoeğitim Oturumları

Oturum 1: Tanışma, Grup Kuralları ve İçerik

Etkinliğin Adı:	Selamlaşım, Tanışalım
Amacı:	1. Grup üyelerinin birbirleri ile tanışmasını sağlamak 2. Üyelerin psikoeğitim boyunca uyulması gereken kuralları belirlemek
Yöntem:	• Soru – cevap • Küçük Grup Tartışması • Yaratıcı Drama
Sınıf Düzeyi:	9. Sınıf öğrencileri ve ebeveynleri
Süre:	90 Dakika
Araç-Gereç/ Materyal:	• Kalem (30 adet) • Kâğıt (30 adet A4) • Karton (1 er adet Pembe, Sarı, Yeşil) • Post-it (30 ar adet Pembe, Sarı, Yeşil) • Eğitim içeriği broşürü (30 ar adet) kontrat kağıdı
Lider İçin Ön Hazırlık:	Eğitimin içeriğinin yer aldığı kâğıtlar katılımcı sayısı kadar önceden çoğaltılmalıdır (Ek-I)
Süreç (Uygulama Basamakları):	1. Lider kendini tanıtır: “Merhaba, hepiniz Aile İçi Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Eğitimi çalışmasına hoşgeldiniz. Ben, Serap Yalçın-Psikolojik Danışmanım.” 2. Grup üyeleri “Isınma ve Tanışma Oyunu” için çembere davet edilir. Ek-II’deki yönerge basamakları uygulanarak etkinlik tamamlanır (20 dk.). 3. Üyelere 3 tane farklı renk post-it dağıtılır ve lider şu açıklamayı yapar: a. “Pembe renkli olana bu eğitimden ne beklediğinizi, bu eğitimden sonra kendinizde hangi davranışların değişmesini ve hangi becerilerin gelişmesini umduğunuzu yazmanızı istiyorum.” b. “Yeşil renkli olana bu eğitime ne tür katkılar sunabileceğinizi, bu eğitimde aktif olarak neler yapabileceğinizi yazmanızı istiyorum.” c. “Sarı renkli olana bu eğitime devamınıza engel olabilecek faktörler var mı? Varsa neler olabilir? Yoksa yok yazıp bırakabilirsiniz.” d. Tüm üyelerin yazması beklendikten sonra üyelerin tahtaya asılmış pembe (üzerinde Beklentilerim yazan), yeşil (üzerinde Yapacaklarım yazan) ve sarı (üzerinde Engellerim yazan) renkli kartonlara renk ve konularına göre post-itlerini yapıştırmaları istenir. (10 dk.) 4. Her üye kendi post-itlerini yapıştırdıktan sonra yazılanlar gözden geçirilir. Lider, “Bu grup çalışmaları sırasında ne yapalım, nelere dikkat edelim de oturumlarımız verimli geçsin?” sorusunu sorar. Üyelerden dönütler alındıktan sonra kurallar tahtaya yazılır. Ek-III’teki grup kurallarının yazılı olduğu örnek bir form katılımcılara dağıtılır. (15 dk.) 5. Lider tarafından eğitimin içeriğinin yazılı olduğu Ek-I formu üyelere dağıtılır ve başlıklar hakkında kısa açıklamalar yapılır. (5 dk.) 6. Üyelere “Sizce iletişim nedir?” diye bir soru yöneltilerek konuya giriş yapılır. Üyelerden gelen cevaplara lider tarafından geri bildirim verilir (5 dk.). 7. a. “Oturum başında oynadığımız ilk oyunda ilk turda sadece birbirinizi göz teması kurarak fark etmişsiniz. Bu nasıl hissettirdi? Farklı olarak

	ne yapmayı isterdiniz?” sorularına üyelerin cevaplarının gelmesi beklenir. (5 dk.) b. “İkinci turda fark ettiğiniz kişiye sadece gülümsediniz. Bu nasıl hissettirdi? Farklı bir davranış imkanınız olsa ne yapardınız?” sorularına üyelerin cevaplarının gelmesi beklenir. (5 dk.) c. “Üçüncü turda merhaba diyerek birbirinize selam verdiniz. Bu durum nasıl hissettirdi? Diğer durumlardan farklı olan neydi?” Üyelerin cevapları beklenir. (5 dk.) d. “Sizlerin de belirttiği gibi iletişim kurmaya hepimiz ihtiyaç duyuyoruz. Bu yüzden ilk adım olarak birbirimizi fark etmek ve bu fark ettiğimiz durumu karşı tarafa göstermek istiyoruz.” diyerek hazırlanan sunudaki konular anlatılır. (10 dk.) 8. İletişime neden ihtiyaç duyarız? Konusuna kısa bir giriş yapılır. İletişimde ihtiyaçlar kavramından bahsedilir (yapılandırma, kabul, yerleştirme). Bu kavramların bir sonraki oturumda açıklanacağı vurgulanır. (10 dk.) 9. Oturum özetlendikten sonra sonlandırılır. (5 dk.)
Kazanımın Değerlendirilmesi:	▪ Grup kurallarının neler olduğunu bilir. ▪ “Aile içi İlişkilerde Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Eğitimi”nin içeriğini bilir. ▪ Eğitim hakkında beklentilerinin neler olduğunu bilir. ▪ Eğitim sürecinde yapacaklarını bilir. ▪ Eğitim sürecinde oluşabilecek engelleyici faktörleri bilir. ▪ İletişim kavramını bilir.
Ödevler:	-
Lidere Not:	Kuralları belirlerken aşağıdaki hususları göz önünde bulundurulur: ✓ Grup kontratı oluşturulurken ifadelerin olumlu olmasına dikkat edilir. ✓ Çocuk, hayvan ve kadın haklarına dikkat edilir. ✓ Kültürel ve siyasi değerler konusunda söylemlere dikkat edilir. ✓ Zaman kontratı (Başlama-Bitiş) ve ara verme konusuna dikkat edilir.
Ekler:	Ek-I Eğitimin içeriği Ek-II Isınma ve Tanışma Oyunu Ek-III Grup Kuralları

Ek-I PROGRAMIN İÇERİĞİ

1. **OTURUM:** Tanışma ve Kurallar-İletişim Nedir? Neden İletişime İhtiyaç Duyarız?
2. **OTURUM:** Zamanı Yapılandırma ve Kabul İletileri
3. **OTURUM:** Ego Durumları-Empati-Yaşam Pozisyonları
4. **OTURUM:** İletişim Engelleri ve Etkin Dinleme (Sözel ve Sözel Olmayan İletişim)
5. **OTURUM:** Çatışmanın Tanımı ve Çatışmanın Doğası-Çatışmanın Nedenleri
6. **OTURUM:** Çatışmaya Gösterilen Duygusal Tepkiler-Duyguları Anlama-Çatışma Çözme Stratejileri
7. **OTURUM:** Çatışma Çözmenin 8 Adımını Kullanabilme
8. **OTURUM:** Arabuluculuk ve Basamakları-Oturların Genel Değerlendirmesi ve Sürecin Sonlandırılması

Ek-II ISINMA VE TANIŞMA OYUNU

Isınma Oyunu: Isınma oyunu için lider aşağıdaki yönergeyi verir (20 dk.)

1. Herkes ortada karışık olarak yürüsün ve konuşmadan sadece göz teması kurarak karşılaştığı kişilerle selamlaşsın.
2. Herkes karşılaştığı kişilerle göz kırparak selamlaşsın.
3. Herkes karşılaştığı kişi ile ‘Merhaba’ diyerek selamlaşsın.
4. Lider grup üyelerine teşekkür ederek tanışma etkinliğine geçer.

Tanışma Oyunu: Tanışma oyunu için lider grubu çember olmaya davet eder ve aşağıdaki yönergeyi verir (15 dk).

1. Herkes kendi ismine adının ilk harfiyle başlayan, kendini tanıtan bir özelliğini ekleyerek ismini söyleyecek (Titiz Tuba, Vefalı Vedat....). Lider Sevimli Serap diye kendisinden başlar ve sonra yanındaki ilk kişiye sıfatlı ismini söylemesini ister. İkinci kişi, kendisinden önceki üyenin isminden başlayarak ve kendi ismini de söyleyerek sözü bir sonraki üyeye bırakır. Bu şekilde tüm üyeler kendisinden öncekilerin isimlerini tekrar ederek ve kendi ismini de söyleyerek tanışma sağlanmaya çalışılır.
2. Tüm grup üyeleri söz aldıktan sonar lider: “Hepinize teşekkür ediyorum.” diyerek üyelerin yerlerine oturmasını ister.

Ek-III Grup Kuralları

- ✓ Paylaşımlar oturum dışına taşınmasın.
- ✓ Oturumlara zamanında gelinsin.
- ✓ Oturumlara düzenli devam edilsin.
- ✓ Oturumlarda etkinlik ve paylaşımlara katılım gösterilsin.
- ✓ Oturumlarda iletişim dili olarak ben dili kullanmaya özen gösterilsin.
- ✓ Oturum sonrası verilen ödevlerin yapılmasına özen gösterilsin.
- ✓ Oturumlarda ideolojik tartışmalara girilmesin.
- ✓ Yapılan paylaşımlar saygı ile dinlenilsin.
- ✓ Oturum sırasında cep telefonları sessize alınsın.
- ✓ Oturumlar her Pazar 14.00-15.30 saatlerinde gerçekleşsin.

Oturum 2: Zamanı Yapılandırma ve Kabul İletileri

Etkinliğin Adı:	Zamanı Yapılandır, İletimi Kabul et
Amacı:	▪ Üyelerin, iletişim ihtiyaçlarından zamanı yapılandırmanın ve kabulün önemini fark etmelerini sağlamak. ▪ Üyelerin, iletişim ihtiyaçlarından zamanı yapılandırma alanlarının farkına varmalarını sağlamak. ▪ Üyelere, kabul iletilerinin neler olduğunu fark ettirmek. ▪ Koşullu ve koşulsuz, olumlu ve olumsuz kabul ileti örneklerinin üyelerin kendi hayat deneyimlerindeki karşılığını fark etmelerini sağlamak.
Yöntem:	• Anlatım • Soru – cevap • Yaratıcı Drama
Sınıf Düzeyi:	9. Sınıf öğrencileri ve ebeveynleri
Süre:	90 Dakika
Araç-Gereç/ Materyal:	• Kalem (30 adet) • Kâğıt (30 adet A4) • 12 li kuru boya kalem (5 adet) • Tahta kalem (1 adet) • Bilgisayar • Projeksiyon ya da akıllı tahta
Lider İçin Ön Hazırlık:	-

Süreç (Uygulama Basamakları):	1. Lider etkileşimi başlatarak: “Merhaba hepiniz hoş geldiniz, geçen haftadan bu yana nasılsınız?” der ve grup üyelerinden gelen cevapları dinler ve “Ben Ordaydım” (Ek-IV) etkinliği için üyeleri ortaya davet eder. (5 dk.) 2. Geçen hafta oturum sonunda belirtilen iletişim ihtiyaçları hakkında “Sizce iletişimde hangi ihtiyaçlarımız karşılandı isteriz?” sorusu ile lider konuya giriş yapar ve gelen cevapların ardından hazırlanan sunuyu paylaşır. (15 dk.) 3. Lider tarafından iletişim ihtiyaçlarından zamanı yapılandırma konusuna soru sorarak geçiş yapılır. “Bir gününüz nasıl geçiyor, neler yapıyorsunuz?” sorusuyla etkileşim başlatılır ve üyelerden cevaplar alınır. Lider tarafından bir günü oluşturan; ritüeller, geri çekilme, etkinlik, vakit geçirme, içtenlik, oyunlar kavramları anlatılır ve örneklerle açıklanır. (15 dk.) 4. Ritüeller konusunda bir canlandırma yapılır. Gönüllü iki kişi istenir. “Tatilden döndünüz ve okulda/işyerinde arkadaşınız ile karşılaştınız. Tatil anılarından bahsediyorsunuz. Bu durumu lütfen canlandırın.” yönergesi verilir. Canlandırmanın ardından “burada hangi ritüelleri fark ettiniz?” sorusu gruba ve canlandıranlara sorulur ve cevaplar alınır. (15 dk.) 5. Zamanı yapılandırma konuları bitince üyelere birer kağıt ve boya kalemi dağıtılır ve “Herkesin elindeki kağıtlara bir daire çizmesini ve bir gününü genel olarak nasıl yapılandığını örnekte paylaşıldığı gibi pasta grafiği üzerinde dilimler halinde göstermenizi istiyorum. Çeşitli renklerde boya kalemleri ile pasta grafiğinizi renklendirebilirsiniz.” Herkes pasta grafiğini tamamladıktan sonra gönüllü olanların paylaşım yapması istenir (15 dk.). 6. Zamanı yapılandırma ihtiyacının neden önemli olduğu ve değişim için nelerin yapılabileceği konusunda bilgilendirme yapılarak bir sonraki konuya geçiş yapılır. 7. Üyeler, “Temas Koridoru” oyunu için tahtanın önüne davet edilir. Ek-V deki yönergeler takip edilerek oyun oynatılır. Oyun tamamlandıktan sonra temas iletileri hakkında hazırlanan sunu eşliğinde bilgiler verilir. Gruptan benzer örnekler bulması istenir ve gelen yanıtlar üzerinde konuşulur (10 dk.). 8. İletişim ihtiyaçlarımızdan kabul edilme ihtiyacı hakkında hazırlanan sunu eşliğinde bilgiler verilir. Koşullu olumlu, koşullu olumsuz, koşulsuz olumlu ve koşulsuz olumsuz iletiler anlatılır ve sunuda yer alan örnekler gruba birlikte yapılır. Gruptan da kendi hayatlarından ileti örnekleri vermeleri istenir ve yanıtlar üzerinde konuşulur (10 dk.). 9. Oturum özetlendikten sonra sonlandırılır (5 dk.).
Kazanım Değerlendirme:	▪ Zamanı yapılandırmanın alanlarını bilir. ▪ Kendi zamanını yapılandırmada tercih ettiği alanları yeniden düzenleyebilir. ▪ Kabul iletilerini bilir. ▪ Günlük hayatında kimlerden hangi kabul iletilerini aldığını bilir.
Ödevler:	Üyelerin bir hafta boyunca en az 3 olumlu koşulsuz kabul ileti vermesi ve aldığı kabul iletilerinin ne tür olduğunu fark etmesi istenir. Fark ettikleri durumları not edip haftaya gruba getirmeleri istenir.

Lidere Not:	
Ek:	Ek-IV (Ben Oradaydım) Ek-V (Temas Koridoru Oyunu)

Ek-IV BEN ORADAYDIM

1. Lider üyeleri ortaya davet eder ve halka olmalarını ister.
2. Lider: “Şimdi sizden ben oradaydım cümlesiyle başlayıp geçen haftadan aklınızda kalan bir bilgiyi, durumu, düşünceyi, duyguyu ifade etmenizi istiyorum. Örneğin, ben oradaydım herkes eğitimle ilgili beklentilerini anlattı.” diyerek üyelerin sırayla bir önceki oturumda edindiği deneyimleri bir örnek ile ifade etmesini ister.
3. Üyelerin hepsi tamamladıktan sonra etkinlik sonlandırılır.

Ek-V TEMAS KORİDORU OYUNU (10 DK)

Temas koridoru oyunu için lider aşağıdaki yönergeyi verir (5 dk.)

1. Üyeler, karşılıklı olarak iki sıra halinde dizilirler. Bir koridor oluştururlar. Gönüllü bir kişi koridorun içinden geçer. Lider üyelere “Hadi şimdi koridordan geçen arkadaşınıza onun hakkında bildiğiniz ya da gördüğünüz olumlu, iyi hissettiren özelliklerini vurgulayan bir kelime/cümle ile hitap edin.” der. Koridoru oluşturan diğer üyeler koridordan geçen üyeye olumlu bildirimler verir.
2. Koridoru oluşturan kişiler ile koridordan geçen kişiler bir kaç kez yer değiştirecek şekilde etkinliğe devam edilir.
3. Oyun tamamlandıktan sonra üyelerden kendilerine söylenen olumlu bildirimlerin neler hissettirdiğini paylaşımları istenir ve etkinlik sonlandırılır.

Oturum 3: Ego Durumları, Empati, Ben-Sen Dili, Yaşam Pozisyonları

Etkinliğin Adı:	Ben OK'im, Sen OK'sin!
Amacı:	▪ Üyeler, empati ve sempatinin ne olduğunu fark eder. ▪ Üyeler, Ben-Sen dilinin ne olduğunu ve iletişimdeki etkilerini fark eder. ▪ Üyeler, Ego durumlarının (Yetişkin, Ebeveyn, Çocuk) ne olduğunu ve iletişimde nasıl kullanıldığını fark eder. ▪ Üyeler, yaşam pozisyonlarının günlük yaşamdaki işlevlerini fark eder.
Yöntem:	Anlatım Soru – cevap Yaratıcı Drama
Sınıf Düzeyi:	9. Sınıf öğrencileri ve ebeveynleri
Süre:	90 Dakika
Materyal:	• Kalem (30 adet) • Senaryoların Olduğu Not Kağıtları (7 adet) • Tahta kalem (1 adet) • Bilgisayar

	• Projeksiyon ya da akıllı tahta • Üye sayısının yarısı kadar duygu durumu not kağıdı
Lider İçin Ön Hazırlık:	Senaryoların yer aldığı kâğıtlar katılımcı sayısı kadar önceden çoğaltılmalıdır (Ek-VII)
Süreç (Uygulama Basamakları):	1. Lider etkileşimi başlatarak: “Merhaba hepiniz hoş geldiniz, geçen haftadan bu yana nasılsınız?” der ve grup üyelerinden gelen cevapları dinler ve “Ben Ordaydım” (Ek-IV) etkinliği için üyeleri ortaya davet eder. Geçen hafta verilen ödevler üzerinde konuşulur (15 dk.). 2. “Zayıf ve Gürbüz Kardeşler” (Ek-VI) adlı hikaye okunur ve hikayede yer alan sorular üyelere sorularak yanıtlar alınır. Alınan yanıtlardan sonra empati ve sempati hakkında hazırlanan sunum eşliğinde bilgiler verilir (10 dk). “Günlük yaşamınızda empati ve sempatiden hangisini daha çok kullandığınızı fark ettiniz?”, “Ailenizde birbirinize sempati yerine empati yeteneğinizi daha çok kullandığınızda sizce neler değişebilir?” “Empatinin gelişmesi için siz kendinizde neyi/neleri değiştirebilirsiniz?” sorularına üyelere yanıt verilir ve farkındalık geliştirmeleri sağlanmaya çalışılır (10 dk). 3. “Empatinin ifade edilmesinde kullandığımız dilin oldukça önemi vardır. Ben-Sen Dili kavramlarını kimler daha önce duydu?” diyerek konuya geçiş yapılır. Hazırlanan sunum eşliğinde bilgiler verilir (10 dk). 4. “Oyuncu Nasıl Dedi?” (Ek-VII) oyunu için üyeler ortaya davet edilir. Oyunun ardından Ben-Sen Dili kullanımının sonuçları hakkında “İletişimde yalnızca sözlerle değil, ses tonu, beden dili, jest ve mimiklerle de mesajlar veririz. Bunlar vermek istenilen mesajın aslında iletişimde hangi ego durumundan geldiği ile ilgilidir.” şeklinde bir değerlendirme yapılır ve konu ego durumlarına bağlanır. Hazırlanan sunum eşliğinde bilgiler verilir (10 dk). 5. “Çocuk-Ebeveyn-Yetişkin Oluyorum” canlandırması için üyelere üçer kişilik gruplar oluşturulur ve senaryolar (Ek-VIII) dağıtılarak etkinlik uygulanır (15 dk). 6. “İletişimde mesajın geldiği ego durumu kadar, kendimizi karşı tarafta nasıl gördüğümüz de iletişimdeki mesajı algılama şeklimizi değiştirebilir.” ifadesi ile konuşmaya başlanır ve hazırlanan sunum eşliğinde “Yaşam Pozisyonları” anlatılır (10 dk). 7. “Ters-Yüz” filminden bir kesit izletilerek hem ego durumları hem de Yaşam Pozisyonları hakkında üyelere aşağıdaki sorular sorulur (15 dk): a. “Filmdeki duygulardan hangisi çocuk, ebeveyn ve yetişkin ego durumunu temsil ediyor?” b. “Filmdeki annenin babayı yönlendirme şekli hangi Ego Durumu ve Yaşam Pozisyonu ile ilgili olabilir?” c. “Filmdeki çocuğun babaya gösterdiği Ego Durumu ve Yaşam Pozisyonu ne olabilir?” d. “Filmdeki annenin, babanın ve çocuğun Ego Durumu ve Yaşam Pozisyonu ne olabilir?” 8. Üyelerin film hakkındaki sorulara verdikleri cevaplar değerlendirilir. Sonra “Bugün bu oturumdan kendinize bir hediye kutusu götürecek olsanız içine hangi bilgileri koyardınız?” sorusu ile her üyenin oturumu genel olarak değerlendirmesi istenir (10 dk). 9. Oturum özetlendikten sonra sonlandırılır. (5 dk.)

Kazanımın Değerlendirme:	▪ Üyeler empati ve sempatinin ne olduğunu bilir. ▪ Üyeler, Ben-Sen dilinin ne olduğunu ve iletişimdeki etkilerini bilir. ▪ Üyeler, Ego durumlarının (Yetişkin, Ebeveyn, Çocuk) ne olduğunu ve iletişimde nasıl kullanıldığını bilir. ▪ Üyeler, yaşam pozisyonlarının günlük yaşamdaki işlevlerini bilir.
Ödevler:	Üyelerin ailecek “Ters-Yüz” filmini izleyerek filmdeki Ego Durumları ve Yaşam Pozisyonlarına dikkat etmeleri istenir. Fark ettikleri durumları not edip haftaya gruba getirmeleri istenir.
Lidere Not:	Ödev verilen filmin lider tarafından önceden izlenmiş olması gerekir. Filmi psikoeğitimden önce izleyen üyeler var ise ödevdeki amaca yönelik olarak yeniden izlemesi istenir.
Ek:	Ek-VI Zayıf ve Gürbüz Kardeşler Hikayesi Ek-VII Oyuncu Nasıl Dedi? Ek-VIII Çocuk-Ebeveyn-Yetişkin Oluyorum

Ek-VI Zayıf ve Gürbüz Kardeşler Hikayesi (10 dk)

“Köylünün, biri zayıf diğeri gürbüz olan iki oğlu varmış. Bir gün üçü de pazara gidecek ürünleri sepetlemiş ve sırtlarına yükleyerek şehre doğru yola çıkmış. Yol uzun, hepsinin yükü ise oldukça ağırmış. Gürbüz olana göre biraz daha zayıf olan oğlan düz yolda, zorlanarak da olsa, vaziyeti idare edebilmiş. Ancak, dağa tırmanırken, bakmış ki dayanamayacak, gürbüz olana yükünün ağır geldiğini ve birazını alıp ona yardımcı olmasını rica etmiş.”

1. Sen gürbüz oğlanın yerinde olsaydın ne yapardın?

“Gürbüz olan bu ricayı duymazlıktan gelmiş ve bir süre daha yola böylece devam etmişler. Zayıf olan da mecburen yükünü taşımaya devam etmiş.”

2. Sen zayıf oğlan olsaydın gürbüz olanın kayıtsızlığına üzülür müydün? Sence gürbüz olan kendine göre haklı olabilir mi?

“Sonra birden, zavallı zayıf oğlan, o ağır yükün altında düşmüş ve sepettekiler yere saçılmış. Yola devam etmek zorunda olan baba, bunun üzerine; ürünleri yerden toplayıp birazını kendi sepetine geri kalanı da gürbüz oğlanınkine eklemiş.”

3. Babanın zayıf olanın yükünü gürbüze yüklemesi onu zor durumda bırakmış mıdır? Sen baba olsaydın ne yapardın?

“Gürbüz oğlan yaptığından pişman, yükü eskisinden fazla olmuş. “Ettiğimi buldum. Eğer kardeşime ihtiyacı olduğunda biraz yardım etseydim, şimdi bu halde olmazdım” diyerek, iç çekmiş.”

4. Gürbüz oğlan hikâyenin sonunda neden pişman olmuştur? Gürbüz oğlan babanın ona yüklediği yükten önce zayıf oğlanın halini neden anlamamış olabilir?

Ek-VII Oyuncu Nasıl Dedi? Oyunu (10 dk)

1. Üyeler 1 ve 2 şeklinde olacak şekilde numaralandırılır. Üyelerden karşılıklı olacak şekilde dizilmeleri ve kendilerine verilen numaraları akıllarında tutmaları istenir.
2. 1'ler oyuncu, 2'ler cevap veren kişi olacaktır. 1'ler kendilerine verilen Duygu Not Kâğıdındaki duygu ifadeleriyle ilk önce “Bu kazağı mı giydin?” (Sen dili ifadesi) sonrasında “Bu kazağın sana yakışacağını düşünmüyorum” (Ben dili ifadesi) cümlesini söyleyecek. Bunun sonucunda 2'ler hissettiği duyguya göre 1'lere cevap vereceklerdir.

Duygu Durumu Not Kağıdı

- “Üzgün” şekilde söyle
- “Kızgın” şekilde söyle
- “Şakacı” şekilde söyle
- “Eleştirel” şekilde söyle
- “Şaşkın” şekilde söyle
- “Şefkatli” şekilde söyle
- “Nötr” şekilde söyle

3. Oyun sonrasında 2'lere aşağıdaki sorular sorulur:

- a. Size farklı şekilde söylenen iki cümlede de karşı tarafın beden dilinde ne fark ettiniz? Bu beden dili size ne hissettirdi?
- b. Size farklı şekilde söylenen iki cümlede de karşı tarafın ses tonunda ne fark ettiniz? Bu ses tonu size ne hissettirdi?
- c. Size farklı şekilde söylenen iki cümlede de karşı tarafın jest ve mimiklerinde ne fark ettiniz? Bu jest ve mimikler size ne hissettirdi?

Ek VIII: Çocuk-Ebeveyn-Yetişkin Oluyorum (15 dk)

1. Lider, üyeleri üçer kişi olacak şekilde gruplandırır ve üyelere Çocuk-Ebeveyn-Yetişkin şeklinde rol verir.
2. Lider üyelere “Her gruba senaryo vereceğim. Senaryodaki duruma göre size verilen Çocuk-Ebeveyn-Yetişkin rollerine uygun tepkiyi veriniz. Bu tepkilerinizi kendi grubunuz içerisinde tartışınız.”
3. Her grup üyesi rolüne uygun olarak verdiği tepkiyi büyük grupla paylaşacak ve verilen tepkiler birlikte değerlendirecektir (10 dk).

Senaryoların Olduğu Not Kağıdı

1. **Senaryo:** “Telefon çalıyor, aile büyükleri hafta sonu size ziyarete geleceklerini söylüyor. Ancak sizin piknik planınız vardı. Bunu onlara aşağıdaki ego durumlarına göre ifade ediniz.”

	a. Çocuk ego ile b. Ebeveyn ego ile c. Yetişkin ego ile
2. Senaryo:	“Sevdiğiniz bir arkadaşınız sizi sosyal medyada takipten çıkarmış. Bunu onlara aşağıdaki ego durumlarına göre ifade ediniz.” a. Çocuk ego ile b. Ebeveyn ego ile c. Yetişkin ego ile
3. Senaryo:	“Borç verdiğiniz arkadaşınız bunu geri ödemek istemiyor? Bunu ona aşağıdaki ego durumlarına göre ifade ediniz.” a. Çocuk ego ile b. Ebeveyn ego ile c. Yetişkin ego ile
4. Senaryo:	“Sevdiğiniz bir arkadaşınız, buluştuğunuzda kahveleri sürekli size ödetiyor. Bunu ona aşağıdaki ego durumlarına göre ifade ediniz.” a. Çocuk ego ile b. Ebeveyn ego ile c. Yetişkin ego ile
5. Senaryo:	“En sevdiğiniz kişi sizin doğum gününüzü unuttu. Bunu ona aşağıdaki ego durumlarına göre ifade ediniz.” a. Çocuk ego ile? b. Ebeveyn ego ile? c. Yetişkin ego ile
6. Senaryo:	“Markette kasa sırası bekliyorsunuz, uzun bir sıra var ve aceleniz var. Size sıra geldiğinde arkadan biri önünüze geçip ödeme yapıyor. Bunu ona aşağıdaki ego durumlarına göre ifade ediniz.” a. Çocuk ego ile b. Ebeveyn ego ile c. Yetişkin ego ile
7. Senaryo:	“Arkadaş grubunuz size haber vermeden buluşmuş ve sosyal medyada paylaşmışlar. Bunu onlara aşağıdaki ego durumlarına göre ifade ediniz.” a. Çocuk ego ile b. Ebeveyn ego ile c. Yetişkin ego ile

Oturum 4: İletişim Engelleri ve Etkin Dinleme, Sözel ve Sözel Olmayan İletişim, Duyguların Dili

Etkinliğin Adı:	Engelleri Kaldır İletişimde Kal
Amacı:	1. Üyeler, iletişim engellerini fark eder 2. Üyeler, etkin dinleme davranışlarını fark eder. 3. Üyeler, sözel iletişimin özelliklerini fark eder. 4. Üyeler, sözel olmayan (beden dili) iletişimin özelliklerini fark eder. 5. Üyeler, ana ve parazit duyguları fark eder.
Yöntem:	▪ Anlatım ▪ Soru – cevap ▪ Yaratıcı Drama
Sınıf Düzeyi:	9. Sınıf öğrencileri ve ebeveynleri

Süre:	90 Dakika
Materyal:	• Kalem (30 adet) • Tahta kalemi (1 adet) • Bilgisayar • Projeksiyon ya da akıllı tahta
Lider İçin Ön Hazırlık:	
Süreç (Uygulama Basamakları):	1. Lider “Merhaba hepiniz hoş geldiniz, geçen haftadan bu yana nasılsınız?” gibi giriş cümlesi ile etkileşimi başlatır. Lider, grup üyelerinden gelen cevapları dinler ve “Ben Ordaydım” (Ek-IV) etkinliği için üyeleri ortaya davet eder. Geçen hafta verilen ödev ile ilgili üyelerden geri bildirim alınır. (10 dk.) 2. “Kulaktan Dolma Oyunu” (Ek-IX) için 5 gönüllü istenir ve yönergeler takip edilerek etkinlik uygulanır. (10 dk) 3. “Sizce az önce yapılan etkinlikte hangi iletişim engelleri vardı?” sorusu üyelere yöneltilir. Üyelerden cevaplar alınır ve sunu üzerinden iletişim engellerinin neler olduğu anlatılır. (10 dk) 4. “Kulaktan Dolma” oyununda neleri yapabileseydiniz bu etkinlikte verilmek istenen mesajı daha iyi anladınız ve akılda tutabilirdiniz? <i>(Üyelerden soru sorma, tekrar etmesini isteme, jest ve mimiklerini daha iyi kullanmasını isteme gibi yanıtlar beklenir. Gelmezse lider bunları üyelere hatırlatır.)</i> Gelen yanıtların ardından lider etkin dinlemenin özelliklerinden bahseder. (10 dk) 5. Üyelerden yanındaki ile ikişerli gruplar olması ve karşılıklı oturmaları istenir. Lider, üyelere “Biriniz dinleyici biriniz anlatıcı olacak. Şimdi her bir gruba 4 dk. süre vereceğim. Oturuma gelene kadar birbirinize gün içerisinde neler yaptıklarınızı anlatmanızı istiyorum. Her bir üyenin kendini anlatmasını istiyorum. Dinleyici rolünde iken etkin dinleme becerilerini kullanmanızı istiyorum.” der. 6. Lider, süreç tamamlanınca üyelere “Etkin bir şekilde dinlendiğinizi düşündünüz mü? Karşınızdakinin size bu şekilde dinlemesi size neler hissettirdi?” diye sorar ve üyelerin yanıtlarını dinler. (10 dk) 7. Lider “Sessizce Anlat” (Ek-X) oyunu için 5 gönüllü üye seçer. Üye seçiminde ilk etkinlikten farklı kişilerin olmasına dikkat edilir. 8. Lider, “İletişimde hem sözlü hem de sözsüz ifadelere ihtiyaç duyarız” der. Üyelere “Sizce bu oyunda ne farklı olsaydı taklit tam olarak yapılabilirdi?” diye sorulur ve üyelerin yanıtları dinlenir. (10 dk) 9. Lider, “İletişimde kullandığımız sözcüklerin vermek istediğimiz mesajda oldukça önemli bir yeri vardır. Bir önceki oturumda bahsettiğimiz ego durumları aslında mesajın içeriğindeki kelimelerin seçimini belirler.” diyerek sözel iletişim konusundan bahseder ve ego durumları ile ilişkisini anlatılır. (5 dk) 10. Lider, “Sözel iletişimde kelimelerin gücü kadar bu kelimeleri nasıl ifade ettiğimiz de mesajın içeriğini belirler.” diyerek sözel olmayan iletişim unsurlarını açıklar. (5 dk) 11. Lider, “Şu anda nasıl hissediyorsunuz?” diye sorar. Üyelerin yanıtlarını sırayla alır. Lider, “Şimdi verdiğiniz cevapları yeniden içinizden tekrar edin. Sizce bunlar birer duygu ifadesi mi durum ifadesi mi? Günlük hayatta nasıl hissettiğimizi açıklamak için genelde içinde bulunduğumuz durumu ifade ederiz. Örneğin, iyi, kötü, normal gibi

	ifadeler birer duygu değil durum ifadesidir. Duygulara örnek olarak mutluluk, kızgınlık, endişeyi verebiliriz. 5 evrensel duygumuz vardır. Bunlar; mutluluk, korku, endişe, üzüntü ve tiksintidir. Diğer duygular ise bunları tamamlayan parazit duygulardır.” der ve duyguların dili konusunu sunum üzerinden anlatır. Özellikle parazit duygu olarak öfke üzerinde durulur. Lider tarafından geçen hafta ödev verilen Ters-Yüz filmine atıf yapılarak öfkenin işlevi üyelere sorulur. Üyelerden alınan yanıtlar üzerinde konuşulur. (15 dk) 12. Oturum özetlendikten sonra üyeler ortaya davet edilir. Lider, “Şimdi bu oturum sonlanırken neler hissediyorsun? Duygunu ifade et ve yüz ifadesi ile göster” der ve üyelerin yanıtları alınır. Üyelerin yanıtları üzerinde konuşulur. Oturum lider tarafından özetlenir ve sonlandırılır. (10 dk.)
Kazanım Değerlendirme:	▪ İletişim engellerini bilir. ▪ Etkin dinleme becerilerini bilir. ▪ Sözel iletişimin özelliklerini bilir. ▪ Sözel olmayan (beden dili) iletişimin özelliklerini bilir. ▪ Ana ve parazit duyguları bilir.
Ödevler:	<i>“Bu hafta boyunca sizi öfkeliendiren bir durumla karşılaştığınızda aslında üzüntü mü yoksa korku mu yaşadığınızı keşfetmenizi istiyorum. Ana duygunuzu keşfettikten sonra öfkenizin azalıp azalmadığını kontrol ediniz. Fark ettiklerinizi size dağıtılan forma (Ek-XI) not ediniz. Bir sonraki oturuma bu formu getiriniz.” yönergesi ile ödevlendirme yapılır.</i>
Lidere Not:	Sözel ve sözel olmayan iletişim konusu anlatılırken oturumda oynanan oyunlarda üyelerin gösterdiği tepkiler örnek olarak verilebilir.
Ek:	Ek-IX Kulaktan Dolma Oyunu Ek-X Sessizce Anlat Oyunu Ek-XI Ödev Formu

Ek IX: Kulaktan Dolma Oyunu (10 dk)

1. Üyeler arasından 3 gönüllü ortaya davet edilir. Bir gönüllü sınıfta bırakılır, diğerleri sınıfın dışına çıkar. Lider aşağıdaki yönergeyi verir.
 “Şimdi sizlerle kulaktan kulağa oyununun biraz farklı bir biçimini oynayacağız. İçinizden 1 kişi burada bizimle kalacak, diğerleri dışarıda bekleyecekler ve kendilerini içeriye davet ettiğimiz zaman birer birer içeri gelecekler. Burada kalan kişiye **elimdeki metni 1 kez** okuyacağım. O kişi de dışarıdan sınıfımıza giren kişiye okuduklarımdan veya söylediklerimden aklında kalanları bir seferde, sesli bir şekilde aktaracak. Soru sormadan ve tekrar etmeden ilerlemek gerekiyor. Bu şekilde son kişiye kadar devam edeceğiz ve en son **kişi** de kendisine iletilen mesajdan aklında kalanı gruba söyleyecek.”
2. Sınıfta kalan üyelere, oyunu sessizce takip etmelerinin önemli olduğu söylenir. Lider kapının dışında bekleyenlere içeri sırayla çağrılacaklarını ifade eder ve içerideki yönergeyi takip etmelerini ister. Ayrıca dışarıdaki üyelere beklerken, içerideki sesleri duymamaları için kendi aralarında sohbet etmeleri istenir.
3. Lider içeri girer kapıyı kapatır ve metni okur:
 “İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Oğuzhan Bey telefon etti ve yarın Müfettiş Şehabettin Bey'in okulumuzu ziyaret edeceği haberini verdi. Müfettiş Bey, ya saat 11.00'de otobüs ile otogara ya da 10.30'da kendi aracı ile doğrudan okula gelecekmiş. Saat 10.45'e kadar okula gelmediği takdirde, otogara gidip kendisini alması için şoförü şimdiden görevlendirin.”
4. Oyun bitiminde lider, “Karşımızdakine soru sorma fırsatı sunmadığımızda, dikkatlice dinlemediğimizde, tıpkı oyunumuzdaki gibi iletişim kazaları gerçekleşir ve bu durum etkili bir iletişimin başlangıcı için engel teşkil eder.” der ve dinlemenin önemini açıklar.

Ek X: Sessizce Anlat Oyunu (10 dk)

1. Lider 5 gönüllünün ortaya gelmesini ister.
2. Bir kişi sınıfta kalır diğerleri sınıfın dışında bekler.
3. Lider, “Şimdi size sadece hareketlerimle bir durum anlatacağım ve bir kez uygulayacağım dikkatle izleyin. Ne anladıysanız içeri giren ilk kişiye bunu sizin de yapmanızı isteyeceğim.” der.
4. Lider, sınıfta kalan gönüllüye, cebinden balon çıkarıp şişiren ve bir süre balonla oynayan kişinin taklidini yapar. Sınıf dışında bekleyenlere “Şimdi sırayla içeri gelin ve içerideki yönergeyi takip edin.” der. Sonra bir kişiyi sınıfa davet eder.
5. Tüm gönüllüler kendi anladıklarını sınıf ortamında uygular. Sonunda lider tekrar orijinal durumu gösterir, ilk ve son durumun üyelerle karşılaştırmasını yapar.

Ek XI: Ödev Formu

Öfke yaşadığım durum ne?	Ana duygu “korku” mu?	Ana duygum “üzüntü” mü?	Fark edince öfkem azaldı mı?	Fark edince öfkemde değişiklik oldu mu?

Oturum 5: Çatışmanın Tanımı, Çatışmanın Doğası ve Çatışmanın Nedenleri

Etkinliğin Adı:	Çatıştıkça Büyüyoruz
Amacı:	1. Üyelerin, çatışmanın tanımını anlamasını sağlar. 2. Üyeler, çatışmanın doğası hakkında farkındalık kazanır. 3. Üyeler, çatışmanın nedenlerini fark eder. 4. Üyeler, çatışmanın hangi ihtiyaçtan kaynaklandığını fark eder.
Yöntem:	Anlatım Soru – cevap Yaratıcı Drama
Sınıf Düzeyi:	9. Sınıf öğrencileri ve ebeveynleri
Süre:	90 Dakika
Materyal:	Kalem (30 adet) Çatışma nedir-ne değildir küçük kağıtlar (30 ar adet) Kutu ya da fanus (2 Adet) Dedektiflik soruları formu Örnek olay formları (4 adet) Tahta kalemi (1 adet) Bilgisayar Projeksiyon ya da akıllı tahta
Lider İçin Ön Hazırlık:	Etkinlik için gerekli tüm malzemeler önceden çoğaltılarak hazırlanır.
Süreç (Uygulama Basamakları):	1. Lider “Merhaba hepiniz hoş geldiniz, geçen haftadan bu yana nasılsınız?” gibi giriş cümlesi ile etkileşimi başlatır, grup üyelerinden gelen cevapları dinler ve “Ben Ordaydım” (Ek-IV) etkinliği için üyeleri ortaya davet eder. Geçen hafta verilen ödev hakkında geri bildirim alınır. (10 dk.) 2. Lider, üyeleri “Ev sahibi-Kiracı Oyunu” (Ek-XII) için ortaya davet eder. Oyun sonunda lider üyelere aşağıdaki soruları yönelterek üyelere gelen yanıtları dinler. a. Ev sahibi mi olmak kiracı mı olmak sizin için daha kolaydı? Neden? b. Ebe olanlar dışarıda kaldığı için neler hissetti? c. Aile içinde genelde ani durumlarda karar alırken neler yaşarsınız? Sizce bunlar çatışma olabilir mi? (15 dk.) 3. Lider, “Çatışma, bir ya da birden çok kişinin herhangi bir konu hakkında

	anlaşmazlık yaşadığında ortaya çıkan durumdur. Genellikle insanların gereksinimleri, dürtüleri, istekleri birbiriyle ters düştüğü zaman aralarında çatışma çıkar. Bazı çatışma durumlarında çatışma içerisinde yer alan kişilerin söylemleri ve davranışları birbirinden farklıdır ya da kişiler bunları farklı algırlar. Bu farklı bakış açıları ve farklı algılama da çatışmaya neden olur.” diyerek çatışma hakkında bilgi verir. (5 dk.) 4. Lider, üyelere “Çatışma Dedektifleri Formu” (Ek-XIII) dağıtır ve formda yer alan bölümlere üyelerin günlük hayatta yaşadığı çatışmalara örnek yazmaları istenir. Herkes formu doldurduktan sonra gönüllü olanlardan çatışma örneklerini paylaşmaları istenir. (10 dk.) 5. Lider, “Çatışma Nedir? Çatışma Ne Değildir?” (Ek-XIV) etkinliğini yönergeye göre uygular. Etkinlik sonunda lider aşağıdaki soruları yönelterek üyelere gelen yanıtları değerlendirir. a. Çatışma kavramı hakkında aklınızda kalan en çarpıcı cümle ne oldu? b. Çatışmanın doğası konusunda ne düşünüyorsunuz? c. Sizce hayatımızda çatışma olmasaydı nasıl olurdu? (15 dk.) 6. Lider, “Çatışma hayatımızın doğal bir parçası olup büyümek ve gelişmek için bir fırsattır. Peki çatışmaların nedenleri sizce neler olabilir?” diye sorar ve üyelere gelen yanıtları dinler. Hazırlanan sunudaki çatışmanın nedenleri konusu anlatılır. (15 dk.) 7. Lider dörderli gruplar oluşturur. Çatışmanın nedenlerine uygun örnek olayların yer aldığı kağıtlar (Ek-XV) bu gruplara dağıtılır. Lider, her grubun, örnek olaydaki çatışmaların nedenlerini bulmasını ister. Gruplar etkinliği tamamladıktan sonra seçilen grup sözcüleri yazdıklarını büyük grupta paylaşır. (15 dk.) 8. Oturum özetlendikten sonra sonlandırılır. (5 dk.)
Kazanımın Değerlendirilmesi :	- Çatışmanın tanımını bilir. - Çatışmanın doğal bir süreç olduğunu bilir. - Çatışmanın nedenlerini bilir. - Çatışmanın hangi ihtiyaçtan kaynaklandığını bilir.
Ödevler:	Lider, “ <i>Bir sonraki oturuma kadar yaşadığınız 3 çatışma örneğini ve nedenini not ederek bir sonraki oturuma getirmenizi istiyorum.</i> ” Yönergesi ile ödevlendirme yapılır.
Lidere Not:	Çatışmanın nedenlerinden ait olmaya bağlı nedenlerden bahsederken yaşam pozisyonlarına atıfta bulunulabilir.
Ek:	Ek-XII Ev Sahibi-Kiracı Oyunu Ek-XIII Çatışma Dedektifi Formu Ek-XIV Çatışma Nedir? Ne Değildir? Ek-XV Çatışma Örnekleri

Ek XII: Ev Sahibi-Kiracı Oyunu (10 dk.)

1. Gruptan üçerli olmaları istenir ya da grup üçerli olarak küçük gruplara bölünür. Bir ebe seçilir.
2. Üçerli olan gruplardan iki kişinin karşılıklı geçerek ellerini avuç içleri açık olarak birbirine dayayarak bir çatı oluşturmaları istenir. Bunlara ev sahibi denir. Üçüncü kişi ise yapılan bu çatının içine iki kişinin arasına girer, böylece kiracı olur. Ebe ortadadır.
3. Liderin komutu ile oyun başlar. Lider “kiracılar” dediğinde ev sahipleri sabit dururken kiracılar ev değişikliği yapar, tüm kiracıların ev değiştirmesi zorunludur. Bu arada ebe kendine ev bulup yerleşmeye çalışır, dışarıda kalan kimse yeni ebe o olur. Lider “Ev sahipleri” derse bu defa kiracılar sabit durur ev sahipleri yer değiştirerek farklı kimselerle kiracıların üzerine ev olmaya çalışır. Yine kendine eş bulamayıp, ev olamayan dışarıda kaldığı için ebe olur. Ev sahipleri için eş değiştirmek zorunludur. Lider komutuna göre oyun devam eder.

Ek XIII: Çatışma Dedektifi Formu

Aşağıdaki her durum için kendi yaşadığınız ya da tanık olduğunuz çatışmaları kaydedin.

Yer- EV:

Bulunacak Çatışma- Anne baba ya da diğer yetişkinlerle/ çocuklarla:

.....

.....

.....

Bununla ilgili duygum:

.....

.....

Yer-EV:

Bulunacak Çatışma- Kardeşlerle, diğer çocuklarla/eş ile:

.....

.....

.....

Bununla ilgili duygum:

.....

.....

Yer- OKUL/İŞ

Bulunacak Çatışma- Kendi yaşımıza yakın akranlar arasında:

.....

.....

Bununla ilgili duygum:

.....

.....

Yer- OKUL/İŞ

Bulunacak Çatışma-Öğretmenlerle/patronla, diğer yetişkinlerle:

.....

.....

.....

Bununla ilgili duygum:

.....

.....

Yer-OKUL/iş

Bulunacak Çatışma- Kurallarla, Beklentilerle

.....

.....

.....

Bununla ilgili duygum:

.....

.....

Yer-TELEVİZYON, İNTERNET

Bulunacak Çatışma-

.....

.....

.....

Bununla ilgili duygum:

.....

.....

Ek XIV: Çatışma Nedir? Çatışma Ne Değildir? (10 dk)

1. Lider, bir kese ya da poşetin içine, aşağıda yer alan, uygun cümle kağıtları okunmayacak şekilde ters olarak katlanmış şekilde koyar.
2. Lider, üyelere kutudan birer kağıt çekip ve beklentilerini ister.
3. Lider, üzerinde “Çatışma Nedir?” ve “Çatışma Ne Değildir?” yazan iki küçük kutuyu sınıfın ortasına koyarak “Şimdi sırayla herkes gelip elindeki kağıtlarda yazan cümleleri sesli olarak okuyacak, okuduğunuz cümle çatışma tanımına uygunsa “Çatışma Nedir?” kutusuna uygun değilse “Çatışma Ne Değildir?” kutusuna koyacak.” yönergesini verir.
4. Üyeler sırayla kağıtları okur ve her cümleden sonra gruba da bunun çatışma olup olmadığı sorularak onay alınır ve uygun kutuya atılır.

Çatışma nedir?	Çatışma ne değildir?
“Çatışma, çatışma işidir.” (TDK, 2023)	Çatışma kavga etmektir.
“Çatışma bireylerin karşılıklı olarak birbirlerinin ihtiyaçlarına müdahale etmeleri veya değerlerinin uyuşmaması durumunda kişiler arasında baş gösteren uyuşmazlık zıtlasma, kavga ve sürtüşmeleri ifade eder.” (Yavuzer, 2003)	Çatışma bir fikri zorla kabul ettirme çabasıdır.
“Çatışma kaynaklar, güç, statü, inançlar, çıkarlar ve diğer isteklere sahip olma çekişmesi olarak görülebilecek toplumsal bir süreçtir.” (Baldık, 2004)	Çatışma da hep tek taraf kazanır o da güçlü olanıdır.
“Çatışma, yapıcı veya yıkıcı sonuçları olabilen doğal bir süreçtir.” (Pekkaya, 1994)	İyi ilişkilerde çatışma olmamalıdır.
“Çatışma, kişiler, gruplar, toplumlar, ülkeler arasındaki tüm önemli ilişkilerin doğasında vardır.” (Pekkaya, 1994).	Çatışma çıkaran kişiler hep uyumsuzdur.
“Taraflar çatışma çözümü için baş etme yollarını kendileri kullandıkları gibi tarafsız arabuluculardan destek de alabilirler.” (Pekkaya, 1994).	Çatışma insan doğasına aykırıdır.
“Çatışma, iletişim yoluyla yapıcı bir şekilde çözümlenebilir.” (Pekkaya, 1994).	Çatışmalar hep yıkıcı sonuçlanır.
“Çatışmaların çözümü için gerekli koşullar; durum analiz yapma, tarafların bir araya getirilmesi, tarafların rekabet ortamından alınarak problem çözme ortamına yönltilmesi, iş birliği, güven, gözlem yapma, iletişim becerilerini kullanma.” (Pekkaya, 1994)	Ailede çatışma olmaması için herkes susmalıdır.
“Çatışmalara çözüm bulmak, üretken sonuçlara ulaşmayı hedefleyen bir problem çözme sürecidir.” (Pekkaya, 1994)	Ailede çatışmalar hep yıkıcı sonuçlanır.
“Çatışma kendi başına olumlu ya da olumsuz değildir; olumlu ya da olumsuz olan çatışmaya gösterilen tepkilerdir.” (Gündoğdu, 2009)	Çatışmayı tarafsız üçüncü kişiler çözebilir. Çatışan taraflar çözemez.
“Çatışma hem yapıcı hem de yıkıcı potansiyele sahip bir olgudur; doğru biçimde ele alındığında gelişmek, olgunlaşmak, öğrenmek ve değişmek için bir fırsat olabilirken yıkıcı bir biçimde ele alındığında bireylere zarar verebilir.” (Akgün, Araz, Karadağ, 2007).	Çatışmalardan hiçbir gelişim elde edilemez.

Ek XV: Çatışma Örnekleri (15 dk)

1. “Ali ile Ahmet çok yakın iki arkadaştır. Aynı proje üzerinde birlikte çalışmaya başlamışlar ancak Ali proje için gerekli malzemelerin alınmasına katkı sunmadığı gibi, buluşma zamanlarında da sık sık kaytarmış ve projenin çoğunu Ahmet hazırlamıştır. Sunum günü geldiğinde ise Ahmet çok heyecanlanmış ve kekelemiştir. Bunun üzerine müdür/öğretmen Ahmet’in yeterince bu proje için yeterince zaman harcamadığını Ali’nin daha çok çalıştığını söylemiş ve Ahmet oldukça üzölmüştür.”

Bu çatışmanın kaynağı ne olabilir?

2. “Fatma, kızı Zehra’ya akşam 21.00 da evde olması gerektiğini söylemiş ancak Zehra eve geldiğinde saat 22.30 olmuştur. Bunun üzerine Fatma ne kadar endişelendiğini anlatmış, Zehra da arkadaşlarından ayrılırsa onunla dalga geçebilecekleri için geciktiğini anlatmıştır.”

Bu çatışmanın kaynağı ne olabilir?

3. “Onur, yeni evlendiğı eşi Hale’ye bayramlarda köye gitmeleri gerektiğini, oradaki akrabaları tek tek ziyaret edeceklerini söylemiştir. Hale ise daha küçük bir çevre de büyüdüğü için genelde bayram ziyaretleri kısa sürede biter ve ailecek küçük tatil planları yaparak keyif aldıkları şeylere zaman ayırırlarmış. Onur’un bu beklentisi Hale için biraz zorlayıcı olmuştur.”

Bu çatışmanın kaynağı ne olabilir?

4. “Cansu’nun anne ve babası sık sık ödemeler konusunda tartışmaktadır. Annesi düzensiz harcamalar yaparken babası da sık sık iş değiştirmekte ve düzensiz bir para akışı olmaktadır. Cansu evde yaşanan bu gergin ortamdan oldukça üzgündür.”

Bu çatışmanın kaynağı ne olabilir?

5. “Zeynep yeni bir arkadaş ortamına katılmış ve onlar sohbet ederken biraz geride durmayı tercih etmektedir. Çünkü sürekli sosyal medyadaki fenomenlerin yaşantıları, dedikodu ve makyaj konularında sohbet ederken Zeynep ise daha çok kitaplardan, müzik ve sinema konusunda sohbet etmek istemektedir.”

Bu çatışmanın kaynağı ne olabilir?

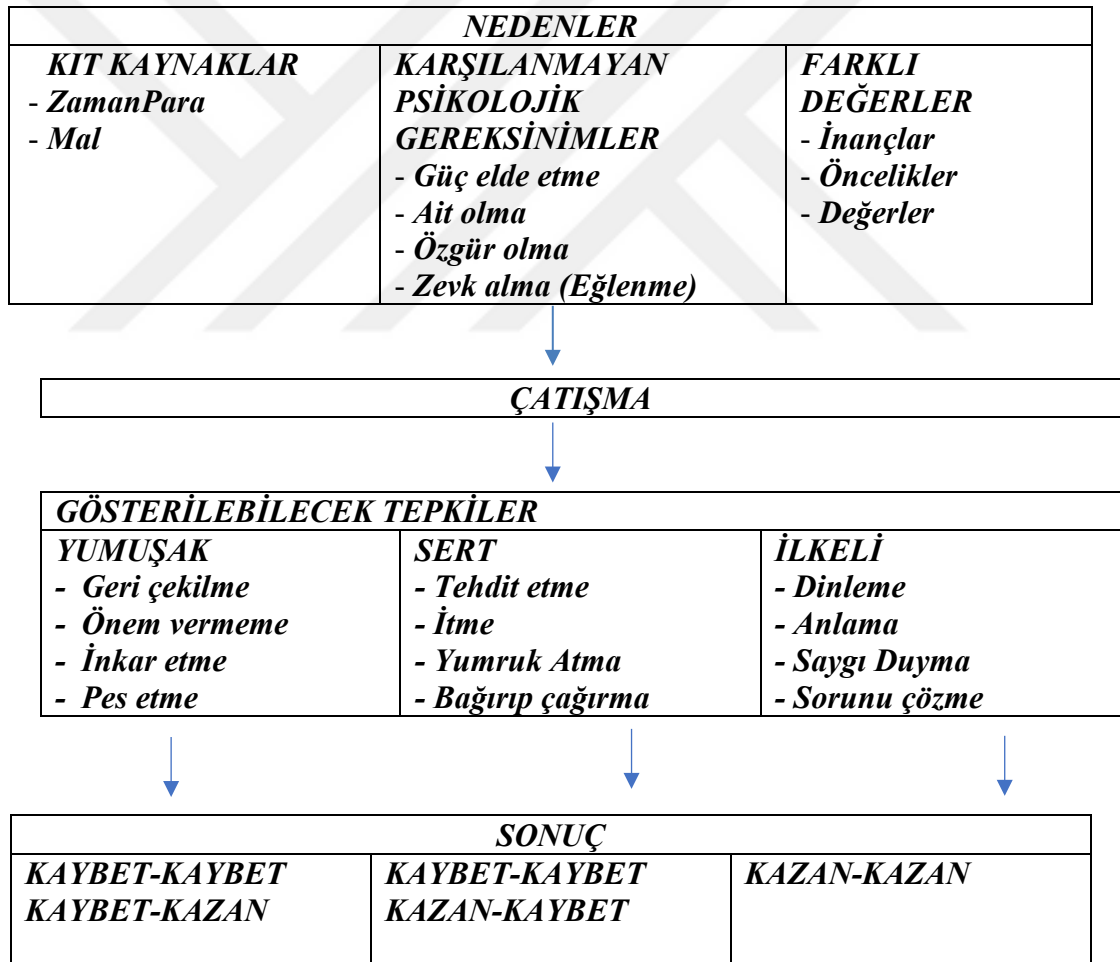
Oturum 6: Çatışmaya Gösterilen Duygusal Tepkiler, Çatışma Türleri, Çatışma Çözme Stratejileri

Etkinliğin Adı:	Çatıştıkça Büyüyoruz 2
Amacı:	Üyeler, çatışma sırasında ve sonrasında duygular hakkında farkındalık kazanır. Üyeler, çatışma türlerini tanımlar. Üyeler, çatışma çözme stratejilerini tanımlar. Üyeler, çatışma çözme stratejilerinden çatışma türüne uygun olanı kullanır.
Yöntem:	Anlatım Soru – cevap Yaratıcı Drama
Sınıf Düzeyi:	9. Sınıf öğrencileri ve ebeveynleri
Süre:	90 Dakika
Materyal:	Kalem (30 adet) Oturum bilgi notu (30 adet)

	Çatışma Duygu Formu (30 adet) Tahta kalem (1 adet) Bilgisayar Projeksiyon ya da akıllı tahta
Lider İçin Ön Hazırlık:	Etkinlik için gerekli tüm malzemeler önceden çoğaltılarak hazırlanır.
Süreç (Uygulama Basamakları):	1. Lider “Merhaba hepiniz hoş geldiniz, geçen haftadan bu yana nasılsınız?” gibi giriş cümlesi ile etkileşimi başlatır, grup üyelerinden gelen cevapları dinler ve “Ben Ordaydım” (Ek-IV) etkinliği için üyeleri ortaya davet eder. Geçen hafta verilen ödev hakkında geri bildirim alınır. (10 dk.) 2. Lider Çatışma Duygu Formunu (Ek-XVI) üyelere dağıtır ve “Hafta boyunca yaşadığınız çatışma durumlarında ve bu durumların sonrasında hangi duyguları yaşadınız bu duygunuzu temsil eden bir emojiyi size dağıtılan forma çizmenizi istiyorum.” der. Tüm üyeler formu doldurduktan son gönüllü olanların paylaşması istenir. (15 dk) 3. Lider, “Çatışma sırasında ve sonrasında duygularımız, çatışmanın yapıcı ya da yıkıcı sonuçlanmasına, çatışmaya gösterdiğimiz tepkiye ve çatışmanın türüne göre farklılaşabilir.” diyerek çatışma türlerine ve çatışmaya gösterilen tepkilere geçiş yapar, hazırlanan sunu eşliğinde bilgi paylaşır. Üyelere çatışma sürecini özetleyen bilgi notu dağıtılır (Ek-XVII). (15 dk) 9. Lider, “Çatışma Çözme Alemi Oyunu” (Ek-XVIII) için ortaya davet eder. Oyun sonunda lider üyelere aşağıdaki soruları yönelterek üyelere gelen yanıtları dinler. a. Sizce çatışmaya gösterilen tepkileri temsil eden hayvanlardan en sağlıklı şekilde çatışmayı çözen hangisi/hangileridir? b. Yaşadığınız çatışmalarda siz hangi çözüm yolunu kullanıyorsunuz? Üyelerden gelen yanıtlar dinlenir ve lider hazırlanan sunu eşliğinde çatışma çözme stratejilerini anlatır. (25 dk) 4. Lider, üyelere “Şimdi sizden, az önce oynadığınız oyundaki eşiniz ile birlikte, size dağıtılan çatışma örneklerine bulduğunuz kendi çözüm yollarınız ile sunudan edindiğiniz bilgiye göre yeniden bir çözüm yolu geliştirmenizi ve bu iki çözüm yolunu karşılaştırmanızı istiyorum.” der ve süreç tamamlanınca her grup ortaya gelerek paylaşımda bulunur. (15 dk) 5. Oturum değerlendirmesi için üyeler ortaya davet edilir ve üyelere daire olması istenir. Lider “Bu oturum bir ayna olsaydı bugün sizde en çok neyi yansıttı? Neden?” diye sorar ve yanıtları dinler. (10 dk) 6. Oturum özetlendikten sonra sonlandırılır. (5 dk.)
Kazanımın Değerlendirilmesi:	Çatışma sırasında ve sonrasındaki duyguları bilir. Çatışma türlerini bilir. Çatışma çözme stratejilerini bilir. Çatışma çözme stratejilerinden çatışma türüne uygun olanı kullanabilir.
Ödevler:	“Bu hafta boyunca yaşadığınız 3 çatışmayı baykuş yöntemine uygun şekilde çözmenizi istiyorum.” Yönergesi ile ödevlendirme yapılır.
Lidere Not:	
Ek:	Ek-XVI Çatışma Duygu Formu Ek-XVII Oturum Bilgi Notu Ek-XVIII Çatışma Çözme Alemi

Ek XVI: Çatışma Duygu Formu (15 dk)

Çatışma neydi?	Çatışmanın nedeni?	Çatışma sırasında duygum?	Çatışma çözülmedi/çözülmedi	Çatışma sonrası duygum?

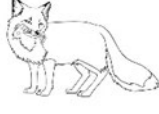
Ek XVII: Oturum Bilgi Notu**Çatışmanın Nedenleri, Gösterilebilecek Tepkiler ve olası Sonuçları (Crawford ve Bodine, 1996)**

Ek-XVIII: “Çatışma Çözme Alemi” Oyunu (15 dk)

Lider üyelere, “Sizden yanınızdaki kişi ile ikili olarak eşleşmenizi istiyorum. Sizlere dağıtacağım çatışma örneğini okumanızı ve yanında yer alan hayvan figürlerine göre çözüm bulmaya çalışmanızı istiyorum. Burada yer alan hayvanların (köpekbalığı, ayı, kaplumbağa, tilki, baykuş) baskın özelliklerini düşünün ve siz de benzer özelliklere sahip olsaydınız bu çatışmayı nasıl çözerdiniz?” yönergesini verir.

(Örnek olarak lider üyelere şu şekilde sorabilir; “Tilki, sinsi, akıllı, kurnaz vb. özelliklere sahiptir. Tilki bu çatışmanın çözümü için ne yapardı? Hangi yolları denerdi?”)

Çatışma çözme stratejisi	Ebeveyn oturumu	Ergen oturumu
	“Çocuğunuz gece arkadaşında kalmak istediğini söylüyor.”	“Bu gece arkadaşında kalmak istediğini ebeveynlerine söylüyorsun.”
	“Çocuğunuzun haftalığı ile oyun satın aldığını öğreniyorsunuz.”	“Ebeveynlerin haftalığın ile oyun satın aldığını öğreniyor.”
	“Çocuğunuz bu yaz açılacak sınav kurslarına gitmek istemediğini söylüyor.”	“Bu yaz açılacak sınav kurslarına gitmek istemediğini ebeveynlerine söylüyorsun.”
	“Odasını toplamadığı için çocuğunuz ile tartışıyorsunuz”	“Odanı toplamadığın için annen ile tartışıyorsun.”
	“Çocuğunuz online oyun grubunda gece geç saatlerde buluşup oyun oynuyor.”	“Online oyun grubunda gece geç saatlerde buluşup oyun oynuyorsunuz. Eğer girmezsen arkadaşların tarafından dışlanacağını düşünüyorsun.”

	“Bir süre sizde kalması gereken aile büyüğü ile çocuğunuzun tartıştığını görüyorsunuz.”	“Bir süre sizde kalması gereken aile büyüğü ile sana çok karıştığını düşündüğün için tartışıyorsun ve ebeveynlerin bu durum nedeniyle üzgün.”
	“Çocuğunuz, sınav haftasında ders çalıştığını söylediği halde tablette dizi izlediğini görüyorsunuz.”	“Sınav haftasında ders çalışmak yerine çok sevdiğin diziyi izlemeyi tercih ediyorsun.”
	“Çocuğunuz, lise türünü değiştirip mesleki alana geçmek istediğini söylüyor”	“Lise türünü değiştirip mesleki alana geçmek istediğini söylüyorsun”
	“Çocuğunuzun sigara denediğini bir başka arkadaşından öğreniyorsunuz.”	“Arkadaş ortamında sigara ikram edildi ve denedin. Ailen bunu öğrendi.”
	“Çocuğunuz dövme yaptırmak istiyor”	“Koluna dövme yaptırmak istiyorsun ve ailene söylüyorsun.”

Oturum 7: Çatışma Çözmenin 8 Adımını Kullanabilme, Arabuluculuk Basamakları

Etkinliğin Adı:	8 Adımda Çatışma Çözüyoruz, Arabulucu Oluyoruz
Amacı:	Üyeler, çatışma çözme basamaklarının farkına varır. Üyeler, çatışma çözmenin adımlarını uygulayarak çözüm yolu geliştirir. Üyeler, günlük hayatta çatışma çözme basamaklarını uygular. Üyeler, arabuluculuk sürecinin farkına varır. Üyeler, arabuluculuk adımlarını uygulayarak çözüm yolu geliştirir. Üyeler, aile içi çatışmalarda arabuluculuk rolünü uygular.
Yöntem:	Anlatım Soru – cevap Yaratıcı Drama
Sınıf Düzeyi:	9. Sınıf öğrencileri ve ebeveynleri
Süre:	90 Dakika
Materyal:	Kalem (30 adet) Hulahop (5 adet) Çatışma örnekleri (Her gruba 1 adet örnek kesilerek verilecek)

	Çatışma Çözme Basamakları (30 adet) Arabuluculuk Süreci Formu (30 adet) Tahta kalem (1 adet) Bilgisayar Projeksiyon ya da akıllı tahta
Lider İçin Ön Hazırlık:	Etkinlik için gerekli tüm malzemeler önceden çoğaltılarak hazırlanır.
Süreç (Uygulama Basamakları):	1. Lider “Merhaba hepiniz hoş geldiniz, geçen haftadan bu yana nasılsınız?” gibi giriş cümlesi ile etkileşimi başlatır, grup üyelerinden gelen cevapları dinler ve “Ben Ordaydım” (Ek-IV) etkinliği için üyeleri ortaya davet eder. Geçen hafta verilen ödev hakkında geri bildirim alınır. (10 dk.) 2. Lider, “Hulahop Aşağıya” oyununu (Ek-XIX) için yönergeyi takip ederek uygular. Lider oyun bittikten sonra tüm gruba “Hulahopu aşağıya indirmek için neyi/neleri farklı yapabildiniz?” diye sorar ve cevapları aldıktan sonra etkinliği değerlendirir. (15 dk) 3. Lider, çatışma çözme basamakları hakkında önceden hazırlanmış sunumdan yararlanarak bilgilendirme yapar. (15 dk) 4. Lider, üyeleri ikiye bölerek olacak şekilde gruplandırır, her gruba bir tane örnek çatışma durumunu (Ek-XX) ve çatışma çözme basamaklarını içeren bilgi notunu (Ek-XXI) vererek şu şekilde açıklamayı yapar: “Size dağıtılan bilgi notunda yer alan çatışma çözme adımlarını takip ederek örnek çatışma durumunu bir çözüme ulaştırmanızı istiyorum. Bunun için 10 dk süre verilecektir. Süre bitiminde gruplar ortaya gelip süreçle ilgili paylaşım yapacaktır.” Sunumlar tamamlandıktan sonra lider değerlendirme yapar. (25 dk) 5. Lider, arabuluculuk süreci hakkında önceden hazırlanan sunu üzerinden bilgilendirme yapar. (15 dk) 6. Lider, üyeleri üçerli olacak şekilde gruplandırır. Bu üçerli gruptan iki üyeye çatışma yaşayan, üçüncü kişiye ise arabulucu rolü verir ve her gruba bir tane çatışma durumu (Ek-XXII), bir tane de arabuluculuk süreci formu (Ek-XXIII) dağıtır. Arabulucu rolü olan üye formu takip ederek çatışma yaşayan üyelerle çatışma durumu ile ilgili görüşme yapar. Görüşmenin sonunda çatışmanın nasıl çözüleceğine karar verilir ve yaptıkları bu uygulamayı büyük grubun önünde drama şeklinde yeniden tekrar ederler. Her grubun sunumu bittiğinde lider ve diğer üyeler grubun süreci hakkında değerlendirme yapabilir. (20 dk) 7. Oturum özetlendikten sonra sonlandırılır. (5 dk.)
Kazanımın Değerlendirilmesi:	▪ Çatışma çözme basamaklarını bilir. ▪ Çatışma çözmenin adımlarını uygular. ▪ Günlük hayattaki çatışmaları bu basamaklara göre çözer. ▪ Arabuluculuk sürecini bilir. ▪ Arabuluculuk adımlarını uygular. ▪ Aile içi çatışmalarda arabuluculuk rolünü uygular.
Ödevler:	Lider, “Haftaya kadar yaşadığınız aile içi bir çatışmada arabuluculuk formunu kullanarak çatışma yaşayan taraflara, aile üyelerinden seçeceğiniz bir kişinin arabuluculuk ederek bu çatışmanın değerlendirilmesini istiyorum.” yönergesi ile ödevlendirme yapar.
Lidere Not:	

Ek:	Ek-XIX Hulahop Aşağıya Oyunu Ek XX: Çatışma Örnek Olayı Ek XXI: Çatışma Çözme Basamakları Ek XXII: Çatışma Örnekleri Ek XXIII: Arabuluculuk Süreci Formu
-----	--

Ek XIX: Hulahop Aşağıya Oyunu (10 dk)

Lider, “Şimdi 4 kişilik gruplar olacaksınız. Halka şekli oluşturacak ve baş parmaklarınızı karşıya uzatarak halkanın içine dönük şekilde duracaksınız. Ben parmaklarınızın üzerine dengede olacak şekilde birer hulahop koyacağım. Her grup bir hulahopu parmaklarının üzerinde düşürmeden aşağıya indirmeye çalışırken ben süre tutacağım. Bunu yaparken bir birbirinize yönergeler verip seçenekler sunabilirsiniz.” yönergelerini verir.

Ek XX: Çatışma Örnek Olay (25 dk)

İkişerli oluşturulmuş gruplara aşağıdaki örnek olaylardan birer adet kesilerek verilir. Her gruba çatışma çözme basamakları (Ek XXI) da verilir. Verilen çatışma örnek olaylarının çatışma çözme basamaklarına göre adım adım çözümlenmesi istenir.

Ebeveyn oturumu	Ergen oturumu
“Çocuğunuz gece arkadaşında kalmak istediğini söylüyor.”	“Bu gece arkadaşında kalmak istediğini ebeveynlerine söylüyorsun.”
“Çocuğunuzun haftalığı ile oyun satın aldığını öğreniyorsunuz.”	“Ebeveynlerin haftalığın ile oyun satın aldığını öğreniyor.”
“Çocuğunuz bu yaz açılacak sınav kurslarına gitmek istemediğini söylüyor.”	“Bu yaz açılacak sınav kurslarına gitmek istemediğini ebeveynlerine söylüyorsun.”
“Odasını toplamadığı için çocuğunuz ile tartışıyorsunuz”	“Odanı toplamadığın için annen ile tartışıyorsun.”
“Çocuğunuz online oyun grubunda gece geç saatlerde buluşup oyun oynuyor.”	“Online oyun grubunda gece geç saatlerde buluşup oyun oynuyorsunuz. Eğer girmezsen arkadaşların tarafından dışlanacağını düşünüyorsun.”
“Bir süre sizde kalması gereken aile büyüğü ile çocuğunuzun tartıştığını görüyorsunuz.”	“Bir süre sizde kalması gereken aile büyüğü ile sana çok karıştığını düşündüğün için tartışıyorsun ve ebeveynlerin bu durum nedeniyle üzgün.”
“Çocuğunuz, sınav haftasında ders çalıştığını söylediği halde tablette dizi izlediğini görüyorsunuz.”	“Sınav haftasında ders çalışmak yerine çok sevdiğin diziye izlemeyi tercih ediyorsun.”

“Çocuğunuz, lise türünü değiştirip mesleki alana geçmek istediğini söylüyor”	“Lise türünü değiştirip mesleki alana geçmek istediğini söylüyorsun”
“Çocuğunuzun sigara denediğini bir başka arkadaşından öğreniyorsunuz.”	“Arkadaş ortamında sigara ikram edildi ve denedin. Ailen bunu öğrendi.”
“Çocuğunuz dövme yaptırmak istiyor”	“Koluna dövme yaptırmak istiyorsun ve ailene söylüyorsun.”

Ek XXI: Çatışma Çözme Basamakları

1. **Basamak:** Çatışma çözerken ilk olarak olumlu bir ortam oluşturun!
2. **Basamak:** Tarafların sorunu kendi algıladıkları şekilde ifade etmelerini sağla!
3. **Basamak:** Tarafların birbirlerine gereksinimlerini ifade etmelerini sağla!
4. **Basamak:** Tarafların birbirlerine olumlu enerjiyi vermelerini sağla!
5. **Basamak:** Önce geleceğe yönel sonra geçmişte neler olduğunu anlamaya çalış!
6. **Basamak:** Seçenekler geliştir!
7. **Basamak:** Uygulanabilir olan seçenekleri belirle!
8. **Basamak:** Her iki tarafa da doyum sağlayacak adil anlaşmalar yap!

Ek XXII: Çatışma Örnekleri (20 dk)

Aşağıdaki çatışma örneklerinin sayısı oluşacak gruplardan fazla olarak hazırlanmıştır. Tercihen içlerinden seçilip etkinlik uygulanır.

Ebeveyn oturumu	Ergen oturumu
“Çocuğunuz gece eve 23.00 te geleceğini söylüyor.”	“Gece 23.00 te eve geleceğinizi ebeveynlerinize söylüyorsunuz.”
“Çocuğunuzun biriktirdiği harçlıkları bir arkadaşına verdiğini başka bir arkadaşından öğreniyorsunuz.”	“Ebeveynlerin biriktirdiğin harçlıkları bir arkadaşına verdiğini başka bir arkadaşından öğreniyor.”
“Çocuğunuz bu yaz tatilinde arkadaşları ile tatile gitmek istediğini söylüyor.”	“Bu yaz tatilinde arkadaşların ile tatile gitmek istediğini ebeveynlerine söylüyorsun.”
“Çocuğunuzun 8 gün devamsızlığı olduğunu okul idaresi haber verince öğreniyorsunuz”	“8 günlük devamsızlık yaptınız ve ebeveynlerin bunu okul idaresinden öğrendi.”
“Çocuğunuz çok popüler olan bir cep telefonu markasının son çıkan modelini istiyor. Almazsanız arkadaşları tarafından dışlanacağını söylüyor.”	“Çok popüler olan bir cep telefonu markasının son çıkan modelini istiyorsun. Eğer alınmazsa arkadaşların tarafından dışlanacağını düşünüyorsun.”

“Bayram ziyareti için şehir dışında olan büyükleri ziyarete gideceksiniz ve çocuğunuz arkadaşları ile plan yaptığını ve gelmek istemediğini söylüyor.”	“Bayram ziyareti için şehir dışında olan büyükleri ziyarete gideceksiniz ve arkadaşların da o güne çok önceden plan yaptılar ve senin de gelmeni istiyorlar. Bu durum da senin tercihin arkadaşlarından yana ve bunu ebeveynlerine söylüyorsun.”
“Çocuğunuz, sizin onaylamadığınız bir arkadaşını akşam eve davet etmek istiyor.”	“Ebeveynlerinin onaylamadığı bir arkadaşını akşam eve davet etmek istiyorsun.”

Ek XXIII: Arabuluculuk Süreci Formu

Arabuluculuk Sürecinin İşleyişi

1) Arabulucu, çatışan taraflardan yaşadıkları olayı nedenleriyle birlikte anlatmalarını ister.

a) Ne oldu? Aranızda ne geçtiğini nedenleriyle anlatır mısınız?

b) Senin söylediklerinden anladığım şudur:..... Seni doğru anlamış mıyım?

2) Arabulucu, taraflardan yaşanan olayda neler hissettiklerini nedenleriyle birlikte anlatmalarını ister.

a) Bu olay sana hangi duyguları yaşattı? Bu duygularının nedenleri nelerdir?

b) Senin söylediklerinden anladığım şudur:..... Seni doğru anlamış mıyım?

3) Arabulucu, anlaşmazlığın taraflarının birbirlerinin söylediklerinden anladıklarını belirtmelerine yardımcı olur.

a) Karşı tarafın söylemiş olduklarından, anladığını kendisine söyler misin?

b) Seni doğru anlamış mı? (Diğer kişiye)

4) Arabulucu, çatışan taraflardan sorunla ilgili isteklerini nedenleriyle birlikte anlatmalarını ister.

a) Aranızdaki sorunla ilgili olarak ne istiyorsun nedenleriyle birlikte söyler misin?

b) Senin söylediklerinden anladığım şudur:..... Seni doğru anlamış mıyım?

5) Çözüm seçeneklerinin üretilmesi. Kazan-kazan ile sonuçlanması.

a) Ortak sorununuzun yapıcı ve barışçıl bir şekilde ve kazan-kazan ile sonuçlanması için çözüm seçenekleriniz nelerdir? (En az 2 çözüm seçeneği üretmeye çalışın.)

6) Arabulucu, tarafların yapıcı ve barışçıl bir anlaşmaya varmalarına yardımcı olur.

a) Sizce ortak sorununuzun yapıcı ve barışçıl çözümü için en uygun seçenek hangisi?

b) Uygun bulduğunuz seçenek her ikinizin de isteğine ulaşmanızı sağlayacak mı?

7) Arabuluculuk formu, arabulucu ve anlaşmazlığın tarafları tarafından imzalanarak **anlaşma** resmileştirilir.

Oturum 8: Oturumların Genel Değerlendirilmesi ve Sürecin Sonlandırılması

Etkinliğin Adı:	Ne Oldu? Ne Yaptım? Ne Değişti?
Amacı:	• Üyeler, süreç boyunca anlatılan konuları bilir. • Üyeler, oturumların genel olarak değerlendirebilir. • Üyeler, kendilerinde meydana gelen değişimleri fark eder.
Yöntem:	Anlatım Soru – cevap
Sınıf Düzeyi:	9. Sınıf öğrencileri ve ebeveynleri
Süre:	90 Dakika
Materyal:	Kalem (30 adet) Üye sayısı kadar karton bardak (30 adet) Süreç analiz formu (30 adet) Tahta kalemi (1 adet) Bilgisayar Projeksiyon ya da akıllı tahta
Lider İçin Ön Hazırlık:	Etkinlik için gerekli tüm malzemeler önceden çoğaltılarak hazırlanır.
Süreç (Uygulama Basamakları):	1. Lider, “Merhaba hepiniz hoş geldiniz, geçen haftadan bu yana nasılsınız?” gibi giriş cümlesi ile etkileşimi başlatır, grup üyelerinden gelen cevapları dinler ve “Ben Ordaydım” (Ek-IV) etkinliği için üyeleri ortaya davet eder. Geçen hafta verilen ödev hakkında geri bildirim alınır. (10 dk.) 2. Lider, üyeler yerine oturmadan “Bardağımı Tut Oyunu” (Ek-XXIV)’na geçer ve oyun sonunda aşağıdaki soruları sorarak gelen cevapları değerlendirir. a. Alkış sesini takip ederken neler yaşadınız? b. Gün içinde uyaran sayısı fazla olduğunda neler yaşarsınız? (15 dk) 3. Lider, her oturumda hangi konuların işlendiğini kısaca özetler, üyelerin psikoeğitim sürecini değerlendirmesi için hazırlanan “Süreç Analiz Formu” (Ek-XXV)’nu üyelere dağıtır ve her üyeden kendi görüşünü yazmasını ister. Lider, üyeler formu doldurmayı tamamladıktan sonra gönüllü olanların paylaşım yapmasını söyler. (25 dk) 4. Lider, ilk oturumda yapılan kontratın çözülmesi için önceden tahtaya asılan beklentilerim, yapacaklarım ve engellerim posterlerini göstererek şu yönergeyi verir: “İlk oturumda yazdığınız ve tahtada asılı olan kağıtlara yapıştırdığınız kendinize ait olan postitleri bulup almanızı istiyorum.” Herkes alıp yerine oturduktan sonra lider, üyelerin oturum başında “beklentilerinin” karşılanma durumunu, “yapacaklarım” kısmında kendileri için belirlediği hedeflerini gerçekleştirme durumunu ve “engellerinin” onları etkileme durumunu değerlendirmelerini ister. (20 dk) 5. Lider, sonlandırma için üyeleri ortaya daire şekli oluşturması için davet eder ve aşağıdaki soruları yöneltir. Her üyenin tek tek cevaplamasını ister. a. “Bu psikoeğitimin 8 haftadır düzenli aldığınız bir psiko-serum olduğunu düşünürseniz sizin hangi yönlerinize iyi geldiğini söylersiniz?” (10 dk) b. Oturum sonlanırken herkesin her üyeye sıra ile bir koşullu bir koşulsuz pozitif kabul iletisi vermesini ve iyi bir dilek sunarak veda etmesini istiyorum. (15 dk)

Kazanımın Değerlendirilmesi:	• Üyeler, süreç boyunca anlatılan konuları bilir. • Üyeler, oturumları genel olarak değerlendirir. • Üyeler, kendilerinde meydana gelen değişimleri söyler.
Ödevler:	
Lidere Not:	İlk oturumdaki kontrat çözülmeden süreç tamamlanmamalıdır. Bunun için ilk oturumda renkli postitlere yazılan kağıtların muhafaza edilerek bu oturumda üyelere geri verilmesi gerekir.
Ek:	Ek-XXIV Bardağı Tut Oyunu Ek-XXV Süreç Analiz Formu

Ek XXIV: Bardağı Tut Oyunu (15 dk)

1. Lider, üyeleri ortaya davet eder ve daire olmalarını ister. Her üyeye bir karton bardak vererek aşağıdaki yönergeyi söyler.
“Şimdi ben 1 kez alkışladığımda elinizdeki bardağı sağ tarafınızdaki kişiye, 2 kez alkışladığımda sol tarafınızdakine vermenizi istiyorum. Bir defa alıştırma yapalım (Lider burada bir kez nasıl uygulanacağını gösterir.). Birkaç tur uyguladıktan sonra dur diyeceğim. Oyun durduğunda elinde iki bardak olan ya da hiç bardağı olmayan oyundan elenir. Ben ilk iki tur yavaş daha sonra seri bir şekilde alkışlayacağım, lütfen dikkatinizi verin.”
2. Lider son kişi kalana kadar oyuna devam eder.

Ek XXV: İstasyona Uğra Oyunu (20 dk)

1. “Şimdi 1-2-3 şeklinde size rakam vereceğim. 1’ler sağ taraftaki masaya, 2’ler ortadaki, 3’ler ise sol taraftaki masaya geçecekler. Her masada bir görev olacak ve 5 dk içinde bu görevler yapılacaktır. “DEĞİŞTİR” komutu ile 1’ler orta, 2’ler, sol 3’ler sağ masaya geçecek yine 5 dk süre içinde diğer grupların çalışmalarına kaldığı yerden devam edilecektir. Bu şekilde tüm gruplar her masaya uğrayacak ve süreç tamamlanacaktır.”
Yönergesi verilir. Üç tane etkinlik masası hazırlanır.
 - a. Sağ masanın görevi “8 haftalık süreç hakkında ÇATIŞMA ÇÖZME baş harflerinden oluşan bir akrostiş şiir yazmaları”
 - b. Orta masanın görevi “8 haftalık süreci anlatan bir gazete haberi yapmaları”
 - c. Sol masanın görevi “8 haftalık süreci anlatan bir hikaye yazmaları”
2. Süreç tamamlanıp her grup her etkinliğe katkı sunduktan sonra her grup kaldığı masanın sunumunu yapacaktır.

ÖZGEÇMİŞ

Ad Soyad	Serap YALÇIN		
Yabancı Diller	İngilizce		
Eğitim Durumu	Başlama-Bitirme		Kurum Adı
<i>Lise</i>	1999	2003	Karacabey Anadolu Lisesi
<i>Lisans</i>	2003	2008	Ege Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı
<i>Yüksek Lisans</i>	2022	2025	Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı
<i>Doktora</i>			
Çalıştığı Kurum	Başlama-Bitirme		Çalışılan Kurumun Adı
1. MEB	01.09.2008	19.02.2010	DARICA SERVET ÇAMBOL İLKÖĞRETİM OKULU-KOCAELİ
2. MEB	19.02.2010	15.06.2015	SUSURLUK MEHMETÇİK ORTAOKULU-BALIKESİR
3. MEB	15.06.2015	10.08.2020	SUSURLUK HALK EĞİTİM MERKEZİ-BALIKESİR
4. MEB	10.08.2020		SUSURLUK ŞEHİT ERBİL ARSLAN ORTAOKULU-BALIKESİR
Üye Olduğu Bilimsel ve Meslekî Kuruluşlar	TÜRK PDR DERNEĞİ		
Katıldığı Proje ve Toplantılar	Kariyer Günleri ve Lise Tanıtım Programı (Susurluk İlçesi 8. Sınıflar) (Proje Sorumlusu) Anlaşmazlık ve Akran Arabuluculuğu Eğitici Eğitimi (GMKA-Katılımcı) Flört Şiddetinin Önlenmesi (Susurluk İlçe MEM Kapsamında Tüm Liselerde Akrandan Akrana Eğitim Sorumlusu) Sosyal İçermenin Desteklenmesinde Personel Yeterliklerinin Geliştirilmesi (Çekya-Prag) (Katılımcı)		
Yayınlar			
Diğer: İlgili araştırmaya yönelik araştırmacının aldığı eğitimler	7-19 Yaş Aile Rehberliği Programı Uygulayıcı Semineri (MEB) Aile Eğitimi Kurs Programı (0-18 Yaş) Oryantasyon Kursu (MEB) Anlaşmazlık Çözümü ve Akran Arabuluculuğu Eğitici Eğitimi (GMKA)		

	Öğrenenler için Transaksiyonel Analiz Eğitimi (Ü. Erçin KİMBET) Çocuk ve Ergenler için Psikolojik Sağlamlık Eğitimi Uygulayıcı Eğitimi (ÇEPS-101) (Psikolojik Sağlamlık Akademisi) Pozitif Psikoterapi Temel Eğitimi (Olgu Psikolojik Danışma) (Sertifika; WAPP) Çocuk Resimleri Analizi ve Psikolojik Resim Testleri Eğitimi (Olgu Psikoloji) BDT Temelli Çocuk ve Ergenler için Teknoloji Bağımlılığı ile Baş etme Programı (Sarı Psikoloji) Aile Danışmanlığı Eğitim Programı (Sarı Psikoloji-Sertifika; Samsun Üniversitesi) EMDR Temel Düzey Eğitimi (Davranış Bilimleri Enstitüsü) Türk Edebiyatında Aile Eğitimi Kursu (MEB-İstanbul) Nöropedagoji Teknikleri Eğitimi-Dr. Sultanberk Halmatov (Haldem-Ankara) TA 101 Temel Eğitim (Transaksiyonel Analiz Derneği) TA 202 Kişilik Adaptasyonları (Transaksiyonel Analiz Derneği)
--	---

Tarih: 19.06.2025

İmza: