



Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sosyal Hizmet Anabilim Dalı

**AİLE EĞİTİM PROGRAMI VE EBEVEYNLİK BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK
İNCELENMESİ**

Öznur ŞEN KARADAĞ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2021

AİLE EĞİTİM PROGRAMI VE EBEVEYNLİK BECERİLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİLERİN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

Öznur ŞEN KARADAĞ

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Sosyal Hizmet Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2021

TEŞEKKÜR

Öncelikle bu çalışmanın gerçekleşmesinde değerli bilgilerini benimle paylaşan, beni yönlendiren ve aydınlatan, yoğun çalışma temposuna rağmen benimle içtenlikle ilgilenen, çalışmaya oldukça fazla emek veren ve hatalarımda beni kırmadan doğruları gösteren, engin bilgi birikimiyle ufkumu açan kıymetli danışmanım Prof. Dr. Tarık TUNCAY'a teşekkürü bir borç bilirim.

Yine çalışmamda jüri olmayı kabul ederek konu, kaynak ve yöntem açısından kıymetli bilgilerini benimle paylaşan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Gülsüm ÇAMUR ve Doç. Dr. Zeki KARATAŞ'a teşekkür ederim. Sayenizde tezim daha güzel bir hal aldı.

Yüksek lisans ders dönemim boyunca Bursa-Ankara arasındaki tüm koşturmacada beni destekleyerek yükümü hafifleten bütün dostlarıma ve en çok da fedakârlıklarıyla yoğun mesai tempomu hafifleten Bursa İlk Kabul Birimindeki mesai arkadaşlarıma teşekkürler.

Ayrıca küçüklüğümde bu yana eğitim hayatında kendisine imrendiğim ve her zaman kendisini rol-model aldığım, bu çalışmada da hayatımın geri kalanında da bana çok değerli desteklerini sunan canım ablam Deniz KONAK ÖZTÜRK'e teşekkür etmek isterim.

Hayatımın her döneminde sevgilerini ve desteklerini yanımda hissettiğim, bin bir emek ile beni bu günlere getiren, iyiliğimiz için her türlü fedakârlığı yapan ve yapmaya devam eden canım annem Yıldız ŞEN ve canım babam Mümin Ali ŞEN'e, ayrıca sadece kardeşim değil aynı zamanda en iyi arkadaşım olan ve bana her zaman destek olan biricik kardeşim Özberk ŞEN'e minnettarım. Sizi çok seviyorum.

Son olarak; hayatıma girdiği andan bu yana bana sadece güzellikler getiren, yüksek lisans mülakatına girdiğim günden tezimi sonlandırığım ana kadar beni hep destekleyen ve abama ortak olan, kıymetli bilgileriyle tezime katkı sunan, stresli zamanlarımda beni sakinleştiren, bu süreçteki aksiliklerime katlanan ve nazımı çeken canım sevgilim, hayat arkadaşım ve meslektaşım Ali Emre KARADAĞ’a teşekkür ederim. İyi ki varsın...

ÖZET

ŞEN KARADAĞ, Öznur. *Aile Eğitim Programı ve Ebeveynlik Becerileri Arasındaki İlişkilerin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2021.

Bu araştırma Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığınca düzenlenen aile eğitim programının pozitif ebeveyn-çocuk ilişkisi kurma ve ebeveynlik becerilerini geliştirmeye olan ilişkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamınca nicel desen kullanılmıştır. Katılımcılar Karabük ilinde aile eğitim programına katılan 77 kişiden oluşan uygulama grubu ve bu eğitime katılmamış 100 kişiden oluşan kontrol grubunu içermektedir. Katılımcıların anket sorularına verdikleri cevaplardan oluşan veriler SPSS programı ile analiz edilmiş, uygulama ve kontrol grubunun cevapları karşılaştırılarak aile eğitim programının ebeveynlik becerileriyle olan ilişkisi ortaya konmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; uygulama ve kontrol grubunun sosyo-demografik özelliklerinin birbiriyle benzer özellikler gösterdiği, uygulama grubunun kontrol grubuna göre çocuğun gelişim dönemleriyle ilgili daha çok bilgi sahibi olduğu, uygulama grubunun %88'inin kontrol grubunun ise %66'sının çocuklarına mahremiyet eğitimi verdiği, uygulama grubunun %90.9'unun, kontrol grubunun ise %69'unun çocuğuna sorumluluk bilinci kazandırdığını ifade ettiği, çocuğu disiplin yöntemi olarak kontrol grubunun %56'sının sözlü şiddet, %17'sinin fiziksel şiddet uyguladığını belirtirken uygulama grubunda sözlü şiddetin %23.4 fiziksel şiddetin %1.3'e düştüğü görülmektedir. Çocuk-Anababa ilişki ölçeğinin ölçek puanlarına bakıldığında kontrol grubunun ortalama puanının 63.8, uygulama grubunun ortalama puanının ise 50.1 olduğu, ölçek üzerinden alınan yüksek puan olumsuz ilişkiyi göstermekte olup uygulama grubunun kontrol grubuna oranla çocuklarıyla daha olumlu bir ilişki içinde olduğu görülmektedir. Ayrıca gruplar arasında uygulama grubunda cinsiyetler arası anlamlı bir farklılık gözlemlenmezken ($p=.233$) kontrol grubunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gözlemlenmektedir ($p=.023$). Bu bağlamda aile eğitim programından faydalanan ebeveynlerin cinsiyete göre kalıplaşmış ebeveynlik rollerinden sıyrılarak çocuklarıyla daha olumlu bir ilişki kurabildiği görülmektedir.

Benzer şekilde uygulama grubunda eğitim düzeyine bağlı anlamlı bir farklılık gözlemlenmezken ($P=.150$) kontrol grubunda eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gözlemlenmektedir($P=.017$). Aile eğitim programının düşük eğitim seviyesinin yarattığı dezavantajları ortadan kaldırarak daha olumlu bir ebeveyn çocuk ilişkisi kurulmasına katkı sağladığı söylenebilir. Sonuç olarak aile eğitim programının ebeveynlik becerilerini geliştirmeye ve daha olumlu bir ebeveyn-çocuk ilişkisi kurmaya katkı sağladığı görülmektedir. Programın daha işlevsel olması için katılımcıların gelişimini ölçen öncesi-sonrası araştırmalarının yapılması ve çeşitli destek hizmetlerini, grup çalışmalarını ve ev ziyaretlerini içerecek şekilde eğitim programının güncellenmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler

Ebeveynlik becerileri, Aile eğitim programı, Ailelerle sosyal hizmet, Pozitif ebeveynlik

ABSTRACT

ŞEN KARADAĞ, Öznur. *Comperative Analysis of Relationship Between the Family Education Program and Parental Skills*, Master's Thesis, Ankara, 2021.

This study was conducted to examine the effects of the family education program organized by the Ministry of Family, Labor and Social Services on positive parent-child relationship and parenting skills. Quantitative design was used in the research. Participants consist of a practice group of 77 people who participated in the family education program in Karabük and a control group of 100 people who did not attend this training. The survey answer data of the participants were analyzed with the SPSS program and the relationship between the family education program and parenting skills was revealed by comparing the answers of the practice and control groups. According to the research results; The socio-demographic characteristics of the practice and control groups are similar to each other, the practice group has more information about the developmental stages of the child than the control group, 88% of the application group and 66% of the control group gave privacy training to their children, 90.9% of the practice group and 69% of the control group stated that they gave their children a sense of responsibility, 56% of the control group used verbal violence and 17% of them used physical violence as a method of disciplining the child, while it is seen that verbal violence decreased to 23.4% and physical violence to 1.3% in the practice group. Considering the scores of the Child-Parent Relationship Scale, it is seen that the average score of the control group is 63.8 and the average score of the practice group is 50.1, the high score obtained on the scale indicates a negative relationship, and it is observed that the practice group has a more positive relationship with their children than the control group. In addition, while there was no significant difference between genders in the practice group between the groups ($p = .233$), a significant difference was observed in the control group by gender ($p = .023$). In this context, it is seen that parents who benefit from family education program can establish a more positive relationship with their children by getting rid of stereotyped parenting roles according to gender. Similarly,

no significant difference was observed in the practice group depending on the education level ($P = .150$), while a significant difference was observed in the control group according to the education level ($P = .017$). It can be said that the family education program contributes to the establishment of a more positive parent-child relationship by eliminating the disadvantages created by the low education level. As a result, it is seen that the family education program contributes to improving parenting skills and establishing a more positive parent-child relationship. In order for the program to be more functional, it is recommended to conduct pre-post research that measures the development of the participants and to update the training program to include various support services, group work and home visits.

Keywords

Parenting skills, Family education program, Family social work, Positive parenting

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|---------------------------------|
| KABUL VE ONAY | Error! Bookmark not defined. |
| YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI | Error! Bookmark not defined. |
| ETİK BEYAN | Error! Bookmark not defined. |
| TEŞEKKÜR | v |
| ÖZET | vii |
| ABSTRACT | ix |
| İÇİNDEKİLER | xi |
| TABLolar DİZİNİ | xv |
| GİRİŞ | 1 |
| | |
| 1. BÖLÜM : ARAŞTIRMANIN TASARIMI | 5 |
| 1.1. ARAŞTIRMANIN SORUNSALI | 5 |
| 1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI | 9 |
| 1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ | 10 |
| 1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI | 11 |
| | |
| 2. BÖLÜM : KURAMSAL ÇERÇEVE | 13 |
| 2.1. AİLE VE EBEVEYNLİK KAVRAMI | 13 |
| 2.2. AİLE EĞİTİMİ | 15 |
| 2.3. AİLE EĞİTİM PROGRAMININ TARİHÇESİ | 16 |
| 2.3.1. Dünyadaki Gelişimi..... | 18 |
| 2.3.1.1. Avrupa ve ABD’de Aile Eğitim Programı Örnekleri | 19 |
| 2.3.2. Türkiye’deki Gelişimi | 28 |
| 2.3.2.1. AÇEV’in Düzenlediği Programlar..... | 29 |

| | |
|---|-----------|
| 2.3.2.2. Üniversiteler Tarafından Düzenlenen Programlar | 32 |
| 2.3.2.3. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığınca Düzenlenen Aile Eğitim Programı | 33 |
| 2.4. AİLE EĞİTİM PROGRAMLARININ İÇERİKLERİ | 34 |
| 2.4.1. Gelişim Kuramları..... | 35 |
| 2.4.2. Bağlanma..... | 38 |
| 2.4.3. Ebeveyn-Çocuk İlişkisi | 39 |
| 2.4.4. Ergenlik Dönemi Sorunları | 40 |
| 2.4.4.1. Riskli Davranışlar | 41 |
| 2.4.5. Aile İçi Şiddet, İhmal ve İstismar..... | 45 |
| 2.5. AİLE EĞİTİM PROGRAMLARININ AMAÇ VE FAYDALARI | 47 |
| 2.5.1. Aile Eğitim Programları Hakkında Yapılmış Araştırmalar..... | 49 |
| 2.6. AİLE EĞİTİM PROGRAMININ SOSYAL HİZMET MÜDAHALESİNDEKİ YERİ | 54 |
| 2.6.1. Ailelerle Sosyal Hizmet | 54 |
| 2.6.2. Aile Eğitim Programının Kuramsal Temelleri | 57 |
| 2.6.2.1. Sistem Kuramı, Ekolojik Kuram ve Aile Sistemleri Kuramı | 58 |
| 2.6.2.2. Güçler Perspektifi | 60 |
| 2.6.2.3. Bilişsel Davranışçı Terapi..... | 61 |
| 2.6.3. Aile Eğitim Programlarında Sosyal Hizmet Uzmanının Rol ve Görevleri..... | 62 |
| 3. BÖLÜM : YÖNTEM | 67 |
| 3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ | 67 |
| 3.2. ÇALIŞMA EVRENİ..... | 68 |
| 3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI | 68 |
| 3.4. VERİLERİN TOPLANMASI | 69 |

| | |
|--|------------|
| 3.5. VERİLERİN ANALİZİ | 70 |
| 4. BÖLÜM : BULGULAR VE YORUM..... | 72 |
| 4.1. KATILIMCILARIN SOSYODEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ | 72 |
| 4.2. EBEVEYNLİK BECERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR | 78 |
| 4.2.1. Ebeveynliğe İlişkin Bilgi Edinme ve Ebeveynlerini Rol Model Alma Durumları | 78 |
| 4.2.2. Çocuğun Gelişimi ve İhtiyaçlarına İlişkin Bilgi Düzeyleri..... | 81 |
| 4.2.3. Mahremiyet Eğitimi Verme Durumları..... | 85 |
| 4.2.4. Sorumluluk Bilinci Kazandırma Durumları..... | 88 |
| 4.2.5. Çatışma Çözme Yöntemleri | 90 |
| 4.2.6. Çocuklarını Koruma Yöntemleri..... | 92 |
| 4.2.7. Aile Tutumları | 95 |
| 4.3. ÇOCUK-ANABABA İLİŞKİSİNE DAİR BULGULAR | 97 |
| 4.3.1. Uygulama ve Kontrol Grubunun Çocuk-Anababa İlişki Düzeyi Dağılımları | 98 |
| 4.3.2. Yaş ile Ebeveyn-Çocuk İlişkisinin Gruplara Göre Karşılaştırılması | 99 |
| 4.3.3. Cinsiyet ile Ebeveyn-Çocuk İlişkisinin Gruplara Göre Karşılaştırılması | 100 |
| 4.3.4. Eğitim Durumu ile Ebeveyn-Çocuk İlişkisinin Gruplara Göre Karşılaştırılması | 101 |
| 5. BÖLÜM : SONUÇ VE ÖNERİLER | 106 |
| 5.1. SONUÇ..... | 106 |
| 5.2. ÖNERİLER..... | 108 |
| 5.2.1. Mikro Düzeyde Uygulama Önerileri..... | 108 |
| 5.2.2. Mezzo Düzeyde Uygulama Önerileri..... | 110 |

| | |
|--|------------|
| 5.2.3. Makro Düzeyde Uygulama Önerileri | 110 |
| 5.2.4. Yapılacak Bilimsel Araştırmalara Yönelik Öneriler | 112 |
| KAYNAKÇA | 113 |
| EKLER..... | 132 |
| EK-1: AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU | 132 |
| EK-2: EBEVEYNLER İÇİN ANKET FORMU | 134 |
| EK-3: ÇOCUK-ANABABA İLİŞKİ ÖLÇEĞİ..... | 139 |
| EK-4: HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU İZİNİ..... | 140 |

TABLOLAR DİZİNİ

| | |
|---|----|
| Tablo 1. Araştırmanın Bağımlı ve Bağımsız Değişkenleri..... | 10 |
| Tablo 2. Dünyadaki Aile Eğitim Programı Örnekleri..... | 27 |
| Tablo 3. Aile Eğitim Programının Faydaları | 53 |
| Tablo 4. Sosyal Hizmet Uzmanının Aile Eğitim Programlarındaki Rol ve Görevleri..... | 64 |
| Tablo 5. Sosyodemografik Özellikleri..... | 72 |
| Tablo 6. Sosyoekonomik Özellikleri | 75 |
| Tablo 7. Diğer Tanıtıcı Özellikleri..... | 76 |
| Tablo 8. Ebeveynliğe İlişkin Bilgi Edinme Durumlarının Karşılaştırılması | 78 |
| Tablo 9. Ebeveynliğe İlişkin Bilgi Kaynakları Dağılımları..... | 79 |
| Tablo 10. Ebeveynleriyle Kendilerini Karşılaştırma Durumları | 80 |
| Tablo 11. Çocukların Gelişim Dönemleri Hakkında Bilgi Düzeyi Dağılımları..... | 81 |
| Tablo 12. Çocuğun Mutluluk Kaynağına İlişkin İnançlarının Dağılımları..... | 82 |
| Tablo 13. Çocuğun Mutsuzluk Kaynağına İlişkin İnançlarının Dağılımları | 84 |
| Tablo 14. Çocuklarıyla Vakit Geçirme Durumu Dağılımları | 84 |
| Tablo 15. Çocuklarına Mahremiyet Eğitimi Verme Durumlarının Karşılaştırılması..... | 85 |
| Tablo 16. Çocuklarına Mahremiyet Eğitimi Verme Yöntemleri Dağılımları | 86 |
| Tablo 17. Çocuklarına Sorumluluk Bilinci Kazandırma Durumlarının Karşılaştırılması..... | 88 |
| Tablo 18. Çocuklarına Sorumluluk Kazandırma Yöntemleri Dağılımları..... | 88 |
| Tablo 19. Çatışma Çözme Yöntemlerinin Dağılımları | 90 |
| Tablo 20. Kardeşler Arası Çatışma Çözme Yöntemleri Dağılımları..... | 91 |
| Tablo 21. Çocuklarıyla İlgili Danıştıkları Yerlerin Dağılımları | 92 |
| Tablo 22. Çocuklarını Koruma Yöntemleri Dağılımları..... | 93 |

| | |
|--|-----|
| Tablo 23. Çocuklarının Riskli Davranışları Karşısındaki Tutumlarının Dağılımları..... | 94 |
| Tablo 24. Çocuklarıyla İlgili Konularda Kendilerinden Başka Karar Verici Birileri Olup Olmama Durumları..... | 95 |
| Tablo 25. Çocuklarıyla İlgili Karar Alma Süreçleri Dağılımları..... | 96 |
| Tablo 26. Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği Puanları Dağılımları..... | 98 |
| Tablo 27. Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği Puanlarının Yaş Açısından İncelenmesi..... | 100 |
| Tablo 28. Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi..... | 100 |
| Tablo 29. Uygulama Grubunun Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği Puanlarının Eğitim Düzeyi Açısından İncelenmesi..... | 102 |
| Tablo 30. Kontrol Grubunun Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği Puanlarının Eğitim Düzeyi Açısından İncelenmesi..... | 103 |

GİRİŞ

Çocukların fiziksel, psikolojik, sosyal olarak geliştiği, çocuğun sevgi ve şefkat ihtiyacının karşılandığı, güvenliğinin sağlandığı, kısacası çocuğun yetiştirilmesinde birincil rolü üstlenen aile kurumu, toplumun en temel ve en küçük yapısı olarak adlandırılmaktadır. Aile; çocuğun her türlü ihtiyacının birincil elden sağlandığı bir kurum olması dolayısıyla yerine bir başka sistemin konulamadığı bir yapıdır. Sosyal devlet gereği oluşturulan bakım kuruluşları ne kadar gelişmiş olursa olsun ailenin sağladığı yakınlığı sağlayamamaktadır.

Bilimsel, siyasi, teknolojik ve pek tabii sosyal değişimler doğrultusunda aile kurumu da kaçınılmaz olarak tarihsel süreç içerisinde değişmiştir. Ailenin değişen yapısı ebeveynlik rollerini de değiştirmiştir. Önceleri çocuğun sadece fiziksel ihtiyaçlarının karşılanması ‘anne-babalık’ rolleri için yeterli görünürken toplumlarda yaşanan değişimler, çocuk psikolojisi kavramının ön plana çıkmasıyla çocuğun psikososyal ihtiyaçlarının karşılanmasının da ne derece elzem olduğunun farkına varılmıştır. Günümüze gelindiğinde; çocuğa bakım verenler tarafından her alanda ihtiyaç duyduğu desteğin verilmesi, çocuğun gelişiminde olmazsa olmaz olan unsurların yerine getirilmesinin gerekliliği, ancak iyi yetiştirilmiş bir insan olarak topluma fayda sağlayabileceği bilinci yerleşmiştir.

Bilindiği üzere; işlevsel aileler demokratik tutumları benimseyen, birbirine tutarlı ve sürekli bir şekilde sevgi veren, güven ilişkisi oluşmuş ailelerdir. İşlevsel bir aile oluşturabilmenin temeli de duygusal ve ruhsal olarak sağlıklı aile üyelerinin olması ile mümkündür. Ebeveynler çocuklarını yetiştirirken öncelikle onları tanıma, nelere ihtiyaç duyduklarını bilme ve bunları nasıl gidereceklerine yönelik bilgiye ve desteğe ihtiyaç duyarlar (Tezel Şahin ve Cevher Kalburan, 2009). Bu destek ne kadar geniş kapsamlı ve bilimsel temelli olursa çocuğun iyi yetişmesinde o derece önemli bir rol oynar. Etkili aile eğitim programlarıyla ebeveynler, çocuklarının nelere ihtiyacı olduğu ve nasıl yetiştirilecekleri konusunda bilgilendirilir ve çocuklarının gelişim evrelerinde karşılaştıkları zorlukları çözmeye onlara yardımcı olmaları beklenir.

Değişen toplum yapısıyla birlikte davranış problemleri de gündeme gelmeye başlamış; üstelik bu sorunlarla ilgili en çok şikâyet çocuk ve ergen gruplarına yönelik olmuştur. Günümüzde problem davranışların çocuk ve ergenlerde görülme sıklığı %11 olarak belirtilmekte olup elverişsiz çevrelerde yaşayan çocuklar için ise bu oran %20-35'lere yükselebilmektedir (Arkan ve Üstün, 2009). Ruh sağlığı çalışanları bu sorunlara çözüm aramaya başlamış ancak bu sorunların en etkili çözümü problemlili davranışların hiç başlamadan, doğru yetiştirilme stilleriyle önlenmesi olarak belirtilmiştir. Çocuklarda davranış sorunları, içe kapanıklık, düşük akademik başarı ve birçok psikolojik rahatsızlıkla ilgili en düşük maliyetli çözüm ebeveyn eğitim programları olarak belirtilmektedir (Krol, Morton ve De-Bruyn, 2004). Ancak halen birçok kişi ebeveynlik dendiğinde çocuğu fiziksel anlamda besleyip büyütmek anlamını çıkarmakta ve ebeveynlerinden kopyaladığı davranışları kendi ebeveynlik stilleri olarak benimsemektedir. Fakat artık üst kuşaktan edinilen ebeveynlik bilgileri günümüz dünyasında yetişen çocukların sorunlarını ve ihtiyaçlarını kavramada yeterli olmamaktadır.

Bu şekilde bir toplumsal iyileşme sağlayabilmek için kuşkusuz ebeveynlerin geleneksel ebeveynlik öğretilerinden sıyrılıp modern dünyanın getirdiği ebeveynlik rollerini üstlenmesi gerekmektedir. Bu üstlenmenin kendiliğinden gerçekleşmesi elbette ki mümkün olmamakta, ebeveynlerin bu konuda desteğe ihtiyacı olmaktadır. Bahsedilen ebeveyn desteğini sağlamak için oluşturulan sosyal politikalardan en önemlisi aile eğitim programlarıdır. Aile eğitim programları ebeveynlere pozitif ebeveynlik tutumlarını, ebeveyn çocuk ilişkisini, çocuk gelişimi gibi anne-babalık öğretilerini içeren sistemli eğitim programlarıdır. Anne-baba eğitiminin temel amacı anne ve babalarının özgüvenini güçlendirerek, çocuklarının fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimi için ebeveynlik becerilerini geliştirecek şekilde anne ve babalara rehberlik etmektir (Sanders, Markie-Dadds ve Turner, 2003). Bu bağlamda aile eğitim programları aile içinde var olan sorunları çözenin ötesinde oluşabilecek sorun ve çatışmalara ilişkin önlem niteliği taşımaktadır. Nitekim yapılan çalışmalar sonucunda, ebeveynlere yönelik verilen eğitimin ardından ebeveynlik hakkında bilgi ve becerilere sahip olmalarının ebeveynlerin öz yeterliliklerini artırdığı ve çocuğa yönelik ihmal ve istismar riskini azaltarak çocuğun

gelişimine yönelik daha fazla destek verildiği ortaya çıkmıştır (Mendel ve diğerleri, 2012).

Geçmişte çocuk bakımından sorumlu kişi sadece anne olarak görüldüğünden, aile eğitim programları annelerin çocuk gelişiminde desteklendiği programlar olarak karşımıza çıkmaktaydı ancak kadının iş hayatına atılmasıyla hem ev içi rollerin hem de çocuk bakımının baba ile paylaşılması ayrıca babanın çocuk gelişimindeki önemli rolünün farkına varılması sonucu babaların da doğru ebeveynlik tutumlarını öğrenmesi ve çocuğu yetiştirirken bu öğretilerden yola çıkması beklenir hale gelmiştir. Bugün ise sadece anne ve baba değil çocuğa bakım sağlayan büyükanne ve büyükbabalar, diğer bakım verenler, LGBTİ ebeveynler, evlat edinmiş ebeveynler, koruyucu aileler, azınlık gruplar gibi birçok farklı grup aile eğitim programlarından faydalanmaktadır. Eğitim programından alınan faydanın maksimize edilmesi birden fazla etkene bağlıdır. Eğitimin içeriği, eğitimin yöntemi, uygulayıcının yetenekleri ve en nihayetinde ebeveynin kapasitesi ve değişime olan bakış açısı eğitimin verimliliğini etkiler. Ülkemizde de aile refahını artırmak için aile destek hizmetleri oluşturulmaya başlanmıştır. Aile destek hizmetleri öncelikle çocuk ihmal ve istismarını önlemek için ebeveynlik etkinliğini yükseltmek, stresi azaltmak, ebeveynliğin normal stresörleriyle baş edebilmek için ailelere yönelik tasarlanmış toplum tabanlı hizmetlerdir. Aile eğitim programlarının ülkemizdeki geçmişine baktığımızda; AÇEV'in önderliğinde, MEB ve Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) gibi eşgüdümlü çalışan kuruluşlarla birlikte üniversitelerin düzenlediği aile eğitim programları bulunmaktadır. Günümüzde ise AÇEV bir sivil toplum örgütü olarak çalışmalarını sürdürmekte olup AÇSHB aile refahını artırmak amacıyla bu eğitimleri sürdürmektedir. Bakanlık, aile eğitim programları ile ailelerin; aile içi süreçlerini işlevselleştirerek aile yaşam kalitesini artırmayı, sahip oldukları kaynakları yönetmeyi ve karşılaşılabilecekleri risklere karşı önlem alarak aileleri güçlendirmeyi hedeflemektedir.

Aile eğitim programları sosyal hizmet mesleğinde gün geçtikçe ön plana çıkmaktadır. Sosyal hizmet alanında aile ile çalışma bir aile terapisinden farklı olarak aile harmonisini en üst düzeye çıkartmak için ebeveynler ve çocuklarla yapılan çalışmaları kapsar. Sosyal hizmet alanında aileyle çalışmada; ebeveynlerin çocuklarına yönelik besleyici ve takviye

edici tutumlar geliştirmesi, öfke ile başa çıkması, çocuğun davranışlarının izleyerek anlamlandırılması gibi ebeveynlik becerilerinin geliştirilmesi ana esaslardan (Collins ve diğerleri, 2012) biri olup bu çalışmaların en iyi uygulandığı yerler etkili aile eğitim programlarıdır. Aile eğitimleri sosyal hizmet mesleğinde gün geçtikçe ön plana çıkmaktadır. Sosyal hizmet uzmanları çocuk ve aile refahını artırmak için aile eğitim programlarında aktif olarak rol almalı ve güçlendirme sürecinde bireyin yaşam kalitesini ve çevresel faktörleri dikkate alan tutumlar sergileyerek hem aile içi çatışmaları çözümede aile içi güçleri artırmalı hem de aile içi güçleri artırırken oluşabilecek sorunlarla ilgili risk faktörlerini fark ederek önlem alabilmelidir.

1. BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN TASARIMI

1.1. ARAŞTIRMANIN SORUNSALI

Çocuk ve aile kavramı sosyal hizmet disiplini için sürekli güncelliğini koruyan ve en çok öncelik arz eden konularındandır. Aile; en genel söylemiyle toplumun en küçük yapı taşı olmakla birlikte çocuk da bu yapının en önemli ögesidir. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesine göre 18 yaşının altındaki tüm kişiler çocuk olarak nitelendirilmektedir.

Toplumu şekillendiren en önemli kurum ailedir ve bugün aile, ikamesi olmayan bir sistem olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan çalışmalar, en gelişmiş refah sistemlerinin dahi ailenin biyolojik, sosyal, manevi ve kültürel sisteminin işleyişini sağlayamadığını öne çıkarmaktadır (Tuncay, 2019). Ebeveynlerin, çocuğun gelişim dönemleri, bakım veren-çocuk bağlanması, çocuğun her türlü ihtiyacına karşı tutarlı olarak karşılık vermesi, gelişimin ilerleyen süreçlerinde çocukluk ve ergenlik dönemi belirtileri, bu dönemde ortaya çıkan ihtiyaçlar ve çatışmalar konusunda bilgi sahibi olması, aile içinde var olan sorunları çözmenin ötesinde oluşabilecek sorunlara önlem niteliği taşıyabilir.

Genellikle bireyler anne-baba olmaya karar verdiklerinde bebeğin fiziksel ihtiyaçlarıyla ilgili bilgi edinme sürecine girmekte iken bebeğin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarıyla ilgili aynı düzeyde bilgi edinme eğiliminde olmamaktadırlar. Bu süreç, bebeğin doğumundan ergenliğe gelene kadar paralel şekilde işlemektedir. Çoğumuz anne-babalık becerilerimizi kendi ebeveynlerimizden kopyalamaktayız. Bu öğrenme şekliyle de bazı yanlış disiplin yöntemleri, güvensiz bağlanma kalıpları, çocukla olan iletişim ve çocuğun ihtiyaçlarını karşılamada olan yanlışlıklar da kendi anne-babalarımız aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktarılmaktadır. Çocuk yetiştirme konusunda çocuğun duygusal ve sosyal ihtiyaçlarının yeterince önemsenmemesi ve yanlış bilgi doğrultusunda ortaya çıkan müdahalelerle yetiştirilen çocuk, çoğunlukla hormonların değişimiyle birlikte ergenlik döneminde pimi

çekilmiş bomba misali patlamakta ve ebeveynler ‘nerede yanlış yaptım?’, bu hale ne zaman geldi?’ sorularına cevap bulamamaktadır. Toplumun değişmesiyle birlikte geleneksel aile yapılarının değişimi ve ailelerdeki geleneksel sosyal destek sistemlerinin azalması veya kısmen yok olması da sorunların daha kaos yaratır hale gelmesine neden olmakta ve aileler profesyonel destek sistemlerine daha çok ihtiyaç duymaktadırlar. Bu aşamadan sonra; yaşanan sürecin yarattığı etkilere çare bulmaya çalışmak yerine, bu etkileri erken müdahale programlarıyla önlemeye çalışmak zararı en aza indirgeyen aynı zamanda maliyeti de azaltan nitelikte çalışmalardır.

Çocukların genel iyilik hallerini artırmak amacıyla ebeveynlere yönelik başta çocuğun fiziksel ve psikososyal ihtiyaçlarını içeren; çocukların bilişsel, psikososyal gelişim dönemleri, bağlanma teorileri, aile içi iletişim, sağlık ve günümüzde var olan sosyal riskler (bağımlılık, istismar vb.) konusunda psikoeğitim verilmesi oldukça önemlidir. Yapılan çalışmalar sonucunda, ebeveynlere yönelik verilen eğitimin ardından ebeveynlik hakkında bilgi ve becerilere sahip olmalarının ebeveynlerin öz yeterliliklerini artırdığı ve çocuğa yönelik ihmal ve istismar riskini azaltarak çocuğun gelişimine yönelik daha fazla destek verildiği ortaya çıkmıştır. (Mendel, Tomasello ve Nochajski, 2012).

Çocukların öğrenme süreci doğumla birlikte başlamakta olup bu süreçte en önemli çevresel faktör ailedir. Çocuğun özellikle ebeveynleri ile kurduğu ilişki, çocuğun sosyal, duygusal, zihinsel ve fiziksel olarak gelişiminde birincil rol oynar. Bebeklik ve erken çocuklukta gelişim aileyle birlikte başlamakta olup okul döneminde de en önemli rollerden biri ailedir. Nitekim çocuğun okul başarısı ve olumlu davranışlar geliştirmesi ailesiyle olan ilişkiye göre biçimlenir (Kılıç, 2010). Çalışmalarının odağına ruh sağlığını ve bireyin tam iyilik halini koyan sosyal hizmet mesleği bu odakta ailenin yüksek derece öneminin farkındadır. Aile, sosyal hizmetlerin her zaman odağı olmuştur, çünkü ailenin güçlü olması toplumun da güçlü olması anlamına gelmektedir (Çamur Duyan, 2000). Sosyal hizmetin mikro boyuttaki müdahaleleri birey ve aileyle çalışmalar yaparak ailenin baş etme kapasitelerini ve kendine yetebilir olma özelliklerini artırmaya çalışarak ailenin sosyal işlevsellik düzeyini yükseltmeyi hedeflemektedir (Duyan, 2010). Aileyle çalışmada mezzo boyuttaki sosyal hizmet müdahaleleri; ortak bir amaç etrafında veya spesifik ihtiyaçlar doğrultusunda bir araya gelecek aile grupları ile ailelerde davranış

değişikliği yaratma ve/veya risk azaltma gibi grup çalışmalarını kapsamaktadır. Sosyal hizmet müdahalesinin son boyutu olan makro çalışmalar ise toplumla çalışmayı ifade eder. Değinildiği üzere aile, kişinin gelişimindeki en önemli faktör olup ailenin yetiştirdiği kişiler de bir araya gelerek topluluğu oluşturur. Dolayısıyla ailelerde meydana getirilecek ufak değişimler birbirini etkileyerek geniş bir yayılma alanında değişim yaratabilir. Buradan hareketle toplumda görülen sorunların giderilmesi ve var olan risklerin saptanarak risk azaltma çalışmalarının yapılması adına aile eğitim programlarının planlanması ve uygulanması sosyal hizmetin toplumla çalışma safhasındaki müdahaleleridir. Özetle aile eğitimi mikro, mezzo ve makro boyutta sosyal hizmetin çalışma alanına giren bir konu olmakta ve uygulamada var olan eksikliklerin tespiti müdahalelerin etkililiğini artırmak konusunda ön plana çıkmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde; uluslararası çalışmalarda aile eğitim programının ailelerde empati yeteneğini ve iletişim becerilerini geliştirdiği (Rizo, Macy, Ermentrout, ve Johns, 2011), pozitif ebeveynlik tutumlarını geliştirdiği (Webster-Stratton, 2016), ceza verici tutumun azaldığı (Gordon T. , 1996), çocuklarda madde kullanımı, depresyon, suça yönelme gibi ailesel risklerin azaldığı (Kumpfer, Magalhaes ve Ahearn Greene, 2016), ayrıca yine ailelerin doğru tutumlar geliştirmesiyle çocuklardaki diğer davranış sorunlarının da azaldığı (Kumpfer, Pinyuchon, Baharudin, Kannikar ve Xie, 2016) görülmektedir. Uluslararası literatür bu konuda zengin iken ülkemizde aile eğitim programlarının etkilerini ölçen çalışmalar oldukça azdır. Başta AÇEV olmak üzere çeşitli sivil toplum kuruluşları, üniversiteler, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (AÇSHB) aile eğitim programları vermekte iken, araştırmalar genellikle Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) ve MEB'in sunduğu aile eğitim programları üzerinde yoğunlaşmıştır. Ülkemizde AÇEV tarafından uygulanan aile eğitim programlarının, annelerin çocuklarına fiziksel ve duygusal şiddet uygulama durumunu azalttığı ve çocuklarından memnun olma durumlarını artırdığı (AÇEV, 2008); annelerin çocukların eğitim hayatı ve gelişiminde oyunun önemi konusunda bilinç düzeylerini artırdığı, çocuklarıyla daha olumlu bir ebeveyn-çocuk ilişkisi kurmaya katkı sağladığı (AÇEV, 2016), babaların çocuk bakımı konusunda becerilerini artırdığı ve babaların da toplumsal cinsiyet açısından eşitlikçi ebeveynlik sorumluluklarına ilişkin pozitif tutumlar geliştirmesine katkı sağladığı (AÇEV, 2019) görülmekte olup diğer kuruluşlar tarafından

düzenlenen aile eğitim programlarının işlevselliği hakkında bilimsel bilgi eksikliğinin mevcut olması araştırmanın genel sorunsalıdır.

Araştırmanın teorik sorunsalı ise; ülkemizde aile eğitimine olan ihtiyaçtır. Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) her ne kadar bugünkü anlamıyla olmasa da 1800'lerin başından bu yana aile eğitimi mevcuttur (Scholassman, 1978). Ülkemizde ise aile eğitiminin ilk örneği sistemli ve programlı bir model olarak 1989 yılında İstanbul Üniversitesi tarafından oluşturulan 'Ana-Baba Okulu' ile hayata geçirilmiştir (Erkan, 2013). Görüldüğü üzere Türkiye, aile eğitimiyle Batıdan yüz yıldan fazla bir zaman sonra tanışmıştır. Geleneksel ebeveynlik normlarının geçerliliğini yitirmesi halen kabullenilememekte, dahası ailelerin ebeveynliğe yönelik eğitim alması bazı kitlelerce bir eksiklik olarak görülmektedir. Toplumumuzda özellikle kadına yüklenen annelik rolü ve bu rolün kutsallaştırılması kişinin 'anneliğine' yapılacak müdahalenin önüne bir engel koymaktadır. Bu geleneksel görüşte kişinin içgüdüsel olarak anne olduğu ve anneliğin öğrenilemeyeceği düşüncesi hüküm sürmektedir. Oysaki kadının iş hayatına katılımıyla birlikte çocuk bakımında ve eğitiminde profesyonel sistemler ön plana çıkmış, bu profesyonel sistemler zamanla ebeveynlere çocuk yetiştirmeye ilgili tavsiyeler sunan bir mecra haline gelmiştir. Geleneksel olarak ebeveynliğin öğrenilemeyen ya da geliştirilemeyen bir olgu oluşu inancına karşılık ebeveynlere fırsat sunulduğunda çocuk yetiştirme becerilerinin arttığı, bunun yanında çocuk istismarının ve sorunlu çocuk davranışlarının azaldığı görülmektedir (Collins, Jordan, ve Coleman, 2012). Bilindiği üzere; işlevsel aileler demokratik tutumları benimseyen, birbirine tutarlı ve sürekli bir sevgi veren, güven ilişkisi oluşmuş ailelerdir. İşlevsel bir aile oluşturabilmenin temeli de duygusal ve ruhsal olarak sağlıklı aile üyelerinin olması ile mümkündür. Ebeveynler çocuklarını yetiştirirken öncelikle onları tanıma, nelere ihtiyaç duyduklarını bilme ve bunları nasıl gidereceklerine yönelik bilgiye ve desteğe ihtiyaç duyarlar (Tezel Şahin ve Cevher Kalburan, 2009). Bu destek ne kadar geniş kapsamlı ve bilimsel temelli olursa çocuğun iyi yetişmesinde o derece önemli bir rol oynar. Etkili aile eğitim programlarıyla ebeveynler çocukların nelere ihtiyacı olduğu ve nasıl yetiştirilecekleri konusunda bilgilendirilir ve çocuklarının gelişim evrelerinde karşılaştıkları zorlukları çözmede onlara yardımcı olmaları beklenir.

Araştırmanın özel sorunsalı ise; aile eğitim programının faal olup olmamasının yanında eğitim programında kullanılan öğrenme tekniklerinin işlevselliğidir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde eğitim seminerlerinin hane ziyaretleri ve grup çalışmalarıyla desteklendiği (Bavolek, 2016; Patterson & Forgatch, 2005) aile eğitim programlarına katılan bakım verenlerin gelişim düzeyi yüksek iken, bu programların sadece eğitim seminerleri ile gerçekleştiğinde çalışmalardan alınan verimin düşük olacağını öngörülmesidir. Ülkemizde devlet eliyle yürütülen aile eğitim programları genellikle büyük gruplara seminer şeklinde sunulan hizmetle sınırlı kalmaktadır. Çalışmanın özel sorunsalı olan bu durum, AÇSHB tarafından yürütülen aile eğitim programının işlevselliğinin sorgulanması isteğini doğurmuştur.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın temel amacı AÇSHB tarafından yürütülen aile eğitim programlarının ebeveynlik becerilerini geliştirmeyle olan ilişkisini eğitimden yararlanan ve yararlanmayan gruplarla karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu araştırma kapsamında araştırma soruları aşağıdaki gibi gruplandırılmıştır:

- Ailelerin sosyodemografik özellikleri nelerdir ve bu özellikleri ile ebeveynlik becerileri arasında bir ilişki var mıdır?
- AÇSHB tarafından düzenlenen aile eğitim programlarından faydalanan ebeveynler ile faydalanmayan ebeveynler arasında şiddet, aşırı ceza verme, tutarsız davranışlar, sınır koyamama gibi olumsuz disiplin yöntemleri ve aile tutumları arasında farklılıklar var mıdır?
- AÇSHB tarafından düzenlenen aile eğitim programlarından faydalanan ebeveynler ile faydalanmayan ebeveynler arasında ebeveynlikle ilgili bilgi düzeyleri, çocuk gelişimi ve ihtiyaçlarıyla ilgili bilgi düzeyleri, çocuk koruma yöntemleri arasında farklılıklar var mıdır?
- AÇSHB tarafından düzenlenen aile eğitim programlarından faydalanan ebeveynler ile faydalanmayan ebeveynler arasında ebeveyn-çocuk arasındaki ilişkiler ve çatışma durumlarında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Araştırmada bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmakta olup bu bağımlı ve bağımsız değişkenlere ilişkin tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 1. Araştırmanın Bağımlı ve Bağımsız Değişkenleri

| Bağımsız Değişkenler | Bağımlı Değişkenler |
|---|--|
| 0-18 yaş grubunda çocuğu olan ve araştırmaya katılan ebeveynlere ilişkin; | Pianta (1992) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye geçerlik güvenirlik çalışması Akgün ve Yeşilyaprak (2010) tarafından yapılan Child-Parent Relationship Scale (CPRS) |
| <p>a) Çocukların ve ebeveynlerin sosyodemografik özellikleri</p> <ul style="list-style-type: none"> • Çocukların yaşı, sayısı, • Ebeveynlerin yaşı, cinsiyeti, eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik özellikleri, göç, madde kullanımı ve sabıka kaydına ilişkin veriler, • Hane büyüklüğü ve yapısı (geleneksel aile-çekirdek aile vb.) <p>b) Ebeveynlik becerilerine ilişkin özelliklerini içeren değişkenler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ebeveynlerin sorun çözme ve iletişim biçimleri, • Ebeveynlerin disiplin yöntemleri ve ebeveynlik tutumları • Ebeveynliğe ilişkin bilinç düzeyleri, <p>c) AÇSHB Karabük İl Müdürlüğü tarafından düzenlenen eğitime katılma durumları</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği • Ölçek İçerisindeki Çatışma Faktörü • Ölçek İçerisindeki İlişki Faktörü |
| Uygulama ve Kontrol Grubu | |

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Çocuklara sağlanan en önemli destek aileden gelmektedir. Ailelere verilen eğitimin çocukların iyilik halini artırdığı ve gelişimine katkı sağladığı görülmektedir. Ayrıca her ebeveyn çocuğunu iyi yetiştirmeyi arzulamaktadır. Ancak kimi olumsuz geçmiş yaşantılardan, kimi bilgi eksikliğinden, kimisi de sosyo-ekonomik yoksulluktan dolayı bunu yeterince gerçekleştiremez. Aile eğitim programları ile ailelerin bilgi eksikliği veya yanlış bilgidan kaynaklı olan olumsuz ebeveynlik tutumlarının değiştirilmesi ebeveynlerin iyilik halini de artıracaktır. Ebeveynlerin ve çocukların iyilik halini artırmak demek, ailenin iyilik halini artırmak ve dolayısıyla toplum refahını artırmak demektir. Bu araştırma kapsamında aile eğitim programının içeriği, uygulama yöntemleri gibi eğitimin nitelikleri ile ebeveynlerin eğitim durumları, sosyoekonomik ve kültürel özellikleri gibi katılımcıların nitelikleri incelenerek araştırmanın olası olumlu sonuçlarıyla birlikte aile

eğitim programının etkililiğine dair veri desteği elde edilecektir. Buna karşılık; araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında programın zayıf yönleri tespit edilerek araştırmaların revize edilmesi, böylelikle kaynakların yerinde ve verimli kullanımının artmasına katkı sağlanacaktır.

Bu araştırma sadece ailelere değil sosyal hizmet literatürüne de katkı sağlamaktadır. Sosyal hizmet uygulamasında aileyle çalışma; hem aile üyelerinin iyilik halini artırmak hem de ailenin sosyal çevresiyle olan ilişkilerini düzenlemesi açısından aile işlevselliğini artıran müdahalelerdir. Bu nedenle çalışmanın genelde sosyal hizmet alanında aile ile çalışma uygulamalarında, özelde ise aile eğitim programlarının ebeveynlik becerilerini geliştirme ve ebeveyn-çocuk çatışmalarının azalması ile ilişkisini incelemesi hususlarında sosyal hizmet literatürüne ve aile eğitim programı uygulayan sosyal hizmet uzmanlarına katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

Araştırma sonucunda kanıta dayalı uygulamaların faydaları da gözlemlenecektir. Aile eğitim programına katılan ailelerin, program sonundaki edinimleri değerlendirilerek psikoeğitimin sosyal hizmet müdahalesindeki önemi vurgulanacaktır.

1.4. ARAşTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırmayı tanıtırken araştırmayı sınırlayan belli başlı etmenlerden söz etmekte yarar vardır. Öncelikle araştırmanın belirli bir zaman diliminde ve kısıtlı mali olanaklarla gerçekleştirilmesi araştırmanın en önemli sınırlılığıdır.

Araştırma süresince görüşölen ebeveynlerin araştırmaya verdiği cevapların ebeveynlerin öznelliğini içermesi araştırmanın bir diğer sınırlılığıdır. Ayrıca araştırmaya konu olan bağımlı ve bağımsız değerkenlerin birbiri ile olan ilişkisi ancak araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile elde edilen verilerin değerlendirilmesiyle sınırlıdır.

Araştırma Karabük ili içerisinde, AÇSHB tarafından sunulan aile eğitim programından faydalanan uygulama grubu ve bu eğitim programından faydalanmayan kontrol grubu ile

gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla çalışmadan elde edilen bulgular ancak benzer özellikler gösteren gruplarla sınırlı kalacaktır. Öte yandan uygulama grubunun eğitimden önce kontrol grubuyla benzer özellikler sergilediği ve eğitim programları sonucunda gelişim gösterdiği ancak bir varsayımdır. Nitekim uygulama grubunun eğitim programına katılmadan önceki durumları bilinmemektedir. Bu durum da araştırmanın bir diğer sınırlılığıdır.

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. AİLE VE EBEVEYNLİK KAVRAMI

TDK aile kavramını; “Evlilik ve kan bağına dayanan, karı, koca, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birlik.” olarak tanımlanmaktadır. (Türk Dil Kurumu, 2020). Bu, en temel aile tanımlamasıdır ancak ‘Aile nedir?’ sorusuna cevap vermek ailenin dinamizmini sürekli koruyan bir sosyal yapı olmasından dolayı oldukça zordur.

Geçmişten günümüze aile kavramı oldukça değişmiştir ve halen de değişmektedir. Geleneksel büyük ailelerden çekirdek ailelere dönüşen yaygın aile kavramı bir dönem “anne, baba ve çocuklardan oluşan en küçük toplumsal yapı” olarak öğretilerde yerini almıştır. Ancak sanayi devrimi, kentleşme, kapitalizmin yaygınlaşması ve teknolojinin hayatımıza devrim niteliğinde girişiyle bugün bu şekilde yeknesak bir tanımlama yapmak mümkün değildir.

Aile kavramı sadece zamanın akışıyla değil kültürler arasındaki çeşitliliğe göre de farklı anlamlara bürünmüştür. Bugün tek ebeveynli aileler, çok eşli aileler, marjinal gruplar, etnik gruplar, LGBTİ ebeveynlerin oluşturduğu aileler, kan yoluyla oluşmamış aileler gibi çeşitler mevcut olmak üzere aile formunun kültürlerarası varyasyonları ailenin kavramsallaştırılmasına engel durumdadır. (Collins ve diğerleri, 2012)

Babaların çalıştığı, annelerin evde çocuklarla ilgilendiği geleneksel aile imajı modern çağda artık kabul görmemekte, bir nesilden diğerine aktarılan kültürel ritüellerin kiminin kabul görmesi kiminin ise yok sayılmasıyla oluşan farklı aile formları da aile çeşitliliğini artırmaktadır. Buradan hareketle Collins ve diğerleri (2012) modern çağda aile kavramının bir evlilikte doğan ya da sonradan edinilen çocukları içeren ya da hiç çocuk içermeyen bir sosyal grubu ifade ettiğini belirtmektedir.

Modern çağda aile kavramı irdelenirken çocuk ve ebeveynlik kavramları da değerlendirilmelidir. Aydınlanma sürecinde öncelikle çocuğun yetişkinlerden farklı ihtiyaçlara ve gelişim özelliklerine sahip olan bir varlık olduğu anlaşılmış, bunun üzerine çocukluk kavramı derinlemesine incelenerek modern çocukluk kavramı geliştirilmiştir. Bu modern çocukluk paradigmasında çocuğun insan gelişiminin ilk evresi olduğu ve zaman içerisinde gelişerek yetişkinliğe evrileceği belirtilmiştir (Akbaş ve Atasü Topçuoğlu, 2009). Çocuğun aile ortamında sosyal bir varlık olduğunun bilincine vardığı ve nasıl davranacağı konusunda bir modele gereksinim duyduğu ifade edilmektedir (Sündüs, 2019). Akbaş ve Atasü Topçuoğlu da (2009) John Locke'un *tabula rasa*'sında çocuğun zihnini doldurulması gereken boş bir levha olarak tanımladığını belirtmişlerdir. Burada kilit nokta çocuğun zihnindeki boş levhanın nasıl doldurulacağıdır. Tabii olarak çocuğun öğrenme süreci ailede başlar ve boş levhanın doldurulmasında en temel sorumluluk ebeveynlerdedir. Devlet yasalar yoluyla da ebeveynlere çocuklarını yetiştirmek konusunda belirli yükümlülükler vermiştir. Ebeveynler çocukları eğitirken cezalandırma, itaat bekleme gibi tutumlar sergilerken moderniteyle birlikte ebeveyn davranışlarında sıcaklık, akıl yürütme, izin verici tutumların yaygınlaştığı görülmektedir (Nacak, Yağmurlu, Durgel ve van de Vijver, 2011). Kuşkusuz bu değişim, kendiliğinden gelişen bir süreç olmamıştır. Aile kurumunda ve aile içi ilişkilerde yaşanan değişimler aile üyelerinin rol ve sorumluluklarında da değişimler yaratmış; kadının iş hayatına girmesi, aile üyelerinin sayısındaki azalmalar, boşanmaların artması gibi aile yapılarında olan değişimler ailelerin geleneksel destek kaynaklarından uzaklaşıp modern destek kanallarına yakınlaşmalarını beraberinde getirmiştir (Altuntaş, 2019). Yapılan çalışmalar göstermektedir ki her ebeveyn çocuğunu iyi bir şekilde yetiştirmeyi istemekle birlikte; beceri, sabır ve tutarlılık gerektiren ebeveynlik, eğitim yoluyla geliştirilebilmekte ve düzeltilebilmektedir. Ebeveynlerin kendilerine olanak sunulduğunda çocuklarını yetiştirmenin etkili yollarını öğrenebildikleri görülmüştür (Collins ve diğerleri, 2012). Burada bahsedilen olanaklar profesyonel destek, aile danışmanlığı, aile eğitim programları gibi kaynaklardır.

2.2. AİLE EĞİTİMİ

Hamner ve Turner (2016) ebeveynliğin çocuğun gelişip yetişkin olana dek ihtiyaçlarının karşılanmasını, gelişimi için destek sunmayı içeren bir süreç olduğunu belirtmektedir. Son yarım yüzyıldır ailenin çocuğun gelişimindeki etkin rolü kanıtlanmış (Grusec, 2011), çeşitli filozoflar da bu konuya vurgu yapmışlardır. Comenius çocukların doğuştan iyi olduğunu belirtirken Locke ise ‘boş levha’ olarak dünyaya geldiğini ifade etmektedir (Morrison, 2007). Bu ifade ile insanın doğuştan kötü olmadığı, olumsuz davranışların ona ebeveynleri ya da sosyal çevrelerince öğretildiği belirtilmektedir.

Okul dönemindeki eğitimin öncesinde başlayan sosyalizasyon sürecinin sağlıklı ilerleyebilmesi ve bireyin toplumda sağlıklı bir birey olabilmesi için erken dönemde anne-babalara ebeveynlik rolleri konusunda bilgilendirme yapılmalıdır (Kartal, 2013). Ebeveynlere yapılan bu bilgilendirme literatürde ebeveyn eğitimi, aile eğitimi, aile katılımı, ebeveyn desteği gibi farklı adlarla anılmakta olup bu çalışmada ‘aile eğitimi’ tanımı kullanılacaktır.

Ebeveyn-çocuk ilişkisi birçok insan için iyi oluş kaynağıdır. Çoğu insan ebeveynliğin doğal ve içgüdüsel olarak kişiye yüklendiğini düşünür ve bununla ilgili bir eğitim alması gerektiğinin farkına varamaz ancak ebeveynlik öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir durumdur. Aile eğitimi, ebeveynlere ve diğer bakım verenlere yönelik olarak, bebeğin gelişiminde ve sosyalizasyonunda gerekli olan ana bilgileri, araçları ve yetenekleri sağlayabilmek amacıyla geliştirilmiş eğitim programı olarak tanımlanmaktadır (James ve Ponzetti, 2016). Brim (1959) aile eğitimini, çocukların yetiştirilmesinde ebeveynlerin rolünü değiştirmek için eğitim tekniklerinin kullanımı olarak tanımlamıştır. Ancak bu şekilde bir tanım aile eğitiminin anlamını kısıtlamakta ve sadece ebeveyn rollerine odaklanmaktadır. Öte yandan ebeveyn desteği ebeveynlere yönelik yeterlilik, akran desteği, gibi psikolojik desteklerle sınırlanmakta, ebeveyn katılımı ise ebeveynin çocuğun okul hayatının başarılı olmasında yönelik çalışmaları içermektedir. Gerçekte aile eğitimi bunların hepsini içeren daha yoğun bir programdır. Aile eğitiminin ana odağı, bakım verenlerin çocukların bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel sağlıklarını korumak ve

gelişimlerini sağlamak amacıyla onların yeteneklerini bilgilerini ve kapasitelerini artırmaktır (James ve Ponzetti, 2016).

Ömeroğlu (1999) aile eğitiminde çocuğun yaşam alanına vurgu yaparak aile eğitiminin zengin uyarıcı ev ortamının oluşturulmasını, anne-baba-çocuk ilişkisinin geliştirilmesini ve gelişim evrelerinin ihtiyaçlarını karşılayabilmek amacıyla çocuğa bakan kişinin desteklenmesini içerdiğini belirtmektedir.

Ural (2013) aile eğitiminin zamanla toplum refahına katkı sağladığını belirtmekte ve aile eğitiminin daha sağlıklı ve mutlu aileler yetiştirmek dolayısıyla daha iyi bir toplum yaratmak üzere ebeveynlere ya da anne baba rolünü üstlenen bakım verenlere rehberlik yapmayı ve ebeveynlik becerileri kazandırmayı içeren bir eğitim programı olduğunu ifade etmektedir.

Fine (1980) aile eğitiminin yeknesak bir çalışma değil programlı ve sistemli bir şekilde ilerleyen bir uygulama olduğunu belirtmiş ve anne-babalık konusunda katılımcıları bilgilendirmek, ebeveynliğe yönelik bilinç geliştirmek ve beceri sahibi yapmak üzere belirli bir konuda hazırlanan sistematik aile programları olarak aile eğitimi tanımlamıştır.

Özetle aile eğitimi, önce aile sonra toplum refahını artırmak üzere, çocuğun fiziksel, bilişsel ve psikososyal gelişiminde gerekli olan bilgileri sağlayabilmek ve bu yolla ebeveyn-çocuk ilişkisini güçlendirerek olumlu ebeveynlik tutumlarını artırmak için ebeveynlere veya bakım verenlere yönelik gerçekleştirilen sistemli bir eğitim programıdır. Bu sistematik eğitim programı bilgi ve uygulama içerikleriyle birlikte sunulmaktadır.

2.3. AİLE EĞİTİM PROGRAMININ TARİHÇESİ

Aile eğitimi bugünkü anlamıyla olmamakla birlikte çok uzun yıllardır var olan bir olgudur. Yaşanan toplumsal gelişmeler ile birlikte toplumdaki aile ve çocuk kavramı,

toplumun aileden beklentileri ve aile dinamiklerinin değişimiyle birlikte kuşkusuz aile eğitimi de değişmiştir.

Tarih boyunca aile eğitiminin değişimi; geleneksel dönem öncesi, geleneksel dönem, modern dönem ve modern dönem sonrası olarak ayrılmıştır. Geleneksel dönem öncesine ilişkin yeterli bilgi olmamakla birlikte geleneksel dönem öncesinde dahi çocukların sadece soyun devamı olarak görölmediği, çocuk sahibi olmanın duygusal olarak da tatmin sağlayan bir durum olduğu bilinmektedir. Çocukların eğitiminde sorumluluk ebeveynler ve din adamlarındadır (Ural, 2013).

Bilimsel bilgi olarak bizim için karanlık bir dönem olan geleneksel dönem öncesinden sonra aile eğitiminde katı disiplin yöntemleri ve dini kuralların ön planda olduğu geleneksel döneme geçilmiştir. Geleneksel dönemde toplumda istenilen yetişkinlerin oluşması için bireylerin erken çocukluk döneminde eğitilmesi konusunda fikir birliğine varılmıştır (Ural, 2013).

19. yy ve 20. yy. boyunca yaşanan toplumsal sorunlar ve dönüşüm aile eğitiminde de belirli değişiklikler yaratmıştır. Modern dönem olarak adlandırılan bu dönemde çocuklar için eğitim, sağlık, beslenme gibi fiziki koşullara önem verilmiş; erken çocukluk ölümü ve çocuk hastalıklarının önüne geçmek için çalışmalar yapılmıştır. Modern dönemin en önemli özelliği psikoloji alanında yaşanan gelişimler sonucu gelişim kuramlarının ortaya çıkması ve bunun sonucu olarak gelişim dönemlerine ilişkin çocuğun arzu ve ihtiyaçları konusunda farkındalık oluşmasıdır (Ural, 2013).

Çocuk yetiştirme ile ilgili ebeveyn eğitimleri ilk olarak 1950'lerden itibaren ortaya çıkmış ve bu alanda çalışmalar yapılarak bilim insanlarına kaynak oluşturulmuştur. Bununla ilgili ilk örnek Dr. Spock'un *Bebek ve Çocuk Gelişimi* kitabı olup uzun yıllar bu alanda temel kitap olarak kabul edilmiştir. İnternetin ortaya çıkmasıyla birlikte ebeveynler için çocuk gelişimi ve bakımı hakkında farklı kaynaklar da ortaya çıkmıştır (Myers-Walls ve Dworkin, 2016).

Modern dönem sonrasında ise bilimsel çalışmalar hız kazanmış ve aile eğitiminin önemi kavranmıştır. Gelişmiş ülkeler aile eğitimini toplumun her kesimi için ulaşılabilir hale getirmeye yönelik politikalar oluşturmuşlardır (Ural, 2013). Süreç içerisinde aile eğitimlerini destekleme devlet kurumlarının da gündemine oturmuştur. Avrupa Konseyi aile eğitimlerini desteklemek üzere pozitif ebeveynliği destekleme politikaları üretmiştir (Rodrigo ve diğerleri, 2016).

Bugünkü anlamıyla ebeveyn eğitim programı; yetişkinleri eğiterek ve destekleyerek çocukların kişisel, akademik ve sosyal gelişimini artırmak ve duygusal sağlığını korumayı amaçlamaktadır. Ana amaç çocuk bakım ve eğitimine ilişkin bilgi kaynaklarından gelen pozitif ebeveynlik tekniklerini ve tutumlarını öğrenmelerini sağlamaktır (James ve Ponzetti, 2016).

2.3.1. Dünyadaki Gelişimi

Aile eğitim programları öncelikle ABD ve Avrupa'da uygulanmaya başlamış ve süreç içerisinde yapılan araştırmalarla revize edilerek güncellenmiştir. ABD'de 1800'lerin başından bu yana aile eğitim programları mevcuttur. Annelerin düzenli olarak çeşitli gruplarla bir araya geldiği Annelik Derneği, eğitim programlarının oluşmasında oldukça önemlidir. Söz konusu dernek sonradan Ulusal Anne Kongresini ve Ebeveyn Öğretmen Birliğini oluşturmuştur. Bu dernekler çocukların gelişiminde ebeveynlere verilen bilgilendirmenin ne kadar önemli olduğunu göstermiştir (Scholassman, 1978).

Amerika'da 1909'da Beyaz Ev Çocuk Reformu Konferansı'nın, 1912'de Çocuk Bürosu'nun, 1918'de ise Toplum Sağlığı Servisi'nin oluşturulması ve sivil toplum kuruluşları ile özel kuruluşların çalışmaları sonucu aile eğitim programları ön plana çıkmış ve devlet tarafından desteklenmiştir (Brim, 1959). Ebeveyn eğitiminde süreç içerisinde bir dönem politik ağırlıklı, sosyal hastalıklara ve davranışsal problemlere çözüm arayan bir anlayışla yürütülse de psikologların önderliğinde bir eğitim ve kapasite geliştirme hareketi şekline alabilmiştir (James ve Ponzetti, 2016).

Aile Eğitim Programları uygulandığı kesimin kendisine has özelliklerine uygun şekilde programlandığında eğitimden alınan verim artar. Avrupa’da var olan etnik, dini ve bölgesel çeşitliliklerden dolayı farklı eğitim programları oluşturulmuş ve dezavantajlı gruplar için yaygınlaştırılması amaçlanmıştır. Bu farklılıkları da içine alan aile eğitim programlarına çatı görevi görececek politikalar geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Rodrigo ve diğerleri, 2016).

2.3.1.1. Avrupa ve ABD’de Aile Eğitim Programı Örnekleri

Aile Eğitim Programlarının başarılı ilk örnekleri ABD’de ve Avrupa’da gerçekleşmiştir. Bu sebeple aile eğitim programlarının nasıl geliştiği ve bugünkü başarılı örneklerini incelemek bizim çalışmamız açısından yararlı olacaktır. Avrupa ve ABD’deki temel örnekler aşağıda verilmiştir.

Head Start Merkezleri

Head Start Programı hem çocuklara hem de ev ziyareti aracılığıyla ailelere verilen bir eğitim programıdır. 1960’lı yıllarda ABD’de uygulanmaya başlanmış olup sosyal hizmet uzmanları tarafından yürütülmektedir. Programın bir başka boyutu da Early Head Start Programıdır. Bu program ise 1995 yılında uygulanmaya başlanmış ve hamilelik döneminden itibaren alt sosyoekonomik düzeydeki annelere ve doğumdan sonra da bebeklere destek vermiştir (Kartal, 2013).

Head Start Merkezleri ABD’de 1965 yılında açılmış ve odağına annelerin çocuğun yetiştirilmesindeki rolünü ve önemini almıştır. Çocuk yetiştirmede babaların rolü ve önemi ise 1970’li yıllardan sonra ortaya çıkmıştır (Zigler, 2002).

Head Start programlarıyla ilgili yapılan araştırmalarda ebeveynlerin çocuklarını bağımsız olmaları konusunda daha çok desteklediği, disiplin yöntemleri konusunda daha ılımlı oldukları ortaya çıkmıştır. Örneğin deney-kontrol grubu ile yapılan bir araştırmada

kontrol grubunun %53,8'i çocuklarını terbiye etmek için dayak attıklarını belirtirken, eğitimden faydalanan deney grubunda ise bu oran %46,7'dir (Kartal, 2013).

Okul Öncesi Çağda Çocukları Olan Ailelere Yönelik Evde Eğitim Programı-HIPPY

3-5 yaş grubunda çocuğu olan ailelere yönelik, çocuklarını nasıl eğiteceklerine dair bilgi veren ve ev merkezli bir eğitim programıdır. Programda aileler ev ortamlarında ziyaret edilerek çocukların bilişsel gelişimlerine katkı sağlayacak yap-boz, hikâye okuma gibi faaliyetler öğretilir ve pozitif ebeveyn-çocuk ilişkisi kurulması hedeflenmektedir. Programın uygulayıcıları çocuk gelişim uzmanları, pedagoglar ve sosyal hizmet uzmanlarıdır. Programın bir benzeri ve devamı 1-3 yaş grubu çocukların annelerine verilen HATAF (Aileler ve Küçük Çocukları için Ev Aktiviteleri) programıdır. Program kapsamında çocukların tüm gelişim alanlarının desteklenmesi amacıyla anneler ev ortamlarında eğitilirler. Programın hedef grubu 12 yıldan az eğitim görmüş olan annelerdir (Kartal, 2013).

Incredible Years Ebeveyn Eğitim Programı

Incredible Years Ebeveyn Eğitim Programı 1979 yılında Amerika'da 4-6 yaş arası çocuğa sahip ebeveynler için geliştirilmiştir (Webster-Stratton, 1981). Bu program etkisiz ebeveynlik, sert disiplin yöntemleri, ihmal ve istismar, zayıf bağlanma gibi çocuklar için risk teşkil eden faktörleri azaltma amacıyla geliştirilmiş ve yıllar içerisinde ailelerden gelen geri dönüşler, program hakkında yapılan araştırmalar ve sonuçların değerlendirilmesiyle birlikte güncellenmiştir (Webster-Stratton, 2016).

Bu program bebeklik, çocukluk, okul öncesi ve okul zamanında çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarına yönelik tavsiye vermekle birlikte özellikle agresiflik, depresyon, stres, zayıf baş etme kapasitesi, sosyal destek yetersizliği, iletişim yetersizliği gibi kişisel risk faktörü bulunan ailelere yönelik öfke kontrolü, bilişsel öz kontrol, iletişim becerileri ve problem çözme becerileri gibi eğitimler içermektedir (Webster-Stratton, 2016).

Program 12 yaşına kadar olan süreçte çocukları 4 yaş grubuna ayırarak her bölümde bebeğin ve çocuğun gelişimsel özelliklerini ve ihtiyaçlarını temel almış ve ebeveynlerin çocuk yetiştirmeye ilişkin becerilerini artırmayı amaçlamıştır. Program kısa dönemde ebeveyn-çocuk ilişkilerinin güçlenerek, sert ebeveynlik ve terbiye tutumlarını azaltmaya, ebeveynlerin sosyal desteğini ve problem çözme becerilerini artırmayı hedeflemiştir (Webster-Stratton, 2016).

Program aynı zamanda sosyoekonomik olarak dezavantajlı, farklı etnik kökenleri bir arada barındıran bölgelerde koruyucu önleyici çalışma olarak uygulanmış ve yapılan araştırmada programdan faydalanan annelerin kontrol grubundaki annelere istinaden daha az sert disiplin yöntemleri kullanan, çocuklarıyla daha iyi ilişkiler kuran, daha destekleyici tutumlara sahip anneler olduğu görülmüştür (Reid, Webster-Stratton ve Hammond, 2007).

Program sosyoekonomik olarak dezavantajlı, zayıf baş etme kapasitesi olan, etnik köken dolayısıyla ayrımcılığa maruz kalma riski bulunan ve çeşitli kişisel risk faktörleri barındıran ailelere yönelik hizmet vermesi bakımından sosyal hizmetin aile ile çalışma alanıyla örtüşmektedir.

Parenting Wisely Aile Eğitim Programı

Parenting Wisely programı ailelere ve ebeveynlere yönelik davranış problemleri, şiddet, madde kullanımı, okuldan ve evden izinsiz ayrılma gibi gençlik problemlerini azaltma amacı güden eğitim programıdır (Gordon D. , 2003).

Bu program, ailelerin çeşitli yeteneklerinin gelişmesini sağlar. Bu yetenekler övgü, telkin, sözleşme yapmak, beklentileri netleştirmek, pozitif katkı, acil durum yönetimi, dikkatli ebeveynlik, izleme ve süpervizörlük, dikkatli ve etkin dinleme, beden dili kullanma, problem çözme ve saygılı konuşma gibi iletişim becerilerini edinme olarak sıralanabilir (Pushak ve Gordon, 2016). Gordon tarafından geliştirilen program aile ile çalışmalar

gerçekleştiren meslek grubundan seçilmekte olup sosyal hizmet uzmanlarınca da uygulanmaktadır (Parenting Wisely, 2019).

Program herhangi bir bilgisayardan internet bağlantısı ve CD'ler kullanılarak her zaman izlenebilecek eğitici videolardan oluşmaktadır. Ebeveynler çocuklarını yetiştirmek konusunda problem yaşadıkları bir konu seçer ve bu konuda eğitici videoyu izleyerek videonun etkili olup olmadığına dair bir quiz olurlar. PW programının amacı uygun maliyetli ve yüksek seviye ulaşılabilirliği olan, araştırma temelli ebeveyn eğitimi sunmaktır. Programın ABD, Avustralya, Kanada, Çin, Fransa, İrlanda, Yeni Zelanda, Portekiz ve İngiltere'de 450.000 insana ulaştığı bilinmektedir. Programın İngilizce ve İspanyolca versiyonlarının olması Afro-Amerikan, Hispanik-Latin ve Kafkas aileler için ulaşılabilir olmasını sağlamıştır (Pushak ve Gordon, 2016).

Baba Katılımını Destekleme Programı

Babaların aile içindeki yerinin ve çift olarak ilişkisinin çocuğun iyilik halinde oldukça önemli olduğu yapılan araştırmalarda ortaya çıkmıştır (Zigler, 2002). Söz konusu proje klinik çalışmalarıyla derinlemesine araştırılmış ilk baba katılım çalışmasıdır. Düşük sosyoekonomik seviyedeki aileler için California'da geliştirilmiş bir programdır (Pruett, Pruet, Pape Cowan ve Cowan, 2016).

Program öncelikle anne-babası boşanmış çocuklar ile daha sonra anne-babası birlikte olan çocuklarla yapılmıştır. Çocukların gelişimsel durumları karşılıklı olarak incelenerek risk faktörleri değerlendirilmiş; sonucunda babanın pozitif katılımı olduğu zamanlarda hem eşler arasındaki ilişkilerde hem de çocukla olan iletişimde çocuğun gelişimsel kapasitesinde artmalar olduğu saptanmış ve bu bilgiler ışığında baba katımlı projeler geliştirilmiştir (Cookston, 1999).

Söz konusu program; babanın çocuğu beslemek, altını temizlemek, giydirmek, yıkamak gibi temel bakım faaliyetlerini yapması; yemek hazırlamak, doktor randevularını ayarlamak gibi dolaylı bakımlarını üstlenmesi, çocuğu üzerinde düzenli ve aktif bir

şekilde düşünmesi ve hissetmesi, oyunlar için hazır olması, finansal destek sağlaması gibi konular üzerinde eğitim vererek pozitif baba katılımını sağlamak ve böylece ortak ebeveynliği gerçekleştirerek çift ilişkisini kuvvetlendirmeyi ve pozitif ebeveyn-çocuk ilişkisini desteklemeyi amaçlamaktadır. Program, tanıtım ve tanışma toplantısının düzenlenmesinden sonra hem çiftlerle ortak hem de ayrıca babalara yönelik grup çalışmaları şeklinde devam etmektedir (Pruett ve diğerleri, 2016).

Minnesota Erken Çocukluğa Yönelik Aile Eğitim Programı

Minnesota eyaletindeki ailelerin tamamına çocukların doğumundan anaokuluna başlamasına kadar geçen süreçte uygulanan eğitim programıdır. Programın hedefi toplumsal ve bireysel sorunlar dolayısıyla yaşanan olumsuzluklardan çocukların minimum düzeyde etkilenmesini sağlamaktır. Programda aile eğitimi, erken çocukluk eğitimi ve aile-çocuk etkileşimine yönelik eğitimler verilmektedir. Tek ebeveynler ve ergen ebeveynlere yönelik olarak özel hizmetler de sunulmaktadır (Kartal, 2013).

Ebeveyn Yönetim Eğitimi- Oregon Model Aile Eğitim Programı

Oregon Modeli zayıf aile kökleriyle beslenen bir çocuğun gelişimsel ve ruhsal bazı sorunlar yaşayacağını öne sürmekte olan bir aile eğitim programıdır. Modele göre antisosyal davranışlar sergileyen, madde kullanımı olan, zayıf disiplin ve yanlış rehberlik yöntemleri benimseyen ebeveyne, benzer riskli durumlara ve çeşitli ailesel stresörlere sahip çocukların bahsedilen durumların aşamasına ve çeşitliliğine göre antisosyal, düşük özgüvenli, depresif, akran ve ebeveyn reddi yaşayan, zayıf akademik başarı sahibi, madde kullanımı olan, suça sürüklenen bireyler olabileceği ve bu risklerin sonucunda akıl hastanesine yatma, cezaevine girme, kaotik ilişkiler ve bozuk evliliklere sahip bireyler olma riski belirtilmektedir (Sigmarstodt, Rains, ve Forgatch, 2016). Bu sebeple, olumsuz arka plana sahip çocuklar hakkında bahsi geçen riskleri ortadan kaldırmak veya en aza indirmek için ailesel sorunları minimum düzeye getirmeyi amaçlayarak ailelere bu konuda eğitimler verilmektedir.

Program, ebeveynlerin zorlayıcı tutumlarını, negatif karşılık, gerginleşme, negatif destek gibi özelliklerinin yerine rol-play, problem çözme, sorgulama süreci, gibi aktif öğrenme yöntemlerini kullanarak pozitif ebeveynlik tutumlarını yerleştirmeyi amaçlamaktadır. Bahsedilen pozitif ebeveynlik tutumları; beceri geliştirme, problem çözme becerilerini artırma, sınırları belirleme olarak sıralanabilir (Patterson ve Forgatch, 2005). Bu aile eğitim programı psikolog ve rehberlik danışmanların dışında sosyal hizmet uzmanlarınca da uygulanmaktadır (Sigmarsdottir ve diğerleri, 2016).

Destekleyici Ebeveynlik Aile Eğitim Programı

1979 yılında Amerika Ulusal Ruh Sağlığı Enstitüsü tarafından geliştirilmiş ebeveyn eğitim programı çocukları ihmal ve istismardan korumak ve bu konuda iyileştirme sağlamak amacıyla oluşturulmuş olup ebeveyn odaklı şekilde hizmet yürütmektedir. Ailelerin empati, güçlendirme, kendine değer verme, saygılı ve haysiyetli bir şekilde rehberlik yapma gibi konularda bilgi ve becerilerini artırmak ve pozitif ebeveynlik tutumlarını inşa etmeyi amaçlar. Program üç modelle hizmet sunmaktadır. Bunlar; ev ziyaretleriyle gerçekleşen yüz yüze görüşmeler, yaklaşık 12-15 ebeveyn den oluşan grup çalışmaları ve bu ikisinin kombinasyonu ile oluşan model. Ayrıca program, çocuğa yönelik ihmal ve istismarın boyutlarına göre- aile içi şiddete maruz kalan, mental hastalığı olan, alkol ve madde kullanan ebeveyne sahip olan çocuklar gibi farklı aşamalarda hizmet vermekte olup genellikle sosyal hizmet kuruluşlarında çocuk ihmal ve istismarı sebebiyle kayda alınmış, alkol ve madde bağımlılığı olan, suça yönelmiş riskli gruba sosyal hizmet uzmanı ve psikologlarca uygulanmaktadır (Bavolek, 2016).

Triple-P Pozitif Ebeveynlik Programı

1960'larda ve 1970'lerde ortaya çıkan, sosyal öğrenme teorisi ve bilişsel davranışçı teoriyi esas alan bu program ev ziyaretleriyle desteklenmesiyle birlikte tanınmış ve yaygınlaşmıştır. Toplum sağlığı perspektifiyle geliştirilmiş olan eğitim programı toplum temelli bir uygulama olarak sürdürülmektedir (Sanders ve Turner, 2016).

Program, ebeveynlerin çocuklarının sosyal becerilerini ve dil becerilerini, duygusal düzenleme becerilerini, problem çözme becerilerini geliştirerek çocukları çeşitli davranışsal, duygusal ve gelişimsel problemlerden korumayı, çocuk ihmal ve istismarını önlemeyi ve ebeveynlerin çocuk yetiştirmeye ilişkin bilgi ve becerisini artırmayı hedeflemektedir. Triple P kanıt dayalı bir aile eğitim programı olup dünya üzerinde en geniş coğrafyada uygulanan aile eğitim programı olma özelliği taşımaktadır (Sanders ve Turner, 2016).

Aileleri Güçlendirme Programı

1982 yılında ebeveynleri madde kullanan çocuklara özel olarak oluşturulmuş programın öncelikli amacı çocuklara uyuşturucu bağımlılığıyla ilgili olarak koruyucu-önleyici bir çalışma yapmak ve ebeveynlerle birlikte çalışarak ebeveynlerin ebeveynlik becerilerini artırmaktır. Program 1990'larda ayrımcılığa maruz kalmış farklı etnik gruplara da uygulanmıştır (Kumpfer ve diğerleri, 2016).

Hem ebeveynlere hem de çocuklara yönelik uygulanan program, 10-14 hafta süresince haftada 2 saat uygulanan oldukça etkili bir aile eğitim programıdır. Programın çocuklara uygulanan kısmında çocukların sosyal becerilerinin geliştiği ve duygusal düzenleme yeteneği kazandıkları, problem çözme, akran zorbalığına direnme, etkili iletişim gibi becerilerini geliştirdikleri belirtilmektedir. Ebeveynlere uygulanan kısmında ise ebeveynlerin sağlıklı iletişim, dikkat, aile organizasyonu, etkili disiplin yöntemleri, madde kullanımı konusunda farkındalık, problem çözme becerileri gibi konularda becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Kumpfer ve Hansen, 2014).

Bunların dışında özel gereksinimli çocuklar için de Avance ve Portage eğitim programları mevcuttur. 1969 yılından itibaren 5 aşamalı şekilde yürütülen programda birinci aşamada aileler proje hakkında bilgilendirilir. İkinci aşamada projenin amaçları belirlenerek eylemler gerçekleştirilir, bebeğin gelişimi izlenir. Üçüncü aşamada aileye rehberlik yapılarak anne-çocuk etkileşimi ve günlük yaşam hakkında destek verilir. Dördüncü aşamada izleme aşamasına geçilir ve ihtiyaç halinde anneye rehberlik devam eder.

Beşinci aşamada ise çocuğun ve ailenin durumuna göre yeni hedefler konulmaktadır (St. Pierre, Layzer ve Barnes, 1995).

Avrupa ve ABD'deki örneklerin yanında diğer lkelerde de oldukça başarı elde etmiş aile eğitim programları mevcuttur. Afrika'nın Sahra bölgesinde 12 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlere, çocukların cinsellikle alakalı konularda ve riskli cinsel davranışlara yönelik bilgi vermek amacıyla ABD destekli aile eğitim programı uygulanmaktadır (Miller, 2016). Sosyal öğrenme teorisiyle temellendirilen program (Kothick, Shaffer, Dorsey ve Farehard, 2004) ergenlere yönelik riskleri ortadan kaldırmak için ebeveynlere verilen eğitimle birlikte güçlü ebeveyn-çocuk ilişkisi kurmayı amaçlamaktadır. Pozitif ebeveyn katılımı, bariyerleri aşma, etkili iletişim becerilerinin gelişimiyle birlikte ergenlere yönelik cinsel riskleri azaltmayı hedeflemektedir (Miller, 2016).

Çocuk ihmal ve istismarının oldukça yaygın olduğu Asya ve Pasifik bölgesinde aile eğitimlerinde vurgu çocuk sağlığı, çocuk gelişimi ve çocuğun iyilik haline odaklanmaktadır. Örneğin Malezyada ebeveynlerin %40'ının çocukları ihmal veya istismar ettiği bilinmektedir (Kumpfer ve diğerleri, 2016).

Aynı zamanda suça sürüklenen çocuk oranının ve ergenlerde madde kötüye kullanımının da Asya ve Pasifik bölgesinde oldukça yaygın olduğu bilinmektedir. Suça sürüklenen çocukların ailelerine yönelik yapılan bir araştırmada ailelerin %80'inin boşanmış, suça bulaşmış, kumar bağımlılığı olan ya da aile içi şiddete maruz kalmış kişiler olduğu sonucuna varılmıştır (Kumpfer ve diğerleri, 2016).Bahsedilen aile işlev bozukluklarına göç, yerinden edilme, ebeveynlerin göç etme, zorla yerinden edilme, kentlerde çalışmak için evi terk etme ve medya yoluyla batı değerlerinin Asya'ya aktarılması sonucu yaşanan kültür çatışmasının sebep olduğu belirtilmektedir.

Batıya göç eden Asya kökenli ailelerin diğer azınlık grupları arasında örnek azınlık olarak gösterilmesine rağmen ruh sağlığı servislerinde yapılan değerlendirmede yüksek seviyede stres yaşadıkları ve tedavi edilmemiş psikolojik problemleri olduğu bilinmektedir (Sue, 2005).

En etkili kanıta dayalı aile eğitim programları İngilizce konuşan ABD, Avustralya ve Birleşik Krallık'ta geliştirildiğinden Asya ve Pasifik bölgelerinde ve Afrika'da kanıta dayalı aile eğitimi tam kavranamamıştır. Söz konusu bölgelerde gelişen ebeveyn aile programları kısmen etkili olsa da bunların etkililiğine dair kanıta dayalı çalışmalar bulunmamaktadır (James ve Ponzetti, 2016).

Tablo 2. Dünyadaki Aile Eğitim Programı Örnekleri

| Programın Adı | Kime Yönelik Gerçekleştirildiği | Uygulama Yöntemi | Özellikleri |
|--|---|---------------------------------|---|
| Head Start ve Early Start | Annelere | Ev Ziyareti | Toplum geneline yönelik uygulanır. Çocuk gelişimi ve anne-çocuk ilişkisiyle ilgili bilgilendirme yapar. |
| HIPPY ve HATAF | 3-5 yaş ve 1-3 yaş Grubu Çocuğu Olan Annelere | Ev Ziyareti | Toplum geneline yönelik uygulanır. Çocuğun bilişsel gelişimini desteklemek için oyun ve faaliyetlerin öğretildiği eğitim programıdır. |
| Incredible Years | Dezavantajlı Ebeveyn Gruplarına | Seminerler ve Ev Ziyareti | 0-12 yaş grubu çocuğu olan düşük sosyoekonomik düzey ve yüksek sosyokültürel risk barındıran dezavantajlı ailelere yönelik bir eğitim programıdır. |
| Parenting Wisely | Ergenlerin Ebeveynlerine | CD'ler ve İnternet Aracılığıyla | Madde kullanımı ve evden izinsiz ayrılma gibi davranış sorunu yaşayan ergenlerin ebeveynlerine yönelik bir eğitim programıdır. |
| Baba Katılımını Destekleme | Babalara | Grup Çalışması | Toplum geneline yönelik uygulanır. Babaların temel ve dolaylı bakım becerilerini geliştirmek üzere uygulanır. |
| Minnesota Aile Eğitim Programı | Ebeveynlere | Seminerler ve Ev Ziyareti | Anasınıfı öncesi dönemde ebeveynlere yönelik toplum geneline uygulanan bir programdır. Çocuk gelişimi ve ebeveyn-çocuk ilişkisine yönelik bilgilendirme yapar. |
| Oregon Model Aile Eğitim Programı | Dezavantajlı Ebeveyn Gruplarına | Grup Çalışması | Madde kullanımı, suça bulaşma vb. olumsuz arka plana sahip ebeveynlerde rol-playler ile pozitif ebeveynlik becerileri geliştirmeye çalışır. |
| Destekleyici Ebeveynlik Aile Eğitim Programı | Dezavantajlı Ebeveyn Gruplarına | Grup Çalışması ve Ev Ziyareti | Sosyal hizmet kuruluşlarında kaydı olan ihmal ve istismar mağduru çocukların ebeveynlerine yönelik uygulanır. |
| Triple-P Ebeveyn Eğitim Programı | Ebeveynlere | Ev Ziyareti | Toplum geneline uygulanan bir programdır. Çocukların sosyal, bilişsel ve dil becerilerini geliştirmeyi hedefler. |
| Aileleri Güçlendirme Aile Eğitim Programı | Dezavantajlı Ebeveyn Gruplarına | Grup Çalışması | Dezavantajlı gruplara yönelik yapılan koruyucu önleyici çalışmalarla ebeveynlere sağlıklı iletişim, problem çözüme, etkili disiplin yöntemleri gibi becerileri geliştirmeyi hedefler. |

Tablo 2'de görüldüğü üzere; dünya genelinde düzenlenen aile eğitim programlarının bazıları toplum geneline uygulanırken bazıları da madde kullanımı, suç deneyimi ve ruh sağlığı problemlerinin yaygın olduğu, düşük sosyoekonomik düzeydeki dezavantajlı

bölgelerde uygulanmaktadır. Toplum geneline yönelik uygulanan eğitim programlarında çocuk gelişimi ve pozitif ebeveynlik tutumları gibi konulara ağırlık verilirken, dezavantajlı gruplara yönelik uygulanan eğitim programlarında ise stresle başa çıkma, öfke kontrolü, madde kullanımına yönelik farkındalık gibi konulara ağırlık verilerek ebeveynler güçlendirilmeye çalışılmıştır.

Programlar ilk uygulama yıllarında öncelikle annelere ve erken çocukluk döneminde çocuğa sahip olanlara uygulanmaktayken, 1970'lerin sonunda babaların çocuk gelişimindeki rolünün anlaşılmasıyla birlikte önce babalara özel programlarla, daha sonra anne ve babalara birlikte verilen programlarla uygulanmaya başlamıştır. Yine süreç içerisinde ergenlik dönemi sorunlarının toplumların değişmesiyle birlikte daha karmaşık sorunlar halini alması ve ebeveynlerin ergenlik dönemi sorunlarıyla başa çıkamamasının gündeme gelmesiyle ergenlik dönemi sorunlarına ilişkin özel aile eğitim programları geliştirilmiştir.

Son olarak programlar uhdesinde; ev ziyaretleri, grup çalışmaları, seminerler yoluyla eğitimler gerçekleştirilmekte olup programlar, amacına yönelik herhangi bir yöntemi seçebilmekte ya da tüm yöntemleri bir arada kullanabilmektedir. Programların geneline baktığımızda ev ziyaretlerinin yaygın kullanıldığı ve dezavantajlı gruplara yönelik hizmetlerin ağırlıkta olduğu aile eğitim programlarında sosyal hizmet uzmanlarının aktif rol aldığı görülmüştür.

2.3.2. Türkiye'deki Gelişimi

Erken çocukluk dönemi eğitimleri dünya üzerinde ev merkezli, kurum merkezli ve kurum-ev ortak merkezli olarak yürütülmektedir ancak ülkemizde genellikle kurum merkezli şekilde çocuklara yönelik yürütülen bu çalışmalarda ailelerle ev merkezli yapılan çalışmalar göz ardı edilmektedir (Temel, Aksoy ve Kurtulmuş, 2013).

Aile Eğitim Programı ülkemizde sistemli ve programlı bir model olarak 1989 yılında İstanbul Üniversitesinin oluşturduğu ‘Anne-Baba Okulu’ ile hayata geçirilmiştir. AÇEV tarafından verilen eğitim ebeveynlere çocuklarıyla birlikte verilmektedir (Erkan, 2013).

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de aile eğitim programları önceliğini düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelere vermektedir. Bu gruptaki ailelerin çocuklarının daha çok risk altında olduğu öngörülerek sağlık, eğitim, sosyal ve ekonomik yönden destek bekleyen ailelere ulaşabilmek hedeflenmektedir. Zayıf sosyal destek ağına sahip ve ekonomik güçlükler yaşayan ailelerin çocuklarını yetiştirirken yaşadıkları zorluklarla baş etmek kapasitelerini artırmak amaçlanmaktadır (Kılıç, 2010).

Geçmişten günümüze AÇEV ve diğer sivil toplum kuruluşları, yerel yönetimler, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) gibi uluslararası kuruluşlar, çeşitli üniversiteler, MEB ve AÇSHB aile eğitimine yönelik hizmet vermişlerdir. AÇEV aile eğitim programlarını Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Halk Eğitim Merkezleri ve SHÇEK’e bağlı Toplum Merkezleri aracılığıyla sürdürmüştür. Söz konusu programlar aşağıdaki gibidir.

2.3.2.1. AÇEV’in Düzenlediği Programlar

AÇEV geçmişten günümüze birçok farklı program ve proje ile ebeveyn eğitimini desteklemektedir. Söz konusu programlardan başlıcaları aşağıda verilmiştir.

Anne-Çocuk Eğitim Programı

Bilimsel temelli bir okul öncesi eğitim programıdır. Doğrudan annelere ulaşarak destek verilmekte ve annenin hem bir kadın olarak güçlenmesi hem de anne olarak eğitici rolünün gelişmesi hedeflenmektedir. Eğitim programının ana amacı, olumsuz koşullarda yaşayan çocukların çok yönlü gelişimini, çocuğun en yakını olan anne ile desteklemektir. Eğitim kapsamında annelere çocuğun bedensel zihinsel ve sosyal gelişimi, cinsel gelişim ve tuvalet eğitimi, anne çocuk ilişkileri, etkili disiplin yöntemleri gibi eğitimlerin yanı

sıra üreme sağlığı, aile planlaması, beslenme ve hastalıklarla ilgili bilgiler verilmektedir. Bu eğitimlerin yanı sıra annelere form ve kitapçıklar temin edilerek çocukların zihinsel gelişimi ile ilgili bilgiler de sunulmaktadır (Bekman, 2008).

Aile Mektupları Programı

Anne ve babaya çocuk sahibi olmayı düşündükleri andan itibaren doğumun gerçekleşmesi ve 3 yaşa kadar olan dönemde destek vermek üzere tasarlanmış mektuplardır. Mektuplarda anne ve babaya çocuğun doğumu, gelişimi, sağlık, beslenme, babanın çocuk gelişimindeki rolü gibi konularda bilgilendirmeler yapılmaktadır (Kartal, 2013).

Anne Destek Programı

Anneleri ebeveynlik rollerinde desteklemek, çocuk gelişimi konusunda bilinçlendirmek, etkili disiplin yöntemlerini öğretmek ve çocuklarıyla olan iletişimlerini güçlendirmek amacıyla 3-11 yaş grubunda çocuğu olan annelere yönelik geliştirilmiş bir eğitim programıdır. Program 13 haftalık grup çalışmaları yöntemiyle hizmet vermektedir. Yüz yüze eğitim teknikleri kullanılarak gerçekleştirilen programda annelere çocukların zihinsel, bilişsel, duygusal ve cinsel gelişimi ile tuvalet eğitimi, çocuğu dinleme ve kendini ifade etme, etkili disiplin yöntemleri, çatışma çözme ve öfke yönetimi gibi konular işlenmektedir. Ayrıca program dâhilinde kadınlara kadın ve anne olmaya yönelik ve olumlu aile tutumlarıyla ilgili de bilgilendirme yapılmaktadır (AÇEV, 2019).

Baba Destek Programı

Yakın zamana kadar çoğunlukla anne ve bebek arasındaki iletişime odaklanılmış ve babanın çocuk gelişimindeki rolü hep göz ardı edilmiştir. Ancak yapılan araştırmalar sonucunda babaların da çocuk gelişiminde önemli bir rol oynadığı konusunda görüş birliğine varılmıştır(Gander ve Gardiner, 2004). Anne Destek Programı'nın benzer bir şekli AÇEV tarafından babalar için geliştirilmiştir. 20.yüzyıldan başlayarak kadınların da

iş hayatında aktif bir rol almasıyla birlikte çocuk bakımında anneler kadar babalar da rol almaya başlamıştır. AÇEV tarafından yapılan çalışmalarda baba ile etkin paylaşımlar içinde olan çocuğun psikososyal uyumunun ve zihinsel becerilerinin olumlu yönde geliştiği bildirilmektedir. Yüz yüze eğitim teknikleriyle uygulanan programda babalara çocuğun gelişimiyle ilgili bilgi verilerek babanın çocuk gelişimindeki rolünün önemi vurgulanmaktadır. Babaların çocuklarıyla sağlıklı iletişim kurmalarını, gelişimlerine olumlu katkı sunmalarını, çocuk yetiştirmede daha demokratik tutumlar sergilemelerini ve iletişim becerilerini artırmayı hedeflemektedir (AÇEV, 2019).

Baba ile çocuk arasında bağlanmanın gelişebilmesi için babanın da temel bakım sorumluluklarından pay alması, çocuğu ile temas halinde olması ve oyun etkinliklerine katılması gerekmektedir (Çağdaş, 2015). Babaların çeşitli oyunlarla çocuğun zekâ gelişimini etkilediği, babaların annelere oranla çocuğun bağımsızlığını daha çok desteklediği ve çocuğu cesaretlendiren bir tutum takındığı gözlemlenmiştir (Güngörmüş, 1998).

Benim Ailem Aile ve Çocuk Eğitim Programı

Anne ve babalara çocuk gelişimi, eğitimi, çocuk yetiştirme stilleri konusunda destek veren, ev ziyaretleri ve grup toplantıları yoluyla AÇEV tarafından düzenlenen bir eğitim programıdır. Program genellikle düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelere uygulanmaktadır. Programda babalara da çeşitli seminerler verilmekte ve bilgilendirici mektuplar gönderilmektedir (Kılıç, 2010).

Anne-Baba Olmak Seminerleri

Ailelerin çocuk gelişimindeki önemi konusunda farkındalık yaratmak için 0-14 yaş arası çocuğa sahip ebeveynlere yönelik 30-50 kişilik gruplar halinde yapılan katılımcı yaklaşımla sürdürülen eğitim programıdır. Genellikle çocuk yetiştirme tutumlarıyla ilgili bilgilendirme yapar (AÇEV, 2009).

2.3.2.2. Üniversiteler Tarafından Düzenlenen Programlar

Gazi Üniversitesi Anne-Çocuk Eğitim Programı

Program Head Start programından temel alarak geliştirilmiş ve benzer şekilde haftalık ev ziyaretleri, grup toplantıları şeklinde yürütülmüştür. Programın uygulanmasında MEB, SHÇEK, UNİCEF gibi kuruluşlar işbirliği içinde olmuşlardır. (Kartal, 2013). Gazi Üniversitesi daha sonra grup oturumları şeklinde 12 haftalık bir ‘0-6 Yaş Aile Eğitim Programı’ düzenlemiş ve program kapsamında olumlu aile tutumları, çocuğun sosyal duygusal yönden gelişimi, olumlu davranış kazandırmak, zihinsel becerilerini geliştirmek gibi konularda ailelere eğitim vermiştir. (Gazi Üniversitesi, 2020)

Ana-Baba Okulu

Anne ve babaların çocuklarına karşı olumlu tutum ve davranışlar geliştirmesine yardımcı olmak ve çocuğun fiziksel, bilişsel, duygusal, cinsel gelişimi hakkında bilgi vermek amacıyla kurulmuştur. 1989 yılında İstanbul Üniversitesi tarafından yürütülmeye başlayan program ilk sistemli programlardandır (Başoğul ve diğerleri, 2017).

Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı

0-4 yaş arasında gelişimsel geriliği olan çocukların ve ailelerinin gereksinimlerini karşılamak üzere Avustralya’daki bir eğitim programının Türkiye’ye uyarlanması sonucunda oluşturulmuştur. Programı Ankara, Gazi, İstanbul ve Anadolu Üniversiteleri Türkiye’ye uyarlamış ve uygulamaya başlamıştır. Gelişimsel gerilik tanısı olan ve risk taşıyan çocukların anne ve babalarını hedef alan program ebeveynleri bu konularda eğiterek çocukların gelişimlerine katkı sunmayı hedeflemektedir (Kartal, 2013).

2.3.2.3. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığınca Düzenlenen Aile Eğitim Programı

AÇSHB, Aile Eğitim Programı (AEP) kapsamında aile refahını artırmak amacıyla ailelere başta çocuğun fiziksel ve psiko-sosyal ihtiyaçlarını içeren, aile içi iletişim, sağlık ve günümüzde var olan sosyal riskler konusunda eğitim vermektedir. Bakanlık AEP ile ailelerin; aile içi süreçlerini işlevselleştirerek aile yaşam kalitesini artırmayı, sahip oldukları kaynakları yönetmeyi ve karşılaşılabilecekleri risklere karşı önlem alarak aileleri güçlendirmeyi hedeflemektedir. Söz konusu Aile Eğitim Programı beş ana alana ayrılmış olup toplam 26 modülü içermektedir. Bu geniş kapsamlı eğitimde; aile eğitimi ve iletişim alanı, hukuk alanı, iktisat alanı, medya alanı ve sağlık alanı mevcuttur. Aile eğitimi ve iletişim alanı 5 modülden oluşur ve modül içerikleri olarak; hayatın ilk çeyreği olan 0-18 yaş gelişim dönemi özellikleri, evlilik ve aile hayatı, aile yaşam becerileri, okul ve aile, üstün yetenekli çocuklar ve aileleri hakkında bilgi vermektedir (AÇSHB, 2019).

Aile eğitim programlarının Türkiye'deki durumu ile ilgili bir değerlendirme yapmak gerekirse, eğitim programlarının AÇEV'in çalışmalarıyla tanındığı ve yaygınlaştığı bir gerçektir. AÇEV Avrupa ve ABD'de düzenlenen eğitim programlarındaki gibi, grup çalışmaları, ev ziyaretleri ve seminerler yoluyla çalışmalarını sürdürmektedir. Süreç içerisinde aile eğitim programlarına yönelik farkındalık oluşması ve bunun gerekliliğiyle ilgili bilinç gelişmesiyle çeşitli kurumlar da hem paydaş hem de ana uygulayıcı olarak aile eğitim programı düzenlemeye başlamıştır. Bu programlara bakıldığında genellikle seminer şeklinde kalabalık gruplara verilen eğitimler olduğu görülmektedir.

Aile eğitim programlarının geneli toplum geneline uygulanırken, gelişim geriliği olan çocukların ebeveynleri gibi dezavantajlı gruplara uygulanan eğitim programları da vardır. Aile eğitim programları geçmişte paydaş kurum olan SHÇEK günümüzde AÇSHB tarafından uygulanmakta olup sosyal hizmet uzmanları bu programlarda görev almaktadır. Özellikle Gazi Üniversitesi tarafından uygulanan Anne-Çocuk Eğitim Programı Head Start eğitim programının Türkiye'ye uyarlanmış versiyonu (Kartal, 2013) olup bu programda sosyal hizmet uzmanları rol oynamıştır.

2.4. AİLE EĞİTİM PROGRAMLARININ İÇERİKLERİ

Etkili ebeveyn eğitim ve rehberlik programları için kavramsal bir çatı üretmek sağlam bir bilgi temelini gerektirmektedir. Bu bilgi temeli ebeveynlik süreçleri, ebeveynlik rolleri, ebeveyn çocuk ilişkileri, insan gelişimi, aile dinamikleri ve ailenin olası özel durumları ve bu durumlara ilişkin ihtiyaçları içermektedir (Jacobson ve Hirschy, 2000).

Aile eğitim programlarında çocuğun bilişsel, cinsel, psikososyal gelişimi, riskli davranışları ve ergenlik dönemi sorunlarıyla ilgili bilgi verilirken aynı zamanda bu eğitim programlarında aile içi iletişim kalıplarının yeniden düzenlenmesiyle ilgili çalışmalar yapılarak ailenin çocuğun davranışlarına olan kabul çizgisine, çocuğa empati ile yaklaşmasına ve çocuğu dinlemesine odaklanılmaktadır. Geleneksel rollerin çocuğu koruduğu ve geliştirdiği düşünülürken geleneksel roller birçok alanda çocuğun gelişiminin geri kalmasına sebep olmaktadır. Örneğin geleneksel baba rolünde genellikle aile içi tek ekonomik kaynak baba olduğundan baba aileye para girdisi sağlayarak çocuğun gelişimiyle ilgili üzerine düşen tüm sorumluluğu yerine getirdiğini düşünmekte ve çocuklarıyla olan etkileşimine daha az pay ayırmaktadır (Poyraz, 2007).

Aile eğitim programları uygulanış amaçlarına ve uygulayan kurumlara göre içerikte farklılıklar gösterse de temel olarak ebeveynlere çocuğun gelişim dönemlerini, ebeveyn-çocuk ilişkisini ve bağlanmasını, aile içi ihmal ve istismarın çocuk üzerindeki etkilerini ve ergenlik dönemi sorunlarını anlatarak bunlarla ilgili olumlu tutum ve davranış geliştirmeye çalışır. Örneğin; ülkemizde aile eğitimiyle ilgili en etkin çalışan sivil toplum örgütü olan AÇEV'in en yaygın aile eğitim programı olan Anne Destek Programı; 'Çocuk ve Aile Tutumları', 'Çocuk Gelişimi', 'Çocuğu Dinleme ve Kendini İfade Etme', 'Olumsuz Davranışları Değiştirme', 'Empati' 'Çatışma Çözme', 'Cinsel Eğitim', 'Çocuk ve Oyun' gibi başlıklar içermektedir. (AÇEV, 2019)

Aile eğitiminin ebeveynlerde yaratması beklenen değişimi anlayabilmek adına öncelikle bu eğitimde ailelere verilen bilgi ve becerilere değinmek yararlı olacaktır. Aile eğitim programlarında öncelikle gelişim kuramları ve bağlanma teorileriyle ilgili

bilgilendirmeler yapılır. Daha sonra olumlu ebevyen-çocuk ilişkisinin kurulması, ergenlik dönemi sorunları, aile içi şiddet, ihmal ve istismar gibi konular işlenir.

2.4.1. Gelişim Kuramları

Gelişim, döllemeden ölüme kadar bedende ya da davranışta ortaya çıkan yaşa bağlı değişimlerdir (Perlmutter ve Hall, 1992). Birey, gelişimsel evrelerinin hepsinde bir sonraki aşamaya geçmeden önce bulunduğu evrede tamamlaması gereken bir görev ya da çözmesi gereken bir çatışma ile karşılaşmaktadır. Her yeni evrede yeni beceriler kazanılır. Gelişimin kilometre taşları olarak adlandırılan bu beceriler kazanılmadığında belirli gelişim gerilikleri mevcut olabilmektedir (İşmen Gazioglu, 2011). Bu sebeple aile eğitim programlarında ebeveynlere çocuğun gelişim özellikleriyle ilgili bilgi verilmektedir. Bu gelişim özellikleri genellikle gelişim kuramları üzerinden ebeveynlere aktarılmaktadır. En yaygın verilen gelişim kuramları bilişsel gelişim, cinsel gelişim ve psikososyal gelişimdir.

Bilişsel gelişim; algılama, hafıza, problem çözme gibi zihinsel süreçlerde yaşanan değişimleri ifade eder. Bilişsel gelişim kuramı temeldeki yapı ile yaşantı arasındaki dinamik etkileşimi vurgular (Onur, 1995). Aile eğitim programlarında çocukların bilişsel gelişimiyle ilgili bilgiler verilirken Piaget'nin bilişsel gelişim kuramından faydalanılır.

Piaget bireyin bilişsel gelişimini dört ana bölüme ayırmaktadır. Bu aşamalardan ilki duyuşsal hareketsel evre ya da diğer adıyla sözcük öncesi evredir. Bu aşamada çocuk dokunma, tutma, emme gibi basit hareketlerden başlar ve süreç içerisinde bu yeteneklere yenilerini ekler (Flavell, Miller ve Miller, 1985). Bu aşamada nesne sürekliliğinin kavranmasından sonra dil gelişiminin başladığı işlem öncesi evreye geçilir (Piaget, 1964). Cüceloğlu (1996) bu dönemde çocuğun kelime kullanmaya ve ilkel bir düzeyde semboller ve sembolün temsil ettiği nesne arasındaki ilişkiyi kavramaya başladığını belirtmektedir.

Okul dönemine tekabül eden ve 7-12 yaş dönemini kapsayan üçüncü evre somut işlemler evresi olarak adlandırılır ve çocuğun bilişsel gelişiminde temel değişiklikler oluşmaya

başlar (Cüceloğlu, 1996). Çocuklar bu evrede iken bilgi somut bir şekilde verildiğinde onu sistemli bir biçimde işleyebilir ancak soyut bilgilerde yetersiz kalırlar (Gander ve Gardiner, 2004). 12 yaş ve üzerinde ise çocuk artık varsayımlar kurabilir, tümevarımdan tümenden gelime çeşitli akıl yürütme tekniklerini kullanabilir. Bu evre soyut işlemler evresi olarak aktarılır (Cüceloğlu, 1996).

Aile eğitim programlarında çocukların cinsel gelişimiyle ilgili bilgi verilmesinin yanında Freud'un psikoseksüel gelişimi üzerinden de bilgilendirme yapılarak çocuklarda cinsiyet rolü oluşumu da değerlendirilmektedir. Freud psikoseksüel gelişim kuramıyla doğumdan itibaren çocuğun kişiliğinin gelişimini beş ana evreye ayırmış olup bu evrelerde yaşanabilecek çeşitli saplantıların kişilik gelişiminde belirgin özelliklerle kendisini gösterdiğini ifade etmektedir (Özdemir, Güzel Özdemir, Kadak ve Nasıroğlu, 2012).

Freud'un psikoseksüel gelişim kuramının ilk evresi oral dönemdir. Oral dönemde emme, içine alma, yutma gibi hareketler çocuğun başlıca haz kaynağıdır (Stevenson, 1996). Bu dönemde annenin sürekli olarak bebeğin ihtiyaçlarını karşılamak üzere hazır olmaması, süttten kesilme, yeni bir çocuğun doğması veya annenin çocuğun bakımını reddetmesi, annenin olmaması durumunda tutarlı bir bakım verenin olmaması gibi engellemeler sonucu saplantılar olabilmekle birlikte çocukta bağımlılık, yapışkanlık, isteme, kıskançlık, sabırsızlık, merak, ambivalans gibi özellikler gelişebilir (Deutsch ve Krauss, 1972).

Diğer gelişim evresi anal dönem olup 1-4 yaş arasını kapsar (Stevenson, 1996). Bu aşamada kas gelişimiyle birlikte temel haz alma durumu içine almadan dışarı atmaya dönmüştür ve temel haz alma eylemleri tutma, dışkılama, boşaltma olarak nitelenir (Deutsch ve Krauss, 1972). Tuvalet eğitimi evrenin kritik olaylarından biridir, bu evrede çocuk ebeveynlerinin beklentileri ve kendi fiziksel özellikleri arasında çatışma yaşamaktadır. Bu evreden sonra 3-6 yaşlar arasını kapsayan fallik dönem başlar ve bu dönemde erkek çocukları için Odiplus, kız çocukları için Elektra kompleksi çocukların karşıt ebeveynlerine yönelik duydukları kıskançlık sürecini ifade eder. Bu kompleksin gizil dönemde çözüldüğü ve çocuğun ilgisinin arkadaş grubuna ve okula kaydığı görülür. Gizil dönemin sonlanmasıyla birlikte ergenlik dönemini kapsayan ve çocuğun ilgisinin karşı

cinse yöneldiği genital dönem başlar ve ergenliğin sonuna kadar devam eder (Deutsch ve Krauss, 1972).

Ebeveynlerin çocukların duygu durumunu, isteklerini ve davranışlarının altında yatan nedenleri anlayabilmesi için çocuğun gelişim dönemi içerisinde bulunduğu evreye özgü özelliklerini ve içsel çatışmalarını bilmesi ebeveyn-çocuk ilişkisini güçlendirecek ve sorunların çıkmasını önleyecektir. Bunun için aile eğitim programlarında ebeveynlere çocukların psikososyal gelişimiyle ilgili de bilgilendirme yapılır.

Erikson (1963) bireyin psikososyal gelişimini; güvene karşı güvensizlik, özerkliğe karşı kuşku ve utanç, girişkenliğe karşı suçluluk, çalışkanlığa karşı aşağılık, kimlik oluşumuna karşı rol karmaşası, yakınlığa karşı yalıtılmışlık, üretkenliğe karşı durgunluk, benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk olarak sekiz ana evreye ayırmış ve her bir evreye kişinin çözmesi gereken bir çatışmanın eşlik ettiğini belirtmiştir. Bunlardan ilk beş evre çocukluk çağında olduğundan aile eğitim programlarında ebeveynlere bu beş evreyle ilgili bilgilendirme yapılır.

Psikososyal gelişim evrelerinde her döneme biçilmiş bir görev olmakla birlikte bireyden bu gelişim evrelerindeki görevleri tamamlaması beklenir (Hamachek, 1988). Ebeveynlerin çocuklarının bu evrede ihtiyaç duyduğu destekleri bilmesi çocukların dönemi başarıyla atlatmasını sağlar (Gander ve Gardiner, 2004). İlk beş evrenin sonunda birey ergenliğini tamamlamış olur. Süreç sonunda psikososyal gelişimini başarılı bir şekilde gerçekleştiremeyen ergenler, ergenlik sona ermeye başladıkça rol karışıklığını daha çok hissedeceklerdir. Bu dönemde kimlik gelişimini tamamlayan ergenler kim olduğunu bilen, mükemmel olmasa da kendisiyle barışık olan ve kendisini kabul eden bireyler olma yolunda iken, rol karmaşası yaşayan ergenler kim olduğundan emin olamayan, şu anda olduğundan daha iyi olması gerektiğini düşünen bireyler olmaya yakındırlar (Hamachek, 1988). Gelişim dönemlerinin ardından ebeveyn-çocuk arasındaki ilişkinin önemi, olumlu bir iletişim geliştirmenin yolları aile eğitim programları aracılığıyla ebeveynlere aktarılmaya çalışılır. Kuşkusuz ebeveyn-çocuk ilişkisinin sağlıklı olması çocuğun ilk gelişim evrelerinde annesi ve babasıyla güvenli bir bağlanma

yaşamına bağlıdır. Bu nedenle ebeveynlere bağlanmanın önemi ile ilgili de bilgilendirme yapılır.

2.4.2. Bağlanma

Bowlby çeşitli kuramları kullanarak yetişkin-bebek bağlanmasına yeni bir tanımlama geliştirmiş olup bebeğin anne veya babaya ya da bir figüre karşı yakınlık araması, bu yakınlığı sürdürmesi, çoğunlukla stresli durumlarda bu kişiye ihtiyaç duymasını içeren duygusal bir bağ olduğunu ifade etmektedir (Bowlby, 2000).

Bebekle düzenli, istikrarlı ve sevgi dolu bir bakım sunulması, günlük ihtiyaçlarının tutarlı bir şekilde karşılanması, anne ve babanın çocuğun ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde hareket etmesi, ilk doğduğu andan itibaren huzurlu bir ses tonuyla konuşulması, merak duygusunun teşvik edilmesi ve yeni keşifler için desteklenmesi ebeveyn-çocuk arasında güvenli bir bağlanmanın oluşabilmesi için ön koşuldur (İşmen Gazioğlu, 2011).

İlk çocukluk ve bebeklik döneminde var olan tam bağımlılık, korunma ve bakım ihtiyacının özerklik girişimlerine dönüşmesi psikomotor gelişimin ilerlemesiyle kendini gösterir. İlk çocukluk döneminde güvenli bir aile ortamı, beslenme ve korunma ihtiyacının tutarlı bir şekilde karşılanması çocukta güven duygusunun oluşmasındaki en önemli unsurdur (Erkan, 2013).

Ebeveynleri ile güvenli ve sağlıklı bir ilişki geliştiren çocuklar yetişkinliklerinde de kendisini güvende hissedecekleri ilişkiler kurar, kendilerini sevgiye değer bireyler olarak hissederler. İlgisiz ebeveyne sahip olan, ihtiyaçları duyarlı ve tutarlı bir şekilde karşılanmayan çocuklar genellikle güvensiz bağlanma kalıbı geliştirirler. Böylelikle diğer toplumsal ilişkilerinde de dışlayıcı ve incitici olabilirler (Bowlby, 1969).

Anne-çocuk ilişkisinin sağlıklı olabilmesi doğumu takip eden günlerde gelişen güvenli bağlanma, sonrasında da kopma ile ilgilidir. Bağlanma bebek ve anne arasında duygusal olarak olumlu ve karşılıklı, yardım edici bir ilişkinin kurulmasını belirtir (Gander ve Gardiner, 2004). Bebek ve anne arasında güvenli ve başarılı bir bağlanma kurulmaması

durumunda çocuk yetişkinlik döneminde yüzeysellik, sağlıklı sosyal ilişkilerde yetersizlik vb. sorunlar yaşar (Çağdaş, 2015). Güvenli bir bağlanmanın olmadığı durumlarda ebeveyn-çocuk arasında olumlu bir ilişki geliştirilemeyeceğinden dolayı eğitim programlarında ebeveynlere bağlanma türlerini, çocuğun annesi ile nasıl güvenli bir bağ oluşturabileceğini, çocuğa tutarlı bir sevgi verilmediğinde ya da ihtiyaçları düzenli bir şekilde karşılanmadığında kaçınan ya da yapışan bir bağlanma stili geliştirebileceği, bu nedenle çocuğun ihtiyaç duyduğu her anda yanında olmakla birlikte bireyleşme safhasında nasıl desteklenmesi gerektiği (Masterson, 2012) ebeveynlere anlatılmaktadır. Güvenli bağlanma olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisinin ön koşuludur. Bu sebeple aile eğitim programlarında öncelikle bağlanmanın önemi anlatılarak olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi geliştirmek adına verilecek eğitimlerin de temelleri atılmış olur.

2.4.3. Ebeveyn-Çocuk İlişkisi

İnsanların yaşam döngüsünde bulunan birçok farklı ilişkinin içerisinde ebeveyn-çocuk ilişkisi en önemlileridir. Ebeveyn-çocuk ilişkisi ebeveyne ilişkin yaş, tecrübe gibi ve çocuğa ilişkin yaş, mizaç gibi birçok özelliğinden etkilenmektedir (James ve Ponzetti, 2016). Aile eğitim programlarında ebeveynlere pozitif ebeveynlik, koşulsuz sevgi, olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisinin ilkeleri gibi konularda bilgi verilerek ebeveyn-çocuk ilişkisinin yeniden yapılandırılması hedeflenmektedir.

Pozitif ebeveynlik çocuğun yetiştirilmesi, güçlendirmesi, şiddet içermemesi ve çocuğun tam olarak gelişimine olanak sağlamak için sınırların belirlenmesini içeren, tanıma ve rehberlik sağlayan ve çocuğun yüksek yararına dayalı ebeveynlik davranışıdır (Rodrigo, Almeida ve Reichle, 2016). Koşulsuz ebeveynlik çocuğun her istediğini yapmak ve yanlışa tepkisiz kalmak da değildir. Kriz anının geçmesinin ardından sorunu konuşarak değerlendirerek doğruyu anlatmak ve çocuğa olan sevgimizde bir azalma olmadığını göstermek gerekmektedir (Kohn, 2015). Aile eğitim programlarında amaç ebeveynlerde pozitif ebeveynlik ve koşulsuz sevgi verme davranışlarını artırmaktır. Burada koşulsuz ebeveynlik sonsuz sevgiyi ifade etmez. Zira çocuklarımıza sonsuz sevgi vermemiz değil ayrıca onları sevme şeklimiz de ilerleyen süreçlerde karakterlerini belirleyen, iyi bir insan olmalarında etkili olan bir süreçtir. Çocuğumuzu tutkulu bir şekilde ancak ihtiyaçlarını

tutarlı karşılamadan sevmek doğru değildir. Çocukları istediğimiz şekilde yönlendirebilmek adına sadece istediğimiz davranışları gerçekleştirdiklerinde sevgi vermek yerine yanlış davranışlarında da koşulsuzca seversek ilerleyen süreçlerde bazı konularda yetersiz kaldıklarında ve yanlış yaptıklarında dahi iyi ve değerli bir insan olduklarını düşünmeyi sürdürürler (Kohn, 2015). Bu noktada doğru ebeveynlik tutumlarının benimsenmesi de önemlidir. Reddedici, kısıtlayıcı ebeveynlik tutumları çocukların ruh sağlıklarını bozan, saldırganlık eğilimi göstermelerine neden olan etmenlerden biridir (Uluğtekin, 1984)

Anne-Baba-Çocuk ilişkisinin sağlıklı olmasının ön koşulu öncelikle ebeveynler arasındaki ilişkinin sağlıklı olmasıdır. Ebeveynler arasındaki sıcak ve samimi bir ilişki aile içinde çocuğa da yansır. Tam tersi şekilde ebeveynler arasında çatışma ve sağlıklı ilişki olan ailelerde annenin çocuğa karşı daha öfkeli, sert disiplin yöntemleri kullanan anneler olduğu saptanmıştır (Çağdaş, 2015). Aile içindeki sağlıklı ilişkinin en az kötü arkadaşlıklar, radyasyonun olumsuz etkileri, zekâ geriliği kadar çocuktaki davranış sorunlarında etken olduğu bulunmuştur (Geçten, 1989).

Aile üyeleri arasındaki olumlu iletişim, çocuğun hayatındaki önemli kırılma noktalarından biri olan ergenlik döneminin de daha az çalkantılı atlatılmasına katkı sağlamaktadır. Nitekim ergenlik dönemi sorunları hem ergeni, hem ailenin diğer üyelerini fazlasıyla etkilemektedir.

2.4.4. Ergenlik Dönemi Sorunları

Günümüzde ergenlik dönemi sorunları aileleri eskiye nazaran çok daha fazla etkilemektedir. Bu hem ailelerin ergenlik döneminde yaşanan sorunların çocukların duygu durumunda yarattığı yıkımların büyüklüğüyle ilgili bilinç kazanması, hem de toplumsal bozulmalar sonucunda ergenlerin eskiye göre daha fazla riskle karşı karşıya kalmasıyla açıklanabilir. Ergenlik dönemi sorunlarını anlamak için öncelikle ergenlik döneminin özellikleri bilinmelidir. Ergenlik dönemi kızlarda 12-13 yaşını takriben östrojen hormonunun yükselmesiyle, erkeklerde ise androjen hormonunun yükselmesine tekabül eden 13-14 yaş civarlarında başlar. Ergenlik daha çok fiziksel gelişimin

başlamasıyla kendini gösterse de çocuktaki en belirgin değişim düşünme yeteneğindeki değişimdir. Soyut kavramlar üzerine düşünme, arkadaşlık ve sosyal ilişkilerin ön plana çıkması ergenliğin başlıca belirtileridir. Ancak ergenliğin bitişi, başlangıcı kadar keskin çizgilerle belirlenememektedir. Kişi 18 yaşından sonra yetişkin statüsünü almasına rağmen çeşitli kaynaklarda ergenliğin 22-23 hatta 24 yaşına kadar sürebildiği ifade edilir (İşmen Gazioğlu, 2011).

Kuşak çatışması, kimlik arayışı gibi ergenin kim olduğuna ilişkin sorular sorarak tutarlı bir benlik geliştirme çabası, bunu geliştirirken de ebeveynlerinin yaşam biçimini reddedişi (Onur, 1995) ergenlik döneminin önemli sorunlarından olmakla birlikte bunların yanında ergenleri bekleyen çeşitli riskler mevcuttur. Risk, çocuğun ya da gencin sosyal ve psikolojik gelişimini engelleyebilecek etkenlerin tümü olarak tanımlanırken, riskli davranışlar; çocukların ve gençlerin iyilik hallerini tehdit eden ve sorumlu bir yetişkin olma potansiyellerini sınırlayan davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Ögel, 2007).

Çocuk ailesel, çevresel, genetik ve psikolojik nedenlerle risk altında olabilmekte ya da riskli davranışlar gösterebilmekte olup aile eğitim programlarında ebeveynlere bu yönde verilecek eğitimlerle birlikte riskleri minimize etmek hedeflenmektedir. Aile eğitim programlarında çocuk ve ergenlerin alkol ve madde kötüye kullanımı, klik ve çeteler, suça sürüklenme, akran zorbalığı, riskli cinsel davranışlar gibi konularla ilgili bilgi verilmektedir.

2.4.4.1. Riskli Davranışlar

Riskli davranışlar sadece bir kez yapılmış davranışları ve denemeleri ifade etmemekle birlikte madde deneyimi gibi bazı davranışların sadece bir kez denenmesi bile riskli davranışlar olarak ele alınmaktadır (Ögel, 2007). Bu sebeple riskli davranışların ailelerce iyi izlenmesi ve iyi değerlendirilmesi gerekmektedir. Riskli davranışlar; bağımlılık ve maddenin kötüye kullanımı, çeteleşme, suça sürüklenme, akran zorbalığı ve riskli cinsel davranışlar olarak sıralanabilir.

Bağımlılık ve Maddenin Kötüye Kullanımı

Madde bağımlılığı Yeşilay (2017) tarafından:

Vücudun bir ya da birden çok işlevini olumsuz yönde etkileyen maddelerin kullanılması, bu maddelerden zarar görülmesine rağmen bu maddelerin kullanımının bırakılmaması (s.2)

olarak tanımlanmıştır. Madde bağımlısı kişi kullandığı maddeyi temin etmeye yönelik yoğun bir istek duymakla birlikte, tolerans geliştirilmesi denilen tabirle bu maddenin dozunu gün geçtikçe artırmaktadır (Ögel, 2007).

Madde bağımlılığı en çok ergenlik döneminde başladığı için ailelerin çocuklarını korumak adına dikkatli ve madde kullanımı konusunda bilgili olması gerekmektedir. Bilinçli ebeveynlerin çocuklarının madde kullanımına başlama oranının daha düşük olduğu ve çocuklarını belirli risklerden koruyabildikleri gözlemlenmiştir (Yeşilay, 2017).

Klikler ve Çeteler

Klikler ve çeteler birbirinden farklılık göstermektedir. Klik; genellikle 2–12 kişiden, aynı yaş ve cinsiyetten oluşan küçük ve birbirine sıkıca bağlı grup iken çete; genellikle bir mahalleye ya da şehrin belli bir bölümüne atfen konmuş bir isimle ve ortak sembollerle (renkler, dövmeler, takılar vb.) tanımlanan sapkın akran grupları olarak ifade edilmektedir (İşmen Gazioğlu, 2011). Klik ve çete grubunun içinde olan ergenler ortak hareket etmektedir. Grup kuralları dışında hareket etmeleri, arkadaş edinmeleri gruptan atılmaya sebep olur. Ergenlik dönemi psikososyal özelliklerine baktığımızda aidiyet ihtiyacı bulunan ergenler bu isteklerini doyumak, kendilerini daha havalı ve çekici hissetmek ve akran grupları içinde popüler olmak amacıyla çete veya kliklere girebilirler (İşmen Gazioğlu, 2011). Aidiyet temelli yalnızlaşma duygusunun ebeveynlerce ikame edildiği veya ikame edebileceği sportif-kültürel faaliyetlere yönlendirildiği durumda çocukların klik ve çete grubu içerisinde olma dolayısıyla suça sürüklenme riski azaldığından ailelere bu konuda bilgi verilmesi önem taşımaktadır.

Suçta Sürüklenme

Suçta sürüklenen çocuk kanunlarda suç olarak tanımlanan bir davranışı gerçekleştiren çocuk olarak tanımlanabilir. Bir çocuğun bir kez de olsa kanunlarda suç olarak tanımlanan davranışlardan birini göstermesi gelecekte anti sosyal davranışlar göstermesiyle ilgili büyük bir risk taşıdığından aile eğitim programlarında ebeveynlere çocuk suçluluğuyla ilgili eğitimler verilmesi de oldukça önemlidir. Zira ergenleri suçta sürükleyen belli başlı ailevi etmenler mevcuttur. Bu etmenler; ailenin çocuğa yönelik etkili disiplin yöntemlerini kullanamaması, ebeveynler arasındaki çocuk yetiştirme stilleri arasındaki boşluklar ve tutarsızlıklar, aile içi çatışmalar ve şiddet, ergene yönelik uygun rol model olunamayışı olarak belirtilmektedir (Tarı, Eke ve Ögel, 2007).

Akran Zorbalığı

Ergenlik sorunlarının başında gelen ve ergenler için büyük bir risk teşkil eden akran zorbalığı; kışkırtma unsuru olmaksızın aralarında fiziksel ya da psikolojik açıdan güç eşitsizliği olan birey ya da bireylerden güçlünün, karşı tarafa bilerek ve isteyerek sistemli bir biçimde uyguladığı, aynı gruplar arasında tekrarlılık gösteren, kurbanda korku veya endişe yaratmayı amaçlayan fiziksel, sözel, psikolojik saldırı veya yıldırma içeren olumsuz davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Olweus, 1993).

Okul zorbalığı ve akran zorbalığına maruz kalma, dünyanın her bir yanındaki çocukları ve ergenleri etkileyen başlıca sosyal problemlerdir. Zorbalık ve akran zorbalığının ortaya çıkardığı önemli sonuçlar, son yıllarda eğitimciler, okul yetkilileri, araştırmacılar, uygulayıcılar ve kanun yapıcılar kadar medya ve halkın da önemli ölçüde dikkatini çekmiştir (Hong ve Espelage, 2012). Bu sebeple aile eğitim programlarında da akran zorbalığıyla ilgili ebeveynlere bilgi verilmektedir.

Zorbalığa maruz kalmanın kısa dönemde ve uzun dönemde ciddi olumsuz etkileri olduğundan aile eğitim programlarında ebeveynlere bu konuda farkındalık kazanmaları için bilgilendirme yapılarak, çocuklarını gözlemlemeleri ve zorbalığa maruz kalmalarını

fark etmeleri amaçlanmaktadır. Kısa dönemde okul içinde zorbalığa maruz kalan çocuklarda fiziksel ve duygusal olarak ciddi örselenmeler olduğu gözlemlenmiştir. Uzun dönemde ise hem okul hayatlarında hem de kişilik yapılarında olumsuz etkiler olduğu bulunmuştur (Olweus, 2005). Zorbalığa maruz kalan çocukların aile yapıları incelendiğinde; kurban statüsündeki çocukların ailenin aşırı koruyucu ve kollayıcı oldukları ve çocuklarını kaygılı ve savunmasız olduğuna inandıkları görülmektedir. Çocuklarına ilişkin aşırı korumacı tutumları ile çocuklarının yaşayacakları çatışmaları önlemeye çalışırlar çünkü çocuklarının bu çatışmalarla başa çıkma kapasitelerinin yetersiz olduğunu düşünürler. Ancak bu ebeveynler çocuklarını sürekli olarak çatışmalardan uzak tutmakla, aslında onların uygun çatışma çözme becerilerini öğrenmesine engel olurlar (Smokowski ve Kopasız, 2005).

Yapılan araştırmalarda zorbalık yapan çocukların da aileleri arasında yüksek düzeyde çatışma ve düşük düzeyde aile yönetimi, sosyal yönelim ve ifade gücü algılandığı saptanmıştır. Ayrıca zorbalık yapan çocukların ailelerinin yıkıcı baş etme kapasitelerini kullandıkları ve ailelerine yüksek düzeyde negatif etkide buldukları belirtilmektedir (Hong ve Espelage, 2012).

Riskli Cinsel Davranış

Erken yaşta, zorlama ve şiddet yoluyla, korunmasız, para karşılığında, aile ve yakın akrabalarla veya birden fazla kişiyle cinsel ilişkiye girmek riskli cinsel davranışlar olarak nitelendirilmektedir (Erdoğan, 2007).

Erken yaşta cinsel ilişki psikososyal gelişime zarar verme, fizyolojik olarak zedelenmelere sebep olma ve gebelik gibi birçok riski barındırırken, korunmasız ve birden fazla kişiyle cinsel ilişki ise yine gebelik ve bulaşıcı hastalıklar gibi risklerle ergenleri karşı karşıya bırakmaktadır (Yılmazçetin Eke, 2007). Çocukları ve ergenleri riskli cinsel davranışlardan korumak için aile eğitim programlarında ailelere ergenlerin cinsel gelişimleri ve doğru bilgi edinemediklerinde cinsellikle ilgili yanlış bilgilerin onları sürükleyeceği risklerle ilgili bilgi verilmeli, bu konuda aileler çocuklarını cinsellikle ilgili doğru bilgilere ulaştırılması konusunda teşvik edilmelidir.

Değişen toplum yapısıyla birlikte davranış problemleri de gündeme gelmeye başlamış üstelik bu sorunlarla ilgili en çok şikâyet çocuk ve ergen gruplarına yönelik olmuştur. Günümüzde problem davranışların çocuk ve ergenlerde görülme sıklığı %11 olarak belirtilmekte olup dezavantajlı çevrelerde yaşayan çocuklar için iken bu oran %20-35'lere yükselebilmektedir (Arkan ve Üstün, 2009). Ruh sağlığı çalışanları bu sorunlara çözüm aramaya başlamış ancak bu sorunların en etkili çözümü problemlili davranışların hiç başlamadan, doğru yetiştirilme stilleriyle önlenmesi olarak belirtilmiştir. Çocuklarda davranış sorunları, içe kapanıklık, düşük akademik başarı ve birçok psikolojik rahatsızlıkla ilgili en düşük maliyetli çözüm ebeveyn eğitim programları olarak belirtilmektedir (Krol ve diğerleri, 2004). Dolayısıyla aile eğitim programlarında anne ve babalara öncelikle çocuğu risk altına sürükleyen etkenlerle ilgili bilgi vererek risklerin oluşmasını önlemeye çalışmak, sonrasında çocuklarında gözlemledikleri riskli davranışların sebepleriyle ilgili farkındalık oluşturmak ve nihayetinde olası madde kullanımı, çeteleşme, cinsel istismar vb. risk durumunda yapmaları gerekenlerle ilgili bilgi vererek yanlış müdahaleleri minimize etmek aile eğitim programlarının amaçları arasındadır.

2.4.5. Aile İçi Şiddet, İhmal ve İstismar

Bir kişinin aile üyelerine ya da akrabalarına onların fiziksel, psikolojik, sosyal, cinsel ya da ekonomik bağımsızlığını ihlal eden ve etkileyen hareketlerde bulunması aile içi şiddet olarak kabul edilir (Kelly ve Johnson, 2008).

Aile içinde yaşanan şiddetten çocuklar farklı biçimlerde etkilenmektedir. Bir taraftan şiddet gören annenin çocuğuna şiddet göstermesi, diğer taraftan ana-baba arasındaki şiddet sahnesine tanık olan çocuğun duygusal yıkımı şeklinde, çocuklar sıklıkla yetişkin aile üyeleri arasındaki şiddetin kurbanı olurlar (Ayan, 2010). Aile içi şiddet çocuğa yönelik olarak gerçekleştiğinde ihmal ve istismar olarak nitelendirilmekle birlikte bu ihmal veya istismar aile dışından da olabilmektedir. Dünya Sağlık Örgütü çocuk istismarını, bir yetişkin tarafından bilerek ya da bilmeyerek yapılan ve çocuğun sağlığını, fiziksel ve psikososyal gelişimini olumsuz yönde etkileyen davranışlar olarak nitelendirmektedir. İhmal ise çocuğun gelişiminden sorumlu anne, baba veya kurumların

çocuğun sağlıklı gelişimi için gerekenleri yapamaması veya yapmaması olarak ele alınabilir. İhmalde istismardaki gibi kasıttan söz edilmese de duygusal fiziksel ve sosyal gelişimine gerekli özeni göstermemekten söz edilebilir. İhmal, yapılması gerekenleri yapmama olarak tanımlanırken; istismar, yapılmaması gerekenleri yapma olarak ele alınabilir (Mavili, 2014).

Çocuğa yönelik şiddet hakkında Genç Hayat Vakfı tarafından 440 öğrenci ile yürütülen çalışmada çocukların %26'sının ihmal davranışına, %68'inin duygusal şiddete, %26'sının fiziksel şiddete hayatları boyunca en az bir kez maruz kaldıkları, %28'inin ise ev içi şiddete tanıklık ettiği ifade edilmektedir (Başoğul, Lök ve Öncel, 2017). Turhan, Sangün ve İnandı (2006) çalışmasında Başbakanlık Aile Araştırmaları Kurumunun araştırmasına yer vermiş olup, araştırma sonuçlarında Türkiye'de çocukların %78'inin duygusal istismara, %24'ünün ise fiziksel istismara maruz kaldığı belirtilmiştir. Bu rakam bize ailelerin ihmal ve istismar konusunda yeterli bilinç düzeyinde olmadıkları ve bu konuda bir eğitime ihtiyaçları olduğunun kanıtıdır. Bu nedenle aile eğitim programlarında ailelere çocuk ihmal ve istismarı, aile içi şiddetin çocuk üzerindeki etkileri hakkında bilgi verilmektedir. Bu bilgilendirme kimi aile eğitim programlarında eğitim içeriklerinden bir bölüm olmakta; kimi eğitim programlarında ise amaç ihmal ve istismarın azaltılması olup bu programlarda odak çocuk ihmal ve istismarında olmaktadır.

Örneğin ABD'de uygulanan Besleyici Ebeveynlik Programı (Nurturing Parenting Program) özellikle ihmal ve istismar üzerine programlanmıştır. Program ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili gerçekçi olmayan beklentiler oluşturması sonucu hayal kırıklığı yaşaması, ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili yetersiz empatik farkındalık sahibi olması, fiziksel cezanın bir disiplin yöntemi olarak kabul görmesi, kimi zaman aile içinde ebeveyn-çocuk rollerinin değişmesini ve ebeveynlerin çocuklarının büyüyüp bağımsızlaştığını kabullenememesini çocuk ihmal ve istismarının nedenleri olarak belirtmektedir (Bavolek, 2016).

Ülkemizde 0-8 yaş arası çocuğa yönelik aile içi şiddet araştırmasında (Müderrişoğlu, 2014) ebeveynlik becerilerine yönelik herhangi bir eğitim veya danışmanlık hizmetinden yararlanan ebeveynlerin oranı yalnızca %7'dir. Ailelere yönelik sosyal destek ve aile

eğitim programları aile içi Şiddeti nleme konusunda yapılması gereken çalışmalardır. Aile eğitim programları öncelikle ocuk ihmal ve istismarını önlemek, ebeveynlere yönelik stresi azaltarak, ebeveynliğin normal stresörleriyle baş edebilme kabiliyeti kazandırmayı amaçlayan toplum temelli hizmetlerdir (Başoğul ve diğerleri, 2017). Sadece fiziksel Şiddet değil sevgiyi geri çekme, cuktan uzaklaşma veya çocuğu uzaklaştırma da bir ceza yöntemidir. Dolayısıyla çocuğu disipline edebilmek için güce dayalı yöntemler uygulamanın yanında sevgiye dayalı ceza vermek de bir Şiddet türüdür (Kohn, 2015). Buradan hareketle ailelere sadece Şiddet ve fiziksel ceza yöntemlerinin olumsuz sonuçları hakkında değil, çocuğa koşulsuzca sevgi vermenin önemi, duygusal Şiddetin nlenmesi vb. konularda da bilgilendirme yapılmalıdır.

2.5. AİLE EĞİTİM PROGRAMLARININ AMAÇ VE FAYDALARI

ocuk sahibi olmak aile yaşam döngüsünde en kritik noktalardan biri olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemde eş olarak oturmuş bir ilişki sahibi olanlar bile sorun yaşayabilmekte, ebeveynliğe alışmakta zorlanabilmektedirler (Onur, 1995). Bunun yanında evlilik içi sorunlar, maddi sıkıntılar, ruhsal ve fiziksel hastalıklar gibi durumlar var olduğunda ocuk sahibi olmak ve ocuk yetiştirmek ebeveynler için oldukça karmaşık bir hal alabilmekte bu gibi durumlarda ocuk yetiştirmek kimi zaman kişiler için ekstra bir sorun olarak görülebilmektedir. Aile yaşam döngülerine göre ocuk sahibi olmak kişilerin karı-kocalık rolünden ebeveynlik rolüne doğru kaymalarını sağlarken aile içindeki dengeyi bozup kıskançlık ve kızgınlık gibi olumsuz duygular yaşanmasına da sebep olabilir. Yapılan araştırmalarevliliğin bu dönemindeki çiftlerin %83'ünün kriz yaşadığını belirtmektedir (Becvar ve Becvar, 1982 akt. Çamur Duyan, 2000). Çamur Duyan'ın (2000) aile yaşam döngülerine göre ailelerin işlevselliklerini karşılaştırdığı araştırmada yeni ocuk sahibi olmuş ailelerin davranış kontrolü, iletişim ve problem çözme işlevlerinin diğer aile yaşam döngülerinde olan ailelere göre daha sağlıksız eğilim gösterdiğini ifade edilmektedir.

ocuk 3-6 yaşına geldiğinde çocuğun gelişimini en st düzeyde sürdürme ve toplumsallaştırma en önemli grevlerdendir. Nasıl ebeveyn olacağının anlaşılması süreci hem çocuklar için hem de ebeveynler için karşılıklı bir büyüme ve olgunlaşma sürecidir

(Onur, 1995). Bu büyüme ve olgunlaşma sürecinin sağlıklı biçimde oluşturulabilmesi için ebeveynlere yönelik programlar geliştirilmektedir.

Aile eğitim programlarında amaç, ebeveynleri eğitmek suretiyle ebeveyn-çocuk ilişkisinin olumlu tutum ve davranışlar çerçevesinde sürdürülmesini sağlamaktır. Çocuğun öncelikle aile içerisinde başlayan öğrenme ve sosyalleşme süreci sonunda edindiği tutumlar doğrultusunda gelecek yaşantısında ve aile dışındaki ilişkilerinde de olumlu ilişki kalıplarını sürdürmesi ana hedeftir (Eryorulmaz, 1993). Eğitim programının diğer hedefleri; anne ve babalara rollerini benimsemeleri için yardımcı olmak, evliliğin rol ve sorumluluklarına ilişkin destek olmak, anne baba olmakla ilgili farkındalık yaratmak ve aile içi iletişim kalitesini artırmak olarak sıralanabilir (Ersay, 2013).

Başoğul ve diğerleri (2017) aile eğitim programlarının ebeveyn-çocuk etkileşimini ve aktivitelerini geliştirmek, ebeveynlerin ebeveynlik becerilerini geliştirmek, aile içi şiddet konusunda ailelerin bilgilerini artırmak ve empati yeteneğini geliştirmek gibi amaçlar üzerine kurulması gerektiğini bildirmektedir. Bu amaçları gerçekleştirebilmek için aile eğitim programlarının sağlam bir bilgi temeli üzerine kurulmuş, planlı bir uygulama sürecini içeren ve değerlendirme aşamasına odaklanarak sonuçları gözleme ve böylelikle eksik yönleri güncelleyerek revize eden, kayıta dayalı bir uygulama olması gerekmektedir.

Aile eğitimlerinin kalitesini artırmadaki amaç, ailenin çocuğun hayatında merkezi ve hayati bir rolünün olduğunun önemini vurgulamaktır. Ebeveynler çocuğun madde kötüye kullanımı, riskli cinsel davranış ve suça yönelme gibi ergenlik dönemi risklerine karşı en önemli koruyucu faktördür (Kumpfer ve Alvarado, 2003). Eğitim programı sonucunda ebeveynlerde oluşan davranışsal değişiklik çocuğun da değişmesini ve olumlu etkilenmesini sağlar. Çocuğun dışsal ve içsel davranışsal problemleri azalırken sosyal becerileri, duygu düzenlemesi, olumlu yetenekler, problem çözme davranışı ve akademik arzusu artar. Programın uzun dönem etkilerine bakıldığında akademik başarısızlıkta, davranış bozukluğunda, suça sürüklenme ve madde kullanımına ilişkin azalmalar olduğu görülmektedir (Webster-Stratton, 2016).

Etki temelli ebeveyn eğitim programları çocukların gelişiminde, akademik başarısında ve davranışlarındaki pozitif değişimleri ya da ebeveynlerin ve bakım verenlerin bilgi, tutum ve davranışlarındaki değişimleri kanıta dayalı ve istatistiksel olarak ölçülebilir hale getirmektedir. Kanıta dayalı ebeveyn eğitim programları katılımcıların demografik bilgilerini içerdiği gibi program çıktılarına ait istatistiksel bilgileri içermenin yanında kısa dönem ve uzun dönemli değişimleri de içermektedir (Jacobson, 2016).

Çağdaş (2015) etkili aile eğitimi ile itici, yetkinci, aşırı koruyucu ve aşırı hoşgörülü olumsuz ebeveynlik tutumlarının azalacağını ifade etmektedir. Bu tutumlar kişilerin genellikle kendi ailelerinden veya sosyal çevrelerinden öğrendikleri ebeveynlik tutumları olup, etkili bir aile eğitim programı ile bu tutumların yerine demokratik ebeveynlik tutumlarının yerleşmesi beklenir.

Aile eğitim programının demokratik aile tutumlarının belirlenmesi için empatik tutum, iletişim ve sorun çözme becerileri, ebeveynleri kendi yaşam koşulları ve ilişkilerinin niteliği konusunda bilinçlendirme, sağlıklı aile içi ilişkiler konusunda bilgilendirmeyi amaçlar, bunların yanında çoğulcu demokrasi, çok kültürlülük gibi kavramların yaygınlaşması için çalışmalar da yapmaktadır (Uluğtekin, Cılga ve İl, 2002).

2.5.1. Aile Eğitim Programları Hakkında Yapılmış Araştırmalar

Ebeveynlik yaşamdaki en zorlu rollerden biridir ve güçlü bir sosyal destek sistemi tarafından desteklenen zengin bir beceri repertuarı gerektirir. Çoğu insan için ebeveynlik becerileri içgüdüsel değildir (Collins ve diğerleri, 2012). Ebeveynlik kavramının çocuğun fiziksel ihtiyaçlarının karşılanması, çocuğun büyütülmesinden sorumlu olma durumundan çok daha fazlası olduğunun anlaşılması; bireyin çocukluk yaşantısında oluşturduğu şemaların gelecek yaşantısını belirlediği ve evrensel olarak kabul edilmiş bazı gereksinimlerin karşılanmasıyla ancak uyumlu bir şemalaşma oluştuğunun kabul edilmesine dayanır. Bu şemaların en temelde ebeveynlere karşı oluşması göz önünde bulundurulduğunda kişinin ebeveynlerine ilişkin temsiline tüm dünyaya ilişkin temsiline dayanak oluşturduğu ifade edilebilir (Soygüt, Çakır ve Karaosmanoğlu, 2008). Peki, bunca yıldır süregelen geleneksel ebeveynlik anlayışlarının birdenbire değişmesi

mümkün müdür? Değişim her alanda olduğu gibi bu alanda da elbette belirli dirençlerle karşılaşmaktadır. Ancak bu ön yargılarla çalışmak da sosyal hizmet mesleğinin çalışma alanlarından biridir ve sosyal hizmet mesleği topluma ebeveynliğin çocuğun fiziksel gelişiminden sorumlu olmaktan çok daha fazlası olduğunu aktarmakla yükümlüdür.

Geleneksel ebeveynlik yöntemlerinin eskide kaldığı post-modern çağda ebeveynlere her koşulda çocuklarına sevgi vermeyi ve olumlu bir ilişki kurmayı, bilişsel ve psikososyal gelişimini destekleyebilmeyi, çocuğu çeşitli risklerden korumayı öğretmenin kuşkusuz en geçerli yolu etkili aile eğitim programıdır. Kanıta dayalı aile eğitim programları ebeveynlerde ve çocuklarda yaşanan gelişmeleri ölçülebilir hale getirmiş ve bu araştırmalar aile eğitim programlarının yaygınlaştırılabilmesi ve geliştirilmesi açısından bilimsel araştırmalara bir ışık olmuştur.

Aile eğitim programlarında ebeveynlere çocukların tüm gelişim dönemi özellikleriyle ilgili bilgi verilerek ebeveynlerin çocuklarının her gelişim dönemine ilişkin daha bilinçli olmaları ve bunun sonucunda beklentilerini çocuğun gelişim dönemini esas alarak oluşturmaları hedeflenmiştir. Örneğin Wind ve Brown'un (1987) yaptıkları uygulamalı araştırmada; ebeveyn etkinliğini yükseltme adlı eğitim programı ebeveynlere uygulanmış ve eğitimden önce ebeveynlerin çocukların gelişim dönemlerine ilişkin bilgileri yetersiz olduğundan çocuklarına yönelik beklentilerinin fazla olduğu ancak eğitim sonunda çocuklarına ilişkin daha gerçekçi beklentilere sahip oldukları, böylelikle çocuklarına yönelik hayal kırıklığı sonucu cezalandırmanın azaldığı, sevgi göstermede ve evde oyun oynama ve çocuklarıyla vakit geçirmede artış olduğu bulunmuştur.

AÇEV tarafından düzenlenen aile eğitim programlarına yönelik araştırmalarda eğitime katılanların çocuklarını fiziksel cezalandırma oranlarının azaldığı, katı disiplin yöntemlerinin yerine işlevsel disiplin yöntemlerinin seçildiği ve daha demokratik tutumlar sergilendiği, bunların yanında çocuğa sevgi gösterme ve çocukla olumlu ilişki kurma oranlarının arttığı da ifade edilmektedir (AÇEV, 2008, 2009, 2016). Bir başka çalışma olan Benim Ailem Eğitim Programına katılan 20 anne-baba ve eğitimden faydalanmayan 20 kontrol grubu ile yapılan çalışmada eğitim programından faydalanan

anne ve babaların aile ilişkilerini algılamada anlamlı değişiklikler yarattığı ortaya çıkmıştır (Temel, 2003).

Yapılan çalışmalarda çocukların doğuştan sahip oldukları belirli bir potansiyelin bulunduğu ve içinde yaşadığı sosyo-kültürel çevre ile beraber ebeveynlerinden aldıkları destek ile potansiyellerini en üst noktaya getirebildikleri gözlemlenmiştir (Ural ve Ramazan, 2007). Aile eğitim programlarına katılan çocuklarda davranış sorunları ve öfke kontrol problemleri azalırken benlik saygısının arttığı, ailelerde ise empati yeteneği, ebeveynlik becerileri, psikolojik işlevsellik gibi konularda gelişim yaşandığı saptanmıştır (Rizo ve diğerleri, 2011).

Akkök ve Sucuoğlu (1988) ODTÜ yuvasına yeni başlayan çocukların ailelerine yönelik 8 haftalık bir eğitim programı uygulamış ve araştırma sonucunda programa katılan ailelerin çocuklarının kontrol grubu çocuklara oranla daha çok geliştiği ortaya konmuştur.

Yine 1998 yılında 'Eşit Fırsat: Anne-Çocuk Eğitim Programı' sonuçlarının değerlendirilmesi çalışmasında programa katılan anne ve çocuklar üzerinde yapılan kısa dönem ve uzun dönem etki araştırmasında; programın hem anne hem de çocuk üzerinde psikolojik, sosyal ve iletişimsel açıdan olumlu sonuçlarının olduğu, çocukların özellikle bilişsel açıdan programdan faydalanmayan çocuklara göre bilişsel kapasitelerinin daha fazla geliştiği saptanmıştır (Kılıç, 2010).

Ebeveynleri ana-babalık becerileri konusunda eğitim almış çocukların her türlü gelişim dönemi özelliklerini daha yerinde gerçekleştirebildiği, okul uyumu ve akran ilişkilerinde daha başarılı olduğu yapılan araştırmalarla kanıtlanmıştır (Kağıtçıbaşı, 1989). Argon ve Kıyıcı (2012) ebeveynleri aile eğitim programına katılan ve katılmayan çocuklarla yaptığı araştırmada ebeveynleri programa katılmayan çocukların derslere karşı ilgisizlik, disiplinsizlik ve sorumsuzluk gibi problemlerinin daha yaygın olduğunu belirtmiş, Yıldırım (2018) Türkiye'nin 7 coğrafi bölgesinden 968 aile ile gerçekleştirdiği araştırmada aile eğitim programına katılan ebeveynlerin çocuğa sorumluluk kazandırmanın önemini kavradıklarını ifade etmiştir. Yıldırım (2018) bunun yanında eğitim programına katılan ailelerin çocukları ile daha olumlu bir iletişim kurma ve kardeş

çatışmalarını çözmeye yönelik doğru ebeveyn yaklaşımlarını kazandıkları, çocuğun riskli davranışları karşısında hangi noktada uzmana başvurmaları gerektiğinin ayırımına varabildiklerini ifade etmektedir.

Aile eğitim programlarına en az iki yıl katılan aileler üzerinde yapılan bir araştırmada ebeveynlerin eğitim almayan ebeveynlere göre çocuklarına karşı daha pozitif olduğu saptanmıştır (Lombord, 1982). Etkili aile eğitim programlarından biri olan Aileleri Güçlendirme Programa yönelik yapılan araştırmalarda madde kullanımı, depresyon, anksiyete gibi ailesel geçişi olan risklerin %50 azaldığı görülmüştür (Kumpfer ve diğerleri, 2016). Çin’de yapılan pozitif ebeveynlik programlarından sonra programa katılan ebeveynlerin işlevsel olmayan ebeveynlik stillerinin değiştiği böylelikle katılımcıların çocuklarında davranış problemlerinin azaldığı görülmüştür (Kumpfer ve diğerleri, 2016).

Babalara yönelik uygulanan aile eğitim programlarıyla ilgili yapılan bir araştırmada; programa katılan babaların çocuk yetiştirilmesi ve bakımına olan katılımının önemli ölçüde arttığı, programa katılan hem annelerin hem babaların, ancak özellikle babaların anksiyete semptomlarında, ebeveynlik streslerinde, fiziksel cezalandırma ve şiddet eğilimlerinde azalmalar olduğu, problem çözme becerilerinde artma olduğu sonucuna varılmıştır (Pruett ve diğerleri, 2016). Benzer şekilde ülkemizde AÇEV tarafından babalara yönelik düzenlenen Baba Destek Programına katılan babaların fiziksel ceza verme ve katı disiplin yöntemlerinde azalmalar olduğu, çocuk yetiştirme ile ilgili konularda daha katılımcı olduğu ortaya çıkmıştır (AÇEV, 2019). Babalara yönelik yapılan bir başka araştırma da Justin ve Michael’in (2014) cezaevinde olan babalara yönelik yaptığı çalışmadır. Çalışma sonunda; 19-53 yaş arasında, düşük eğitim seviyesine sahip babalara yönelik yapılan aile eğitim programının sonunda babaların kendi ebeveynlik stillerine ilişkin içgörü kazandığı ve ebeveynlik becerilerine ilişkin bilgi seviyelerinin arttığı görülmüştür.

Aile eğitim programlarının kanıta dayalı, etkili programlar olup olmaması, programa devamlılık, eğitici, ebeveynlerin gelişim ve değişim motivasyonu programın sonuçlarını etkileyen değişkenler olmakla birlikte, sadece internet veya televizyondan bile düzenli

olarak uzaktan eğitim alan ebeveynlerin bile davranış değişikliği geliştirmesi mümkündür. Örneğin Pushak ve Gordon'un (2016) yaptığı çalışmaya göre, Amerika'da uzaktan eğitim yöntemiyle programını temellendiren Parenting Wisely programının çocuklarda ve ergenlerde davranış problemlerini, madde-alkol kötüye kullanımını, okuldan ve evden kaçma davranışını, depresyonu, suça sürüklenme ve ergen hamileliği riskini azalttığını belirtmektedir.

Yine 800 Singapurlu ebeveynle yapılan bir başka çalışmada; 6 yaşın altında çocuğu olan ebeveynler uzaktan online eğitime katılmış, eğitim sonunda ebeveynlerin çocuklarının gelişimine ilişkin bilgilerinin ve buna bağlı olarak kendilerine olan güvenlerinin önemli ölçüde arttığı görülmüştür (Na ve Chia, 2008).

Tablo 3. Aile Eğitim Programının Faydaları

| | Ebeveynlerin çocuk yetiştirmeye, çocuğun gelişimine ilişkin bilgi düzeylerine ilişkin faydaları | Çocuğun gelişim dönemleri ve ihtiyaçlarına ilişkin bilgi düzeyleri artırmakta bu doğrultuda çocukların gelişim düzeylerinin de arttığı görülmektedir. |
|-------------------------------|---|---|
| EBEVEYNLERE YÖNELİK FAYDALARI | Ebeveynliğin ve evliliğin rol ve sorumluluklarına ilişkin faydaları | Ebeveynlerin aile ilişkilerini anlamlandırma düzeylerinin, empati yeteneklerinin ve psikolojik işlevselliklerinin arttığı görülmektedir. Ayrıca babaların çocuk yetiştirmeye ilişkin tutumlarının değiştiği ve sorumluluk aldıkları görülmektedir. |
| | Pozitif ebeveyn-çocuk ilişkisi geliştirmeye ilişkin faydaları | Ebeveynlerin çocuklarına sevgi gösterme düzeyinin arttığı, çatışma düzeylerinin azaldığı bu doğrultuda daha olumlu bir ebeveyn-çocuk ilişkisi kurulduğu gözlemlenmektedir. |
| | Disiplin tutumlarına ilişkin faydaları | Ebeveynlerin çocuklarını disiplin etmek üzere uyguladıkları şiddetin ve fiziksel cezanın azaldığı, işlevsel çatışma çözme becerileri ve kardeşler arası çatışmaları kontrol etme becerilerinin arttığı görülmektedir. Ayrıca ailelerin hangi noktada bir uzmana başvurmaları gerektiğine ilişkin bilinç düzeylerinin arttığı görülmektedir. |
| | Aile tutumlarına ilişkin faydaları | Ebeveynlerin otoriter tutumlarını azaltıp daha demokratik tutumlar sergiledikleri, geleneksel aile tutumlarını azalttıkları gözlemlenmektedir. |
| ÇOCUĞA YÖNELİK FAYDALARI | Çocuğun olumlu davranışlarına ilişkin faydaları | Ebeveynleri aile eğitim programına katılan çocukların olumlu akran ilişkileri kurma ve benlik saygısı geliştirme düzeylerinin, okul uyumu ve akademik başarısının, duygu düzenlemesi ve problem çözme yeteneklerinin arttığı ve daha sorumluluk sahibi çocuklar olduğu görülmektedir. |
| | Çocuğun olumsuz davranışlarının azaltılmasına ilişkin faydaları | Ebeveynleri aile eğitim programına katılan çocukların evden ve okuldan kaçma, alkol ve madde kullanımı, ergen hamileliği, öfke kontrol sorunları ve suça sürüklenme gibi davranış sorunlarının azaldığı görülmektedir. |

Aile eğitim programının hem ebeveynler hem de çocuklar üzerinde çeşitli olumlu sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir. Ancak ebeveyn eğitim programlarının etkinliğini değerlendirme sadece olumlu etkisini kanıtlama değil aynı zamanda programların başarısızlıklarını ve geliştirilebilir yanlarını ön plana çıkartmak da oldukça önemlidir (Stoltz ve Dekovic, 2016). Bir araştırmada Ev Başlangıçlı Ebeveyn Eğitim Programlarının genellikle başarılı olmasına rağmen eğitime katılan annelerin %15’inin daha sert ebeveynlik tutumlarını sergilediği bulunmuştur (Asscher, Dekovic, Prinzie ve Hermanns, 2008). Bir diğer örnek Sündüs (2019) MEB tarafından düzenlenen aile eğitim programına yönelik yaptığı araştırmada söz konusu aile eğitim programının ebeveynlik becerilerini geliştirmede, ebeveyn çocuk ilişkisi üzerinde bir etkisi olmadığını ifade etmektedir. Böyle durumlarda olumsuz sonuçları çalışmaya katılan grubun spesifik özelliklerinden mi yoksa eğitim programından mı kaynaklandığının analiz edilmesi ve varsa programdaki eksikliklerin giderilmesi gerekmektedir.

2.6. AİLE EĞİTİM PROGRAMININ SOSYAL HİZMET MÜDAHALESİNDEKİ YERİ

Sosyal hizmet müdahalelerinin ana odağı çoğunlukla aile olmaktadır. Nitekim aile üyelerinden birinin yaşadığı problem tüm aileyi etkilemektedir. Bu sebeple sağlıklı ailelerin oluşması için aile eğitim programları ile aileleri desteklemek sosyal hizmet mesleğinde gün geçtikçe daha fazla ön plana çıkmaktadır. Aile eğitim programlarının sosyal hizmet müdahalesindeki yerini daha detaylı irdeleyebilmek adına öncelikle aile sosyal hizmetinin ne olduğuna bakmak gerekir.

2.6.1. Ailelerle Sosyal Hizmet

Sosyal hizmette aile ile çalışma geneli bir yaklaşımla risk altındaki ailelerle, aileyi koruma hizmetleri, aile eğitimleri ve aile üyelerine destek gibi çalışmalar gerçekleştirir. Sosyal hizmet uzmanları aileyle çalışırken çalışmalarını tek bir düzlemde ilerletmez. Genellikle aileler birden fazla karmaşık problemle sarmalanmış çoklu strese sahip durumda olabilir. Aile terapisi ve aileyle sosyal çalışma birbirinden farklıdır. Aile terapisi, ailede sistematik bir değişiklik yaratmayı hedefleyen ofis bazlı çalışmalar olup

aileyle sosyal hizmet hem ev temelli hem de toplum temelli bir çalışmadır. Günlük rutinelere, aile etkileşimlerine ve sosyal çevreye odaklanır (Collins ve diğerleri, 2012).

Kişilerin karşılaştıkları problemlerin aile içindeki dinamiklerden etkilenmesi veya aile üyelerinden birinin probleminin diğer bir aile üyesiyle etkileşime girerek ailenin tümünü etkilemesi sebebiyle sosyal hizmetin genel odağı çoğunlukla aile olmaktadır (Duyan, Özgür Sayar ve Özbulut, 2008). Bu odak doğrultusunda işlevsel aileler yaratmaya çalışan sosyal hizmet uygulamasına göre işlevsel aileler; bir araya gelerek sorunlarını çözebilen, birbirine bağlı olmakla birlikte birbirlerinin özgürlüklerini kısıtlamayan, herkesin kendi rol ve sorumluluklarının bilincinde olduğu ve birbirlerini aşırıya kaçmadan kontrol eden aileler olarak tanımlanmıştır (Bulut, 1993). İşlevsel ailelerin meydana gelmesi için sosyal hizmet uzmanlarının öncelikle aile yaşam döngülerini, bu döngülerin gerektirdiği sorumlulukları ve döngüye has krizleri bilmesi gerekmektedir. Aile yaşam döngüsü aile kurulduktan sonra üyelerin tamamını kaybedinceye kadar geçen zaman içinde çeşitli gelişimsel dönemleri yaşaması olarak ifade edilmektedir (Turan, 1999). Aile yaşam döngüsü içinde aile üyelerinin belirli görevleri mevcuttur. Bu görevlerin aksamasıyla ortaya çıkan krizleri çözebilmek için aile yaşam döngüsüne ait bilgiler sosyal hizmet uzmanlarına yardımcı olacaktır (Çamur Duyan, 2003).

Toplumun varlığını sürdürebilmesine ek olarak sürekli bir biçimde refahının artması kuşkusuz, toplumun en temel yapı taşı olan ailenin refahının artmasıyla bağlantılıdır. Sosyal hizmet mesleğinde aileyle çalışma; sürekli değişen toplumların değişen ihtiyaçlarına cevap vermek üzere, bu toplumlarda var olan ailelerin sorunlarının çözümünde destek olmak amacıyla yapılan sosyal hizmet müdahalelerini kapsamaktadır (Duyan ve diğerleri, 2008).

Sosyal hizmette aileyle çalışmada belli başlı esaslar vardır. Bunlar; ailelerin en uygun ortamda çocuk yetiştirmek üzere bilgi, beceri ve kaynak sahibi olmaları için desteklenmeleri gerektiği, ailelerin çeşitli farklılıklara ve çatışmalara rağmen bunların üstesinden gelmeye ve aile bütünlüğünü sağlamaya çalışmaları gerektiği, aile üleriyle olan ilişkinin cinsiyet, ırk, yaş vb. özelliklerden bağımsız olarak saygı çerçevesinde oluşması gerektiği, çocukların iyilik halini artırmak için öncelikle ebeveynlerin iyilik

halinin de dikkate alınması gerektiği ve her ebeveynin yeterince desteklendiğinde çocuğuna tutarlı bir şekilde pozitif ebeveynlik tutumlarıyla yaklaşabileceğidir (Collins ve diğerleri, 2012). Aileyle çalışma konusunda uygulanan sosyal hizmet müdahalelerinden biri de aile eğitim programlarıdır. Sheafor ve Horejsi (2012) sosyal hizmet uygulamasının önemli bir kısmını da dezavantajlı gruplardan oluşan müracaatçıların baş etme mekanizmalarını geliştirerek sorunlarla başa çıkma kapasitelerini ve sosyal işlevselliğini artırmak, var olabilecek sorunları öngörerek mümkün olduğunca önlemek üzere eğitmek eylemi olduğunu ifade etmektedir. Buradan hareketle sosyal hizmetin eğiticilik rolünün müracaatçılara hayatlarındaki olumsuzluklarla nasıl başa çıkacaklarına dair tavsiyeler ve bilgiler sağlamak olduğu söylenebilir.

Sosyal hizmette aileyle çalışma alanında sosyal hizmet uzmanının eğiticilik rolü; ebeveynlere uygun ebeveynlik rollerini öğretmek çocuk gelişimini desteklemeyi böylelikle aile içi şiddeti, ihmal ve istismarı ve genel anlamda aile üyelerinin psikososyal iyilik halini artırmayı içermektedir. Her çocuğun destekleyici ve güvenli bir ortamda büyüme hakkı olduğu gibi her ebeveynin de çocuğunu iyi yetiştirmek üzere desteklenme hakkı mevcuttur (Collins ve diğerleri, 2012). Bavolek (2016) bahsi geçen iyi yetiştirmeyi; empati, özdeğer, pozitif disiplin yöntemleri gibi özelliklerle dolu pozitif ebeveynlik stilleriyle çocuğun yetiştirilmesi olarak tanımlamakta ve bu şekilde yetiştirilen çocukların beyinlerinde salgılanan serotonin ve oksitosin ile güçlü pozitif karakterlerin oluştuğunu ifade etmektedir.

Sosyal hizmet mesleğinde aile eğitim programları; bahsi geçen iyi yetiştirme stillerini programlı ve sistemli bir biçimde ebeveynlere aktararak aile işlevselliğini artırmayı, ebeveynlerin çocuklarının gelişimine olabildiğince katkı sağlamasını, böylelikle aile içinde oluşabilecek riskleri önlemeyi ve mevcut sorunları daha kolay çözebilmeyi amaçlamaktadır.

Aile eğitim programları vasıtasıyla gerçekleştirilen sosyal hizmet müdahaleleri sosyal hizmetin mikro uygulama alanına girmesinin yanında; bu müdahalelerden faydalanan kişilerin de ebeveyn olduktan sonra kendi çocuklarını da bu esaslar doğrultusunda yetiştirmesi beklenmektedir. Dolayısıyla sosyal hizmet müdahalesinin suya atılan bir

taşın yaydığı dalga gibi etkisini yayması ve sağlıklı ailelerin oluşumuna katkı sağlayarak toplumsal bir değişim yaratması olasıdır. Netting, Kettner ve McMurty (1998) toplumsal değişimi gerçekleştirmek için tasarlanan sistemli müdahaleleri sosyal hizmetin makro uygulama alanı olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla spesifik bir çalışma olmasının yanında toplumda bir değişim ve dönüşümü amaç edinmiş, programlanmış ve sistemli bir şekilde işleyerek ailelerin bilgilendirilmesini, güçlenmesini ve değişimini hedefleyen, içinde aile ziyaretleri, grup çalışmaları ve konferanslar gibi mikro ve mezo düzeyde müdahaleler de barındıran aile eğitim programları geniş kapsamlı bir makro sosyal hizmet uygulaması olarak değerlendirilebilir.

Bunların yanında aile eğitim programları sosyal hizmetin müdahale alanına giren kimi dezavantajlı grupların sosyal işlevselliğini artırmaktadır. Örneğin; etkili ebeveynlik eğitimlerinin göçmenlerin kültürel adaptasyonuna yardımcı olduğu bulunmuştur (Kumpfer ve diğerleri, 2016). Ya da aile eğitim programları esnasında aile üyeleri tarafından kanıksanmış sorunlarının gün yüzüne çıkması da sağlanabilir. Örneğin düşük eğitim, işsizlik, madde kullanımı, olumsuz sosyal çevre, hastalıklar, travma, sapkın eş, boşanma vb. sebepler ebeveyn çocuk ilişkisini olumsuz etkiler (Capaldi, De Garmo, Patterson ve Forgatch, 2002). Eğitim programları esnasında bu durumları fark eden sosyal hizmet uzmanı derhal uygun hizmet modeline aileyi yönlendirmelidir.

2.6.2. Aile Eğitim Programının Kuramsal Temelleri

Aile eğitim programlarında tek bir teori ve kuram üzerinden gidilmez. Genellikle eklektik bir yaklaşım kullanılmakla birlikte eğitimin hitap ettiği kitleye göre teori belirlenir. Teori bilgi temelini açıklamaya yarar (Jacobson, 2016). Sosyal hizmetin temel bilgisi; birey, grup ve toplum odaklıdır. Sosyal hizmet uzmanlarının aile ile çalışırken gerek mikro düzeyde aile üyeleriyle, gerekse mezo düzeyde aile ve yakın çevresi ile gerçekleştirdiği mesleki çalışmalar aslında sosyal hizmet uzmanı için zaten kullanılabilecek mesleki bilgileri aile düzeyine uyarlamasını ifade etmektedir (Çamur Duyan, 2010).

Aile, ebeveynlerin ve çocukların birbirlerini etkiledikleri bir olgudur. Aile üyeleri birbiriyle etkileşim halinde iken aile sisteminde yaşanan bir aksaklık ailenin diğer

üyelerini de etkilemektedir (Onur, 1995). Bu yüzden aile eğitim programları öncelikle sistem teorisi ele alınarak incelenir.

2.6.2.1. Sistem Kuramı, Ekolojik Kuram ve Aile Sistemleri Kuramı

Sistem kuramı bir bütünü oluşturan parçalar arasındaki karşılıklı ilişkiyi ortaya koyar. Birey ve sosyal çevresi birbirinden bağımsız değerlendirildiğinde kişinin sosyal işlevselliğiyle ilgili sorunlar yeterince anlaşılabilir. Kişinin içinde bulunduğu çevre ve sistemler ki en temelde bu aile olmaktadır birbiriyle bağlantılı değerlendirilmeli, aralarındaki ilişki irdelenmelidir (Duyan, 2010).

Sistem teorisi, sistem ve grupların kaynaklarına, bunların bağlantılarına ve bu bağlantıların iyi çalışmasına yardımcı olan konulara odaklanmaktadır. Kişiler ve çevreleri arasındaki uyum sistem teorisinde çok önemlidir. Sosyal ağları ve karşılıklı desteği başlatmak, sürdürmek ve geliştirmek için yapılan çalışmalar sistem teorisi fikrinin bir sonucudur (Payne, 2016).

Sistem teorisi baz alındığında; aile bir sistem olmakla birlikte başka sistemlerle kesişme noktasına sahiptir, onlardan etkilenir ve onları etkiler. Aile eğitim programları kapsamında aile sistemi bir bütün olarak ele alınarak sistemdeki bir aksaklık veya noksanlık giderilmeye çalışılır. Bu bazen sistem içerisindeki bir eleman bazen de sistemler arasındaki ilişkiden kaynaklanabilir. Aile eğitim programlarıyla sisteme müdahale edilerek daha büyük çapta bir değişim hedeflenmektedir.

Sistem kuramının ardından 1979 yılında Bronfenbrenner tarafından geliştirilen ekolojik kuramda; çevresel faktörlerle bebeğin etkileşiminin insanın yaşam boyu gelişimine olan etkisi ifade edilmiş ve böylelikle insanın ilk sosyalizasyon sürecinin gerçekleştiği aile ortamının bireyin gelişiminde ve eğitimindeki önemi ortaya çıkmıştır (Kartal, 2013).

Varlıkların birbiriyle ilişkilerini ve varlıkların çevredeki diğer unsurlarla ilişkisini inceleyen ekolojik sistem kuramı genel sistem kuramının bir çeşididir. Bu kurama göre

var olan sorunlar kişinin kendisiyle değil kişinin çevresiyle kurduğu biyo-psikososyal etkileşime bağlı oluşmaktadır (Duyan, 2010). Ekolojik yaklaşım bireyin ihtiyaçlarının karşılanması durumunu maksimize edebilmek için sistemleri geliştirmeyi ve değiştirmeyi hedefler. Bu şekilde kişilerin sorun çözme ve gelişimsel kapasitelerinin artırılmasını da hedeflemektedir (Zastrow ve Kirst-Ashman, 1990).

Ekolojik yaklaşım ve sistem yaklaşımını benimseyen sosyal hizmet uygulamaları, müdahale gerçekleştirirken çevresel faktörler ve sistemin etkisi hep göz önünde bulundurulur (Duyan, 2010). Dolayısıyla sosyal hizmet uzmanları aile eğitim programlarında bireysel görüşmeler, grup çalışmaları ve seminerler yoluyla müdahale gerçekleştirirken ailenin içinde bulunduğu çevreyi, hangi alt kültüre ait olduğunu her zaman göz önünde bulundurur.

Germain ve Gitterman (1996) genel sistem kuramı ve ekolojik yaklaşımı aileye uygulanarak aile sistemleri teorisini geliştirmiştir. Aileye uygulanan sistem teorsisi ebeveynlerin kendi gelişimlerinin ve iyilik hallerinin ailenin diğer üyeleriyle nasıl etkileşime girdiğini ve ebeveynliği nasıl etkilediğini anlamaları için temel sağlar. Aile sistemleri kuramında aile bireylerine tek tek odaklanmak yerine aile üyelerinin birbiriyle olan ilişkilerini inceleyerek ailenin bütününe odaklanır. Aile sistemi süreç içerisinde hem iç dengesini korur hem de ortama uyum sağlar (Smith, 1995).

Aile iletişimini tanımlamak ve analiz etmek için bir bakış açısı sağlayan aile sistemleri teorisini bir kişinin aile yaşamını nasıl kavramsallaştırdığını anlamaya yarar. Odağını bireyin içsel süreçlerinden çok bütün ailenin birbiriyle olan etkileşimine kaydırmakta ve bireyi ve diğer aile üyelerinin davranışlarını birbiriyle alakalı olarak görmekte, zorlu etkileşim kalıplarını tespit etmekte ve aile ilişkisindeki zorlu etkileşimden doğan sorunları tespit etmeyi sağlamaktadır (Yerby, 1995).

Aktaş (2004) Aile sistemleri kuramının sosyal hizmetteki yerini şu şekilde açıklamıştır:

Aile sistemi içindeki bütün sistemlerle ilişkiye geçmek, onların kapasitelerini anlamak ve kendilerinde var olan kaynakları harekete geçirmek üzere işbirliği yapmak ve uygun

değişiklikleri kendi özgür seçimleriyle yapmalarını desteklemek, kolaylaştırmak sosyal hizmet uygulamasında temel hedeftir (s.3).

Aile sistemleri teorisi aile üyelerinin birbirine bağlı olduğunu, bir aile üyesinin probleminin diğer aile üyesinden bağımsız düşünülmemeyeceğini, aynı şekilde bir aile üyesinde yaratılacak değişimin tüm aileyi etkileyeceğini savunur (Collins ve diğerleri, 2012). Buradan hareketle; eğitim programları dâhilinde bir aile üyesinde gerçekleşecek değişimin tüm ailede bir etki yaratacağı görüşüne varılır.

Aile eğitim programları ile ailelerde geliştirilmeye çalışılan övgü, telkin, sözleşme yapmak, beklentileri netleştirmek, pozitif katkı, acil durum yönetimi, dikkatli ebeveynlik, izleme ve süpervizörlük, dikkatli ve etkin dinleme, beden dili kullanma, problem çözme ve saygılı konuşma gibi iletişim becerileri (Pushak ve Gordon, 2016), aile sistemleri teorisi perspektifiyle oluşturulmuştur (Gordon D. , 2003). Aile sistemleri teorisine dayanarak oluşturulan aile görüşmeleri ebeveynlik becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir (Kumpfer ve diğerleri, 2016).

2.6.2.2. Güçler Perspektifi

Aile eğitim programları kapsamında müracaatçılarla çalışmanın dışında, programların güncellenmesini, geliştirilmesini veya yeni eğitim programlarının oluşturulmasını sağlamak da bir sosyal hizmet müdahalesidir. Çeşitli aile eğitim programları oluşturularak toplumun genelinde bir değişim yaratılması esas alınarak toplum uygulaması gerçekleştirilmiş olur. Bir sosyal hizmet yöntemi olarak toplum uygulaması, ideal olarak güçler perspektifine ve güçlendirme modeline uygundur. Temel olarak risk altındaki insanlarla çalışma yapılırken uygulayıcının rolü bir güçlendirici, eğitmen, çoğunlukla bir motivasyon sağlayıcı, bazen de taktik uzmanı olmaktır (Day, Shelly ve Macy, 2000).

Güçlendirme bakış açısına göre sosyal hizmet uzmanları, insanların hayatlarını daha iyi anlamalarını ve hayatlarında bir değişiklik yapmalarını sağlayacak yardım ve ittifaklar kurmalarını sağlar. Güçlendirme, sosyal veya kişisel blokların mevcut güçlerini

kullanmalarına, kapasitelerini artırmalarına ve gücünü kullanmaya olan güveni artırmalarına ve gücü yetersiz olan kişilere devretmelerine yol açarak kendi yaşamları boyunca karar verme ve eylem yapma yetkileri kazandırmaya çalışırlar (Payne, 2016). Sosyal hizmette aileyle çalışmada güç temelli yaklaşım kullanıldığı, ailelerin güçlü yönlerine odaklanarak, değişebileceklerine ve öğrenebileceklerine inanmak gerektiği vurgulanır (Collins ve diğerleri, 2012).

Aile eğitim programları kapsamında müracaatçılara ebeveynlik, çocuk gelişimi vb. konularda eğitim verilerek, çeşitli iletişimsel beceriler ve sorun çözme becerileri geliştirilerek müracaatçıların aile içerisindeki sorunların çözümü konusunda güçlendirilmesi ve ebeveynlerin çocuklarını sağlıklı bir birey olarak yetiştirebilme kapasitesinin artırılması dolayısıyla ailelerin çocuk yetiştirme ve ebeveynlik konularında güçlendirilmesi hedeflenir.

2.6.2.3. Bilişsel Davranışçı Terapi

Aile eğitim programlarında kullanılan bir diğer önemli kuram bilişsel davranışçı teoridir. Birçok kanıta dayalı ebeveyn görüşmeleri bilişsel davranışçı terapiye dayanmaktadır (Bandura, 2001). Bilişsel davranışçı teori; kişilerin davranışlarını yönetiminin nasıl geliştirildiğine odaklanır böylece problemlerin kaynağının daha iyi anlaşılabilceğini iddia eder. Bilişsel davranışçı teoriyi esas alan programlar bağlanma teorilerini, bilişsel duygusal gelişim kuramlarını ve davranışçı teorileri esas alarak ebeveyn-çocuk ilişkilerini güçlendirmeyi amaçlamaktadır (Webster-Stratton, 2016). Aile sistemleri teorisindeki gibi bilişsel davranışçı terapiye dayanan ebeveyn görüşmeleri de benzer şekilde ebeveynlerin ebeveynlik becerilerini artırmayı hedefler (Kumpfer ve diğerleri, 2016).

Bilişsel davranışçı teoriyi benimseyen aile eğitim programlarında genellikle sosyal öğrenme kuramı da bilişsel davranışçı teoriye eşlik eder. Sosyal öğrenme kuramı geleneksel davranışçılığı aşarak, kişisel ve çevresel etkenlerin hepsini birbiri içine girmiş belirleyiciler olarak etkide bulunduğunu savunur (Onur, 1995).

Örneğin; 1960 ve 1970’lerde sosyal öğrenme teorisini ve bilişsel davranışçı teoriyi esas olarak oluşturulan Triple P aile eğitim programı, toplum sağlığı perspektifiyle geliştirilmiş toplum temelli bir uygulama olup ebeveynlerin çocuk yetiştirmeye ilişkin bilgi ve becerisini, problem çözme ve duygusal düzenleme yapma becerilerini artırmayı aynı zamanda ebeveynlere çocuklarının sosyal becerilerini ve dil becerilerini geliştirici faaliyetler öğretmeyi hedeflemektedir (Sanders ve Turner, 2016).

2.6.3. Aile Eğitim Programlarında Sosyal Hizmet Uzmanının Rol ve Görevleri

Annelik genellikle doğuştan içgüdüsel olarak var olan bir duygu olarak görülse de çoğunlukla sonradan kazanıldığı kanıtlanmıştır. Ancak bugün bireyler, hazırlıksız, ön koşulsuz, eğitim almadan ve çocuk yetiştirme konusunda yetenekli olup olmadığına bakılmaksızın anne-baba olmaktadır. Bunu önlemek için ebeveynler çocuk gelişimi ve eğitimi, insan ilişkileri, çocukla iletişim ve anne-baba tutumları konularında eğitilmelidir (Çağdaş, 2015). Yapılan araştırmalarda çalışmaların ebeveynlerin pozitif tutumlarının artmasının ardından çocuklardaki davranış problemlerinin de çözüldüğü, böylelikle ebeveynlik prensiplerinin çocukların davranış problemlerinin çözümlenmesinde nasıl anahtar bir rol izlediği görülmüştür (Sigmarstodt ve diğerleri, 2016).

Ebeveyn desteği çocuğun sosyal, duygusal ve fiziksel iyilik haliyle ilgili riskleri azaltmak ve koruyucu faktörleri artırmak amacı güden ve ebeveynlere yönelik yapılan görüşmeleri ifade eder (Daly, 2014). Ebeveyn destekleri aile eğitim programları aracılığıyla gerçekleşir ve psikolojik danışman, hemşire gibi birçok meslek grubu bu eğitimi vermekte olup sosyal hizmet uzmanları da özellikle dezavantajlı gruplara verilen aile eğitim programlarında önemli rol almaktadır (Bavolek, 2016; Long, 2016; Sigmarstodt ve diğerleri, 2016). Sosyal hizmet uzmanları ebeveynleri desteklemek için kimi zaman aile eğitim programlarında eğitici rolde kimi zaman ise programların oluşturulmasında program geliştirilmesi rolünde görev alır (Duyan, 2010).

Sosyal hizmet uzmanının rol ve görevlerine yönelik genel tanımlamalarda; birey, aile, grup ya da topluluk düzeyinde sorun çözücü destekleyici ve kolaylaştırıcı etkinlikler

geliştirmek; koruyucu planlar yapmak, uygulamak ve bunları değerlendirmek maddeleri yer almaktadır (Thompson, 2013).

Aile eğitim programlarında sosyal hizmet uzmanlarının rol ve görevlerini incelemek gerekirse, öncelikle sosyal hizmetin eğitici rolü devreye girmektedir. Sosyal hizmetin eğitici rolü dâhilinde; müracaatçılara çeşitli konularla (hayat düzenlemeleri, iletişim becerileri, aile eğitimleri vb.) ilgili beceri geliştirmek üzere eğitmek, davranış değişiklikleri yaratmak üzere çeşitli yaklaşımlarla çalıştırmak ve koruyucu önleyici çalışmalar yapmak üzere evlilik öncesi danışmanlık, ebeveyn becerileri geliştirilmesi, aile planlaması gibi konularda bilgi sunmak ve tavsiye vermek eğitici rolünün ana çalışmalarıdır (Sheafor ve Horejsi, 2012). Sosyal hizmet uzmanlarının aile ile gerçekleştirdiği eğitici faaliyetlerde aile üyelerinde herhangi bir bozukluk veya problem olmasa dahi aile bireylerini güçlendirmek, aile içi rol ve sorumlulukların daha işlevselleşmesini sağlamak için eğitilmesini içermektedir (Çamur Duyan, 2000). Sosyal hizmet uzmanı ayrıca danışman rolü ile bireylere ve ailelere hayatlarındaki sosyal sorunlarla başa çıkmak için çeşitli müdahalelerde de bulunabilir (Sheafor ve Horejsi, 2012). Aile ve çocuk refahı alanında çalışan sosyal hizmet uzmanları çocukların ve ailelerin sosyal ve psikolojik işlevselliğini sağlamak ve sürdürmesine yardımcı olmak, iyilik halini en üst düzeye çıkarmak için çalışmalar yapmakla sorumludur (Duyan ve diğerleri, 2008). Bu çalışmalar sosyal hizmet uzmanının mikro ve mezzo boyutta uygulamaları olarak yer alır. Mikro ve mezzo boyutlarda uygulama yapan sosyal hizmet uzmanları, mevcut politikalar ve uygulamalarla müracaatçıların ihtiyaçları karşılanmadığında toplumun gelişimi için yeni çalışmalar ve etkinlikler düzenleyerek makro uygulamalar gerçekleştirir (Duyan ve diğerleri, 2008). Bu bağlamda mevcut politikalarla aile içi sorunların çözülmediği ve/veya aile refahının artırılmasına yönelik çalışmaların yetersiz kaldığı durumlarda sosyal hizmet uzmanları aile eğitim programları düzenlenmesine yönelik çalışmalara katkı sağlamalıdır.

Genel bir değerlendirme yapmak gerekirse aile eğitim programlarında sosyal hizmet uzmanları; insanların sorun çözme, baş etme ve gelişimsel kapasitelerinin artırılması için destek, danışmanlık ve eğitim işlevlerini; müracaatçıları kaynaklarla bağlantılandırmak için örgütlenme ve harekete geçirme işlevlerini, sistemlerin etkinliğini artırmak için

program geliştirme ve konsültasyon gibi işlevlerini gerçekleştirmesi beklenmektedir (Duyan, 2010). Dolayısıyla aile eğitim programlarında aile içi sorunların çözülmesi ve daha işlevsel aileler yaratılabilmesi için sosyal hizmet uzmanları ebeveynlere yönelik destek, danışmanlık ve eğitim işlevlerini kullanır. Çeşitli aile eğitim programları ile bu kaynaklara ulaşamayan müracaatçıları bağlantılandırır ve yeni eğitim programları hazırlamak ve var olan eğitim programlarının kalitesini artırmak için çalışmalar yapar. Bu şekilde sosyal hizmet uzmanı hem mikro hem mezzo hem de makro uygulamalar yaparak aile eğitim programlarında rol alır.

Tablo 4. Sosyal Hizmet Uzmanının Aile Eğitim Programlarındaki Rol ve Görevleri

| | |
|-----------------------------------|---|
| Danışmanlık ve Eğiticilik Rolü | Ebeveynliğe yönelik beceri geliştirmek ve davranış değişikliği yaratmak üzere müracaatçılara bilgi vermek, aile içi sorunlarla başa çıkmak üzere danışmanlık yapmak |
| Kaynaklarla Bağlantılandırma Rolü | Aile eğitiminden faydalanan kişilerin eğitim programı kapsamında tespit edilen sorunlarının çözümü için ilgili birimlere yönlendirme yapmak, müracaatçıları ve kaynakları harekete geçirmek |
| Program Geliştirme Rolü | Aile Eğitim Programları esnasında uygulamada karşılaşılan zorlukları ve eksiklikleri tespit ederek yeni programlar geliştirilmesi için çalışmalar yapmak ve öneri sunmak |

Bütüncül bir bakış açısıyla hizmet sunan sosyal hizmet mesleğinde aile eğitiminden faydalanabilmek için öncelikle ailenin diğer ihtiyaçları saptanmalı ve dezavantajlı durumlar ortaya çıkartılmalıdır. Ailedeki ekonomik durum ve fiziki ihtiyaçların karşılanması aile eğitimini de olumlu yönde etkileyecektir. Ailelerin ekonomik düzeyinin iyileştirilebilmesi için öncelikle bir meslek edindirme süreci, eğer bu mümkün değilse sosyo-ekonomik yardım yapılması aile eğitiminden alınan faydayı da katılımı da maksimize edecektir. Ayrıca ailede dezavantajlı durumda olan bireylerin varlığı (engelli, yaşlı vb.) ve eğitimden doğrudan fayda sağlayacak kişilerin motivasyonlarını düşürebilecek sorunlarla ilgili (örn. partner şiddeti vb.) çalışmalar yapılmalıdır. Örneğin Dekovic ve Stoltz (2015) ebeveyn eğitim programlarının düşük gelir düzeyine ve düşük eğitim seviyesine sahip ebeveynlerin çocuklarında ve tek ebeveynli çocuklarda daha az etkili olduğunu, bu şekilde ekonomik ve sosyal olarak dezavantajlı ebeveyne sahip çocukların daha çok psikolojik, sosyal, ekonomik stresörlere sahip olduğunu ve olumlu değişime daha az açık olduğunu ifade etmektedir.

Öte yandan etkili anne baba eğitimi ile anne babaların geçmişten getirdikleri olumsuz yaşam deneyimlerinin ortaya çıkarılması birbiriyle doğru orantılıdır. Sosyal hizmet uzmanı öncelikle çeşitli risk faktörlerini barındıran ve olumsuz yaşam deneyimlerine (madde kullanımı, suça sürüklenme, terk edilmiş olma, cinsel istismar mağduru olma, mental retardasyon ve çeşitli ruhsal sorunlar, yoksulluk vb.) sahip ebeveynlerin öncelikle dezavantajlarına uygun sosyal hizmet modellerine yönlendirilmesini sağlar ve bu kişilere özel aile eğitim programları geliştirilmesi ve uygulanması için çalışmalar yapar (Sigmarstodt ve diğerleri, 2016).

Sosyal hizmet uzmanları ayrıca aile eğitim programlarının uygulanışının verimli olmasından ve bu uygulamanın değerlendirilmesinden de sorumludur. Uygulama için öncelikle eğitim veren kişilerin konu hakkında uzmanlaşmış kişiler eşliğinde çeşitli eğitimler ve eğitim atölyeleri ile aktif öğrenme süreçlerine dâhil olup alanla ilgili önemli bilgileri elde etmesi gerekmektedir. Ayrıca eğitimcilerin bilgi temelini sağlam olması eğitimcinin kendisini güvende hissetmesini de sağlamaktadır. Uygulama için bilgi ve beceri temeli etkili bir süpervizörlük uygulamasından geçer (Baumann, Kohl, Proctor ve Powell, 2016). Uygun bir tipik ebeveyn eğitim grubu yaklaşık 8 hafta süreyle haftada bir toplanır. Grubun optimal büyüklüğü 8-16 ebeveynle sınırlı olup kapalı grup özelliği taşımaktadır (Sheafor ve Horejsi, 2012). Küçük gruplarla eğitim vermek, hem interaktif öğrenme yöntemlerini kullanmak açısından hem de ebeveynlerin birbiriyle kaynaşarak birbirlerinden öğrenmelerine fırsat verilmesi açısından önemlidir.

Uygulamanın değerlendirilmesi aşaması; uygulamanın çıktılarına göre gruplandırılarak değerlendirilmesi, bu sınıflandırmada geçerlilik, benimsenme, uygunluk, elverişlilik, nüfuz etme ve sürdürülebilirlik olarak sınıflandırılması şeklinde gerçekleşmelidir. Uygulamanın değerlendirilmesi ayrıca araştırmacılara eğitim programının efektif olup olmadığını ya da doğru uygulanıp uygulanmadığını göstermeyi sağlar (Proctor, ve diğerleri, 2011). Bu bilgiler ışığında programın yaygınlaştırılması ya da aksayan, eksik kalan noktaların tespiti ile programların revize edilmesi sağlanır.

Özetle; sosyal hizmet uzmanının aile eğitim programındaki rollerinden bahsetmek gerekirse öncelikle eğitici rolü açıklanmalıdır. Sosyal hizmet uzmanları müracaatçılarına

sağlıklı ebeveyn-çocuk ilişkisi kurmak, aile içi çatışmaları çözmek, çocuğun gelişim dönemleri ve ihtiyaçları, riskli davranışlarıyla başa çıkma vb. konularda bilgilendirme yaparak müracaatçıları eğitir.

Eğitimler esnasında uygulamadan kaynaklı eksikliklerin ve ihtiyaçların tespit edilebilmesi ve eğitimin daha işlevsel olması için eğitimin içeriğini ve eğitimin yöntemlerini güncellemek üzerine çalışmalar yapmak sosyal hizmet uzmanının program geliştirme rolünü ifade etmektedir.

Ayrıca tüm bu süreçler içerisinde sosyal hizmet uzmanı eğitim katılımcılarının sorunlarını tespit ederek çözüm için ilgili birimlere yönlendirme yapar. Sosyal hizmet uzmanları tüm bu rollerini gerçekleştirirken birey ve aileler ile mikro boyutta, grup çalışmalarıyla mezo boyutta ve toplumla çalışırken de makro boyutta sosyal hizmet müdahaleleri gerçekleştirmiş olur.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma tasarımı en genel düzeyde araştırma projesini, planlama ve yürütme sürecindeki -sorunu tanımlamaktan rapor yazımına ve verilerin yayınlanmasına kadar tüm konuların kapsanarak araştırmanın tasarlanmasıdır (Punch, 2005). Bu çalışmada bireylerin davranış ve tutumlarının gözlem, deney ve test yoluyla nesnel bir şekilde ölçülüp sayısal verilerle açıklamayı amaçlayan nicel metodoloji (Neuman, 2013) tercih edilmiştir. Araştırma bilgilerini ve pratiklerini kesin kurallar, formel prosedürler ve teknikler halinde yeniden düzenlemeyi ve standartlaştırmayı amaçlayan (Neuman, 2013) bu çalışmada uygulama grubu ve kontrol grubu oluşturulmuş ve araştırma sonuçları grupların bağımlı değişkenleri açısından karşılaştırılarak gruplardaki farklılıklar üzerinde gözlemsel bir çalışma yapılmıştır (Punch, 2005).

Araştırma deseni genel tarama modellerinden karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli ile oluşturulmuştur. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2012). İlişkisel tarama modeliyle iki ya da daha fazla değişken arasında değişimin varlığı ya da derecesinin belirlenmesi hedeflenmektedir (Karasar, 2014). Araştırma kapsamında bir uygulama bir de kontrol grubu oluşturulmuş ve ilişkisel tarama modelinin karşılaştırma türü esas alınmıştır. İlişkisel tarama modelinin karşılaştırma türünde, en az iki değişken arasında bağımsız değişkene göre gruplar oluşturularak bağımlı değişkene göre gruplar arasında fark olup olmadığı incelenir (Gençtürk ve Memiş, 2010). Karşılaştırma türü ilişkisel araştırmalarda denemesi olmayan fakat ona yakın bir araştırma modeli olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tür ile belirli bir sonucun oluşma nedenleri teke indirmeye çalışılır (Karasar, 2009).

3.2. ÇALIŞMA EVRENİ

Araştırma evrenini Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı bünyesinde Aile Eğitim Programından faydalanan bütün ebeveynler oluşturmaktadır. Bu araştırmada amaçlı örneklem kullanılmıştır. Örnekleme yöntemi araştırma evreninin çok geniş olması sebebi ile alana gerçekçi olarak girilemediği için (Aziz, 2008) tercih edilmiştir. Örnekleme yöntemi arasından basit rastlantısal örnekleme kullanılmıştır. Örnekleme uygulama ve kontrol grubundan oluşmuş olup; çalışma grubunu Karabük ili içerisinde Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı bünyesinde düzenlenen Aile Eğitim Programından en çok bir yıl önce faydalanmış 77 kişi oluşturmaktadır. Ayrıca araştırmanın kontrol grubunu bu eğitimden faydalanmayan 100 aile oluşturmuştur. Karabük ili özelinde söz konusu eğitim programları çoğunlukla AÇSHB'nin sosyal ekonomik destek hizmetinden faydalanan ailelere uygulanmakta olup uygulama grubunun çoğunluğu sosyal ekonomik destek hizmetinden faydalanan ailelerden oluşmaktadır. Daha dengeli ve güvenilir sonuçlara ulaşmak amacıyla kontrol grubunun çoğunluğu da yine benzer sosyoekonomik özelliklere sahip ailelerden seçilmiştir. Araştırmada uygulama ve kontrol grubunun verileri incelenerek gruplar arasında bağımlı değişkene göre bir fark olup olmadığı değerlendirilmiştir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Çalışmanın veri toplama araçları 3 çeşittir.

1. Araştırmaya katılanların yaş, cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum, doğum yeri ve yaşamını en uzun süre geçirdiği yerleşim birimi, ekonomik düzey, çocuk sayısı ve yaş grubu, göç öyküsü olup olmadığı, madde kullanım durumu, sabıka kaydı gibi bağımsız değişkenlerini içeren Sosyodemografik Bilgi Formu
2. Katılımcıların ebeveynlik tutumlarına ve becerilerine, anne baba olma konusundaki bilinç düzeylerine ve çocuklarıyla olan iletişim yöntemlerine ilişkin belirli yönleri açığa çıkaran bağımsız değişkenleri içeren Ebeveynlik Tutum ve Becerileri Anketi

3. Araştırmanın bağımlı değişkeni olarak Pianta (1992) tarafından geliştirilen ve Türkçeye geçerlik güvenirlik çalışması Akgün ve Yeşilyaprak tarafından yapılan Child-Parent Relationship Scale(CPRS), Çocuk Anababa İlişki Ölçeği(ÇABIÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanan versiyonu 2 faktörlüdür. Birinci faktörde yer alan maddelerin yük değeri .38 ile .72 arasında değişmektedir. Aynı değerler ikinci faktörde. 42 - .72 arasındadır. Ölçeğin test tekrar test güvenirlik katsayısı Çatışma alt boyutu için .98 ($p<01$); olumlu ilişki boyutu alt boyutu için .96 ($p<01$), bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlık katsayıları (Cronbach alfa) Çatışma boyutu alt ölçeği için .85; Olumlu boyut alt ölçeği için .73 ve toplam için .73 olarak bulunmuştur. Spearman Brown düzeltmesinden sonra testin iki yarısı arası korelasyonu ise aynı sırayla .84, .73 ve.72'dir. Bulunan değerler ölçeğin güvenirliği için yeterli sayılacak düzeydedir (Akgün ve Yeşilyaprak, 2010).

Bu araştırma kapsamında ise ölçeğin çatışma alt boyutu için güvenirlik katsayısı (Cronbach alfa) .87, ilişki alt boyutu için ise .68 olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplamı için ise .88 olarak görülmektedir. Ölçeğin kendisi ve çatışma altı boyutu için yüksek derecede güvenirlik saptanmakla birlikte ilişki alt boyutu için bulunan değer de yeterli sayılacak düzeydedir.

Ölçek 24 madde ve çatışma-olumlu ilişki olmak üzere iki alt boyuttan oluşan 5'li likert tip bir ölçektir. Ölçekten alınacak en yüksek puan 120, en düşük puan 24'tür ve ölçekte ters madde bulunmaktadır. Ölçekten yüksek puan alma olumsuz ilişkiyi, düşük puan alma olumlu ilişkiyi göstermektedir (Akgün ve Yeşilyaprak, 2010).

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Verilerin toplanması için öncelikle Hacettepe Üniversitesi Senatosunun Etik Komisyonundan 15.01.2020 tarih ve 35853172-300/00000951364 sayılı izin alınmıştır. Daha sonra bu araştırmada incelenen aile eğitimlerini gerçekleştiren Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ile gerekli yazışmalar yapılmış ve Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Eğitim ve Yayın Dairesi Başkanlığının 24.02.2020 tarih ve E.496860 sayılı yazısında verilen onay ile veri toplama sürecine başlanmıştır. Öncelikle

Karabük ili içerisinde Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı bünyesinde düzenlenen Aile Eğitim Programından faydalanmış ebeveynlere ilişkin inceleme yapılmıştır. Yapılan inceleme neticesinde eğitimlerin genellikle düzensiz ve kalabalık gruplara tek konuyu içeren seminerler şeklinde verildiği, eğitim içeriğindeki oturumların birbirini peşi sıra takip edecek şekilde aynı kişilere verilmediği görülmüştür. Bunların yanında il genelinde AÇSHB sosyal ekonomik destek hizmetinden faydalanan ebeveynlere de belirli aralıklarla eğitim programlarının verildiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda eğitim programının bu çalışma kapsamında belirlenen modüllerine ilişkin oturumlarını tamamlamış aileler tespit edilerek uygulama grubu belirlenmiştir. Uygulama grubunun büyük çoğunluğunu sosyal ekonomik destek hizmetinden faydalanan ebeveynler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında oluşturulacak kontrol grubunun uygulama grubu ile eş özellikler sergilemesi sonuçların objektif değerlendirilebilmesi açısından önemlidir. Bu sebeple Karabük ili içerisinde sosyal ekonomik destek hizmetinden faydalanan ancak aile eğitim programına çeşitli sebeplerle katılamamış ve/veya katılmayı tercih etmemiş kişiler ise bu araştırmanın kontrol grubunu oluşturmuştur. AÇSHB tarafından düzenlenmiş aile eğitim programına katılmış ve bu araştırmanın uygulama grubunu oluşturan 77 ebeveyne ayrıca belirtilen eğitim programına katılmamış ve bu araştırmanın kontrol grubunu oluşturan 100 ebeveyne aynı anket formu uygulanarak aile eğitim programı ve ebeveynlik becerilerinin birbiri ile olan ilişkisi bağımlı değişkenler aracılığıyla saptanmaya çalışılmıştır. Veri toplama sürecinde Covid-19 Pandemisinin ortaya çıkardığı kısıtlamalar nedeniyle tüm eğitim ve ev ziyareti süreçleri durdurulmuş, bu sebeple eksik kalan veriler telefon aracılığı ile ebeveynlere ulaşılarak toplanmıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada bağımsız değişkenler katılımcıların sosyodemografik özellikleri ve ebeveynlik becerilerine ilişkin bilgiler iken, bağımlı değişkenler Çocuk-Anababa ölçeğindeki olumlu ilişki ve çatışma boyutları olarak belirlenmiştir. Araştırmada kapsamında kullanılan veri toplama araçları aracılığıyla elde edilen verilerin analizi SPSS programı kullanılarak değerlendirilmiş ve araştırmacı tarafından yorumlanmıştır. Ayrıca araştırmada var olan açık uçlu sorulara verilen yanıtlar kategorilere ayrılarak niceliksel

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Toplanan verilerden elde edilen bulgular katılımcıların sosyodemografik ve tanıtıcı özellikleri, ebeveynlik becerilerine ilişkin özellikleri ve uygulanan Çocuk Anababa İlişki Ölçeğine ilişkin sonuçlara göre kategorize edilerek yorumlanmıştır.

4.1. KATILIMCILARIN SOSYODEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ

Araştırmaya katılan uygulama ve kontrol grubunun sosyodemografik, sosyoekonomik ve diğer tanıtıcı özelliklerine ilişkin veriler aşağıdaki gibidir.

Tablo 5. Sosyodemografik Özellikleri

| | | Uygulama Grubu | | | | | Kontrol Grubu | | | | |
|----------------------|-----------------|----------------|------|-----|-----|------|---------------|----|-----|-----|------|
| | | N | % | Min | Max | SS | N | % | Min | Max | SS |
| Yaş | 18-25 | 4 | 5.2 | | | | 12 | 12 | | | |
| | 25-35 | 28 | 36.4 | | | | 22 | 22 | | | |
| | 35-45 | 36 | 46.8 | 19 | 57 | 6.82 | 46 | 46 | 20 | 64 | 9.71 |
| | 45-55 | 8 | 10.4 | | | | 13 | 13 | | | |
| | 55 ve üzeri | 1 | 1.3 | | | | 7 | 7 | | | |
| Cinsiyet | Kadın | 60 | 77.9 | | | | 82 | 82 | | | |
| | Erkek | 17 | 22.1 | | | | 18 | 18 | | | |
| Eğitim | İlkokul ve altı | 20 | 26 | | | | 58 | 58 | | | |
| | Ortaokul mezunu | 16 | 20.8 | | | | 24 | 24 | | | |
| | Lise mezunu | 23 | 29.9 | | | | 14 | 14 | | | |
| | Lisans ve üzeri | 18 | 23.4 | | | | 4 | 4 | | | |
| Medeni Durum | Evli | 47 | 61 | | | | 50 | 50 | | | |
| | Bekâr ve Dul | 9 | 11.7 | | | | 5 | 5 | | | |
| | Boşanmış | 16 | 20.8 | | | | 32 | 32 | | | |
| | Ayrı yaşıyor | 5 | 6.5 | | | | 13 | 13 | | | |
| Doğum Yeri | Büyükşehir | 9 | 11.7 | | | | 5 | 5 | | | |
| | İl merkezi | 41 | 53.2 | | | | 39 | 39 | | | |
| | İlçe merkezi | 20 | 26 | | | | 32 | 32 | | | |
| | Köy-bucak | 7 | 9.1 | | | | 24 | 24 | | | |
| Çocuk Sayısı | Bir | 29 | 37.7 | | | | 24 | 24 | | | |
| | İki | 30 | 39 | | | | 38 | 38 | | | |
| | Üç ve üzeri | 18 | 23.4 | | | | 38 | 38 | | | |
| Çocukların Yaş Grubu | 0-6 Yaş | 31 | 40.3 | | | | 45 | 45 | | | |
| | 7-12 Yaş | 46 | 59.7 | | | | 66 | 66 | | | |
| | 13-18 Yaş | 29 | 37.7 | | | | 47 | 47 | | | |

Araştırmaya katılanların yaş dağılımları incelendiğinde uygulama grubunun büyük çoğunluğunun (%83.1) 25-45 yaş grubunda olduğu, kontrol grubunda da benzerliğin görüldüğü, aynı şekilde araştırmaya katılanların büyük çoğunluğunun (%68) 25-45 yaş grubunda olduğu görülmektedir. Araştırma bulgularında yaşa bağlı bir farklılık belirtilmemiştir.

Katılımcıların cinsiyetleri incelendiğinde Aile Eğitim Programından faydalanmış uygulama grubunun %77.9'unun, kontrol grubunun ise %82'sinin kadın olduğu görülmektedir. Katılımcıların çoğunu kadınların oluşturduğu görülmekte olup literatüre bakıldığında aile eğitim programlarına katılımın da daha çok kadınlardan oluştuğu ve araştırmaların kadınların üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Yıldız (2006), Altuntaş (2019), Şimşek (2017) ve AÇEV'in bazı programları sırf kadınlara yönelik gerçekleşmiş, karma olarak gerçekleşen eğitim programlarında da katılanların çoğunluğunu kadınların oluşturduğunu ifade edilmiştir (Katner, Gravesteijn ve Verschuur, 2018; Sündüs, 2019). Çocuk bakımıyla ilgili sorumluluğun çoğunlukla annelerin görevi olduğunun düşünülmesi, ya da babaların çoğunlukla çalışması nedeniyle bu programlara vakit ayıramaması bunun bir nedenidir. Bu sebeple annelere ağırlık verilen programların yanı sıra babaların da çocuk yetiştirme konusunda eşitlikçi rollere sahip olabilmesi adına babalara yönelik eğitim programları da geliştirilmiştir.

Araştırmaya katılanların eğitim durumları incelendiğinde uygulama grubunun eğitim durumunun kontrol grubunun eğitim durumundan görece daha yüksek olduğu görülmektedir. Sündüs (2019) ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça çocukla ilgilenme düzeyinin de arttığını belirtmektedir. Bu sebeple aile eğitim programlarının spesifik olarak düşük eğitim seviyesindeki ebeveynlere verildiği birçok örnek de mevcuttur. Yıldırım (2018) 968 ebeveyn üzerinde yaptığı araştırmada %36'sının ilkökul mezunu olduğunu belirtmektedir. Bir başka örnek Okul Öncesi Çağda Çocuğu olan Annelere Yönelik Evde Eğitim Programı (HIPPI) hedef grubuna 12 yıldan az eğitim almış anneleri almıştır (Kılıç, 2010).

Araştırmaya katılanların medeni durumları incelendiğinde; uygulama grubunun %61'inin evli %20.8'inin boşanmış %6.5'inin ise ayrı yaşıyor olduğu, kontrol grubunun ise;

%50'sinin evli %1'inin bekâr, %4'ünün dul, %32'sinin boşanmış ve %13'ünün ayrı yaşıyor olduğu görülmektedir. Medeni durumlar karşılaştırıldığında uygulama grubu ve kontrol grubunun dağılımlarının birbiriyle uyumlu olduğu gözlemlenmektedir. Medeni durumla ilgili dikkat çekici nokta iki grupta da boşanmış bireylerin ve ayrı yaşayan bireylerin fazla oluşudur. Parçalanmış aile yapısına sahip ebeveynler bir noktada daha fazla desteğe ihtiyaç duyabilmektedir. Pruett ve diğerleri (2016) anne babası boşanmış ve boşanmamış çocuklar ve onların ebeveynlerinin oluşturduğu grupla yaptığı araştırmada anne ve babanın birlikte katılımının eğitim programındaki önemli rolünü ortaya koymuşlardır.

Araştırmaya katılanların doğum yerleri incelendiğinde; uygulama grubunun %11.7'sinin büyükşehir, %53.2'sinin il merkezi %26'sının ilçe, %9.1'inin ise köy olduğu, kontrol grubunun ise %5'inin büyükşehir, %39'unun il merkezi, %32'sinin ilçe ve %24'ünün köy olduğu görülmektedir. Katılımcıların doğum yerlerinin çoğunlukla il merkezi olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılanların çocuk sayısı incelendiğinde uygulama grubunun %37.7'sinin tek çocuğu, %39'unun iki çocuğu ve %23.4'ünün ise 3 ve üzeri çocuk sayısına sahip olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun ise %24'ünün tek çocuğa, %38'inin iki çocuğa ve %38'inin ise 3 ve üzerinde çocuğa sahip olduğu görülmektedir. Çocukların yaş grubu incelendiğinde uygulama ve kontrol grubunun çocuk sayısı ve yaş grubu karşılaştırıldığında birbirleriyle benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Tablo 6. Sosyoekonomik Özellikleri

| | | Uygulama Grubu | | Kontrol Grubu | |
|---|----------------------|----------------|------|---------------|------|
| | | N | % | N | % |
| Çalışma Durumu | Çalışıyor | 34 | 44.2 | 32 | 32 |
| | Çalışmıyor | 43 | 55.8 | 68 | 68 |
| Çalışanların Meslek Dağılımları | Serbest meslek | 2 | 5.9 | 10 | 31.3 |
| | İşçi | 20 | 58.8 | 12 | 37.5 |
| | Memur | 10 | 29.4 | 0 | 0 |
| | Ev işleri | 0 | 0 | 5 | 15.6 |
| | Tarım işçisi | 0 | 0 | 4 | 12.5 |
| | Hizmet sektörü | 2 | 5.9 | 1 | 3.1 |
| Gelir Durumu | Gelir giderden az | 37 | 48.1 | 58 | 58 |
| | Gelir- gider dengeli | 31 | 40.3 | 35 | 35 |
| | Gelir giderden fazla | 9 | 11.7 | 7 | 7 |
| Gelirine Göre Hangi İhtiyaçlarını Karşılatabildikleri | Barınma | 66 | 85.7 | 95 | 96 |
| | Isınma | 62 | 80.5 | 95 | 96 |
| | Beslenme | 73 | 94.8 | 92 | 92.9 |
| | Eğitim | 55 | 71.4 | 51 | 51.5 |
| | Sağlık | 48 | 62.3 | 48 | 48.5 |
| | Sosyal ihtiyaçlar | 32 | 41.6 | 17 | 17.2 |

Araştırmaya katılanların herhangi bir işte çalışıp çalışmama durumları değerlendirildiğinde; uygulama grubunun %44.2'sinin, kontrol grubunun ise %32'sinin çalıştığı görülmektedir. Çalışanların mesleklerine bakılacak olursa uygulama grubunda en yaygın meslek grubu işçi iken, kontrol grubunda ise işçi ve serbest meslek mensubu kişilerin çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılanların gelir durumları incelendiğinde; uygulama grubunda aylık gelirinin aylık giderinden az olduğunu ifade edenlerin oranı %48.1, kontrol grubunun cevapları incelendiğinde; aylık gelirinin aylık giderinden az olduğunu ifade edenlerin oranı %58, aylık gelirinin aylık gideriyle dengeli olduğunu ifade edenlerin oranı %35, Aylık gelirinin aylık giderinden fazla olduğunu ifade edenlerin oranı ise %7 olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda değerlendirildiğinde; hem uygulama hem de kontrol grubunun gelir oranlarının benzerlik gösterdiği, ekonomik yoksulluk içinde oldukları görülmektedir.

Uygulama ve kontrol grubunun gelirlerine göre hangi tür ihtiyaçlarını karşılayabildikleri karşılaştırmalı olarak incelendiğinde; uygulama grubunun %85.7'sinin barınma ihtiyacını %80.5'inin ısınma ihtiyacını, %94.8'inin beslenme ihtiyacını, %71.4'ünün eğitim %62.3'ünün sağlık ihtiyacını ve %41.6'sının sosyal ihtiyaçlarını karşılayabildiği

görülmektedir. Kontrol grubunun ise; %96'sının ısınma ve barınma, %92.9'unun beslenme, %51.5'inin eğitim, %48.5'inin sağlık ihtiyaçlarını, %17.2'sinin ise sosyal ihtiyaçlarını karşılayabildiği gözlemlenmektedir. Sosyal ihtiyaçlar sportif ve kültürel faaliyetler, geziler vb. etkinlikleri ifade etmekte olup sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilme oranları her iki grupta da en düşük seviyededir. Katılımcılar çoğunlukla sadece temel ihtiyaçlarını karşılayabildiklerini ifade etmektedirler. Eğitim programına katılanların çoğunlukla sosyal ekonomik destek hizmetinden faydalanan bireylerden oluşması nedeniyle bu durum olağan olmaktadır. Bu bağlamda aile eğitim programının çoğunlukla sosyoekonomik seviyesi düşük kişilere verildiği söylenebilir. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocukların gelişimsel gereksinimlerine daha az duyarlı, daha olumsuz ebeveynlik tutumları benimsedikleri ifade edilmektedir (Uluğtekin, 1984). Bu bağlamda aile eğitim programlarının düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelere verilmesi anlaşılır olmaktadır. Literatüre bakıldığında da aile eğitim programının çoğunlukla düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelere verildiği görülmektedir. Örneğin aile eğitiminin en temel programlarından biri olan Head Start programının alt sosyoekonomik düzeydeki ailelere verildiği ifade edilmektedir (Kılıç, 2010). Aile eğitim programlarının düşük gelir düzeyine ve düşük eğitim seviyesine sahip ailelerde daha az etkili olduğu bulunmuş olup psikolojik, sosyal ve ekonomik stresörlere sahip ailelerin çocuklarında değişimin daha zor olduğu belirtilmektedir (Dekovic ve Stoltz, 2015). Nitekim Reid ve arkadaşları (2007) Incredible Years programının çoğunlukla sosyoekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde koruyucu önleyici hizmetler kapsamında uygulandığını ve başarılı sonuçlar elde edildiğini belirtmektedir. Ülkemizde ise AÇEV “Kırsal Alanda Yaşayan Çocuklar İçin Eşit Bir Başlangıç” (2016), “Güneydoğu Anadolu Anne Destek Programı” (2008) gibi birçok projesini de sosyoekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde gerçekleştirmektedir.

Tablo 7. Diğer Tanıtıcı Özellikleri

| | | Uygulama Grubu | | Kontrol Grubu | |
|----------------------------|------------------|----------------|------|---------------|----|
| | | N | % | N | % |
| Göç Durumu | Göç Etmiş | 18 | 23.4 | 21 | 21 |
| Alkol-Madde Kullanım Oranı | Kullanıyor | 3 | 3.9 | 5 | 5 |
| Sabıka Durumu | Sabıka Kaydı Var | 1 | 1.3 | 9 | 9 |

Bunların yanında katılımcıların göç etme, alkol madde kullanım ve sabıka kaydı durumları sorgulanmıştır. Uygulama grubunun %23.4'ünün, kontrol grubunun ise

%21'inin yaşadığı bölgeye göç ederek geldiği ve göç nedeninin genel olarak ailevi sebepler olarak belirtildiği, uygulama grubunun %3.9'unun, kontrol grubunun ise %5'inin alkol madde kullanımı olduğunu belirttiği ve uygulama grubunun %1.3'ünün, kontrol grubunun ise %9'unun sabıka kaydı olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Bavolek (2016) alkol-madde bağımlılığı olan, suça yönelmiş ebeveynlerin de aile eğitim programından fayda sağladığını, bu ebeveynlerin eğitim programından faydalandıktan sonra empati yeteneğinin geliştiğini, fiziksel cezalandırma oranının azaldığını ve uygun aile rollerinin gelişmeye başladığını ifade etmektedir. Öte yandan Justin ve Michael (2014) cezaevinde olan babalara yönelik yapılan eğitim programında babaların kendi ebeveynlik stillerine ilişkin içgörü kazandığı ve ebeveynlik becerilerinin arttığını ifade etmektedir.

Araştırmaya katılanların sosyodemografik özelliklerine ve tanıtıcı bilgilerine ilişkin genel bir özetleme yapmak gerekirse uygulama ve kontrol grubunun sosyodemografik özelliklerinin birbiriyle eşleştiği görülmektedir. Araştırmaya katılanların hem uygulama hem de kontrol grubunda daha çok kadınlardan oluştuğu, uygulama grubunun eğitim düzeyinin kontrol grubuna göre fazla olsa da her iki grubun da eğitim düzeylerinin düşük, çalışma oranının az olduğu, çalışanların da meslek grubunun çoğunlukla işçilerden oluştuğu görülmektedir. Literatüre bakıldığında da aile eğitimlerinin çoğunlukla kadınlara yönelik gerçekleştiği ya da karma eğitimlere katılım oranlarında da kadınların yoğunlukta olduğu görülmektedir. Yine literatüre bakıldığında aile eğitim programına katılanların düşük sosyoekonomik düzeye sahip olduğu görülmekte olup araştırmaya katılanların da düşük sosyoekonomik düzeye ve düşük eğitim seviyesine sahip olması literatürle paralellik göstermektedir. Katılımcıların medeni durumları incelendiğinde parçalanmış ailelerin oranının yüksek olduğu, çoğunun birden fazla çocuk sahibi olduğu ve çocukların sayısı ve yaş grubu olarak uygulama ve kontrol grubunun birbiri ile benzer özellikler sergilediği görülmektedir. Araştırmaya katılanların doğum yerlerinin ve yaşamlarını en uzun süre geçirdikleri yerleşim birimlerinin hem uygulama hem de kontrol grubunda çoğunlukta olarak il merkezi olduğu görülmektedir. Eğitim programına katılan uygulama grubunun çoğunluğunu ve kontrol grubunun büyük bir kısmını sosyal ekonomik destek müracaatçıları oluşturmakta olup katılımcıların çoğunun maddi durumlarını aylık gelirim aylık giderimden az olarak belirttiği görülmektedir. Bu

bağlamda katılımcıların gelirlerine göre ihtiyaçlarını karşılama düzeyleri incelendiğinde çoğunluğunun temel ihtiyaçlarını karşıladığı ve sportif kültürel faaliyetler gibi sosyal etkinliklere yeterince yer veremedikleri görülmektedir. Katılımcıların yaşadıkları yere göç ederek gelme durumunun uygulama ve kontrol grubunda birbiri ile benzerlik gösterdiği ve göç nedeninin ağırlıklı olarak ailevi nedenler olarak ifade edildiği görülmektedir. Ayrıca hem uygulama hem de kontrol grubunun alkol-madde kullanım durumlarının ve sabıka kayıtlarının benzer olduğu görülmektedir. Katılımcıların benzer sosyodemografik özellikler göstermelerinin aile eğitim programına katılan uygulama grubunun ebeveynlik becerilerine ilişki tutumları ve ebeveyn-çocuk ilişkilerine ilişkin yorumlamalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

4.2. EBEVEYNLİK BECERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırma kapsamında uygulama ve kontrol grubunun ebeveynlik becerilerine ilişkin bilgi edinmek üzere katılımcıların disiplin yöntemleri, çatışma çözme yöntemleri, aile tutumları, çocukların gelişim dönemlerine ilişkin bilgi düzeyleri gibi çeşitli başlıklarda sorular sorulmuş olup katılımcıların cevaplarına ilişkin grup istatistikleri aşağıdaki gibidir.

4.2.1. Ebeveynliğe İlişkin Bilgi Edinme ve Ebeveynlerini Rol Model Alma Durumları

Tablo 8. Ebeveynliğe İlişkin Bilgi Edinme Durumlarının Karşılaştırılması

| | | Edindim | Edinmedim | Sig |
|----------------|----------------|---------|-----------|------|
| Uygulama Grubu | Değer | 45 | 32 | .000 |
| | Beklenen Değer | 30 | 47 | |
| | Yüzde | 58.4 | 41.6 | |
| Kontrol Grubu | Değer | 24 | 76 | |
| | Beklenen Değer | 39 | 61 | |
| | Yüzde | 24 | 76 | |

Araştırmaya katılanların anne- baba olmadan önce veya anne baba olduktan sonra ebeveynliğe ilişkin bilgi edinme durumlarının gruplara bağlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için ki-kare testi yapılmıştır. Beklenen hücre sıklıklarının

tümü beşten yüksektir. Ebeveynliğe ilişkin bilgi edinme durumunda gruplar arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. ($p=.000$) Uygulama grubunun %58.4'ünün, kontrol grubunun ise sadece %24'ünün ebeveynliğe ilişkin bilgi edindiğini belirttiği görülmektedir. Bu doğrultuda aile eğitim programına katılan kişilerin programa katılmadan önce de görece daha bilinçli oldukları söylenebilir. Çağdaş (2015) toplum tarafından anneliğin içgüdüsel olarak var olduğunun düşünüldüğünü bu sebeple bireylerin hazırlıksız, ön koşulsuz ve herhangi bir eğitim almadan ebeveyn olabildiğini ancak ebeveynliğin çoğunlukla tecrübeler ya da eğitimlerle sonradan edinilen bir davranış biçimi olduğunu belirtmektedir. Şanlı ve Öztürk (2012) annelerle yaptığı araştırmada ebeveyn olmadan önce bilgi edinip edinmediklerini incelemiş ve katılımcıların %74.9'unun çocuk yetiştirme konusunda bilgi edindiğini ifade etmiştir. Bu çalışmada ebeveyn olmadan önce veya olduktan sonra ebeveynliğe ilişkin bilgi edindiğini söyleyen kişilerin hangi yollarla bilgi edinildiği incelenmiştir.

Tablo 9. Ebeveynliğe İlişkin Bilgi Kaynakları Dağılımları

| Grubu | Uygulama Grubu | | Kontrol Grubu | |
|-----------------|----------------|------|---------------|------|
| | N | % | N | % |
| Kitap | 23 | 51.1 | 16 | 66.7 |
| İnternet | 22 | 48.9 | 9 | 37.5 |
| Anne-baba | 25 | 55.6 | 14 | 58.3 |
| Akraba | 7 | 15.6 | 6 | 25 |
| Eğitim Programı | 20 | 44.4 | 3 | 12.5 |

Çalışmamızda uygulama grubunun %55.6 oranla anne ve babalarından, %51.1 oranla bu konuda bir kitap okuyarak, %48.9 oranla internetten bilgi sahibi olarak ve %44.4 oranla bir eğitim programına katılarak bilgi edindiği görülmektedir. Katılımcıların sadece bir yolu değil başka alternatifleri de kullanarak iyi bir ebeveyn olmaya çalıştığı gözlemlenebilir. Kontrol grubunda verilen cevaplar incelendiğinde; anne babalığa ilişkin çocuk sahibi olmadan önce bilgi edindiğini ifade edenlerin %66.7 si anne babalığa ilişkin kitaplar okuyarak bilgi edinmeye çalıştıkları görülmektedir. Bunu ikinci sırada takip eden seçenek anne ve babalarından bilgi edinmedir. Şanlı ve Öztürk (2012) araştırmasında ebeveynlerin bilgi edinme kaynaklarını %78.7 ile kitap ve dergiler, %22.6 uzman kişiler, %21.5 konferans ve seminerler olarak belirttikleri sonucuna ulaşmıştır. Grusec ve Davidov (2007) anne ve babaların kendi çocuk yetiştirme stillerinin doğru olduğunu

düşünerek kendi çocuklarına ebeveynlik stillerini öğretebileceğini bu sebeple ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleriyle ilgili kendi anne babalarını bilgi edinme kaynağı olarak görebileceğini ifade etmiştir.

Katılımcıların anne-baba olma konusunda kendi ebeveynlerini rol model alma durumu incelenmiş ve uygulama grubunun %57.1'i, kontrol grubunun ise %56'sı kendi anne ve babalarını rol model aldığını söylediği tespit edilmiştir. Bornstein (2012) ebeveynlerde kültürel olarak oluşmuş ebeveynlik tutumlarının çoğunlukla çocuklar tarafından benimsendiğini ve aktarıldığını ifade etmektedir. Radey ve Randolph (2009) yaptıkları araştırmada rastgele seçtikleri kişilerin çocuk yetiştirme konusunda elde ettikleri bilgileri nereden edindiğine ilişkin sorgulama yapmış ve araştırmaya katılanların en yüksek bilgi edinme kaynağın kendi aile üyeleri olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 10. Ebeveynleriyle Kendilerini Karşılaştırma Durumları

| | | Daha İyi | Aynı | Daha Kötü | Sig |
|----------------|----------------|----------|------|-----------|------|
| Uygulama Grubu | Değer | 55 | 17 | 5 | .030 |
| | Beklenen Değer | 46.5 | 22.6 | 7.8 | |
| | Yüzde | 71.4 | 21.1 | 6.5 | |
| Kontrol Grubu | Değer | 52 | 35 | 13 | |
| | Beklenen Değer | 60.5 | 29.4 | 10.2 | |
| | Yüzde | 52 | 35 | 13 | |

Araştırmaya katılanların ebeveynlik tutumlarının kendi anne babalarının ebeveynlik tutumlarıyla karşılaştırılmasında gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşup oluşmadığına ilişkin ki-kare testi yapılmıştır. Beklenen hücre sıklıklarının tümü beşten yüksektir. Katılımcıların ebeveynlik tutumlarını kendi ebeveynlerinin tutumları ile karşılaştırma durumunda gruplar arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.(p=.030) Katılımcıların yüksek oranda anne ve babalarını rol model almalarına rağmen uygulama grubunun %71.4'ü kendi anne ve babasından daha iyi bir anne baba olduğunu, kontrol grubunun ise %52'si kendi anne ve babasından daha iyi bir anne-baba olduğunu düşündüğünü ifade etmişlerdir. Gül (2019) babaların ebeveynlik rolleri hakkında yaptığı

araştırmada babaların çoğunun kendisini kendi babasından daha iyi bir baba olarak gördüğünü ifade etmektedir.

Çağdaş (2015)'a göre kişilerin aile eğitim programından faydalandıktan sonra ebeveynlerinden öğrendikleri aşırı hoşgörülü, aşırı koruyucu, itici ve yetkinci tutumların azalması beklenir. Bu perspektifle bakıldığında katılımcıların kendi ebeveynlerini rol model almalarına rağmen eğitim programından faydalandıktan sonra kendi anne babasından daha olumlu tutumlar geliştirdiğini düşündüğü görülmektedir.

4.2.2. Çocuğun Gelişimi ve İhtiyaçlarına İlişkin Bilgi Düzeyleri

Tablo 11. Çocukların Gelişim Dönemleri Hakkında Bilgi Düzeyi Dağılımları

| Grubu | Uygulama Grubu | | Kontrol Grubu | |
|---------------------|----------------|------|---------------|----|
| | N | % | N | % |
| Fiziksel gelişim | 73 | 94.8 | 45 | 45 |
| Bilişsel gelişim | 47 | 61 | 18 | 18 |
| Psikososyal gelişim | 62 | 80.5 | 20 | 20 |

Uygulama ve kontrol gruplarının çocuklarının gelişim dönemlerinin hangileriyle ilgili bilgi sahibi olduklarına ilişkin verdikleri cevaplar incelendiğinde; uygulama grubunun %94.8'i fiziksel gelişimi, %61'i bilişsel gelişimi, %80.5'i ise psikososyal gelişimi hakkında bilgi sahibi olduğunu belirtmiştir. Kontrol grubunun verdiği cevaplar incelendiğinde ise %45'i fiziksel gelişimi, %18'i bilişsel gelişimi, %20'si ise psikososyal gelişimi hakkında bilgi sahibi olduğunu ifade etmiştir. Uygulama grubunun çocuğun gelişim dönemleriyle ilgili bilgi sahibi olma düzeyi her kategoride kontrol grubundan oldukça yüksektir. Bu noktada uygulanan aile eğitim programının çocuğun gelişim dönemleriyle ilgili ebeveynleri bilgilendirmekte oldukça etkili olduğu söylenebilir. İki grupta da bilişsel gelişim hakkında bilgi sahibi olma düzeyi diğerlerine göre görece daha düşük olup fiziksel gelişim hakkında bilgi sahibi olma en yüksektir.

Tezel Şahin ve Cevher Kalburan (2009) ebeveynlerin çocuklarını yetiştirirken öncelikle onları tanıma, nelere ihtiyaç duyduklarını bilme ve bunları nasıl gidereceklerine yönelik bilgiye ve desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Na ve Chia (2008) yaptıkları

araştırmada aile eğitim programına katılan ebeveynlerin çocukların gelişim dönemi özelliklerine ilişkin bilgi düzeylerinin arttığını ifade etmiştir. Tomlinson ve Andina (2015)'da benzer şekilde eğitim programına katılan ebeveynlerin çocuğun gelişim dönemleri hakkında daha çok bilgi sahibi oldukları bu sebeple çocukları hakkında daha gerçekçi beklentiler oluşturdukları ifade edilmektedir.

Katılımcıların çocuklarının mutluluk ve mutsuzluk kaynaklarına ilişkin düşünceleri incelenerek çocuğun ihtiyaçlarına karşı bilinç düzeyleri ölçülmüştür.

Tablo 12. Çocuğun Mutluluk Kaynağına İlişkin İnançlarının Dağılımları

| Grubu | Uygulama Grubu | | Kontrol Grubu | |
|----------------------|----------------|------|---------------|----|
| | N | % | N | % |
| Anne-babayla ilişki | 66 | 85.7 | 70 | 70 |
| Çiftler arası ilişki | 36 | 46.8 | 59 | 59 |
| Sağlık | 27 | 35.1 | 44 | 44 |
| Temel ihtiyaçlar | 31 | 40.3 | 72 | 72 |
| Oyun | 40 | 51.9 | 21 | 21 |
| Okul başarısı | 28 | 36.4 | 24 | 24 |

Katılımcıların bir çocuk için en büyük mutluluk kaynağı nedir sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde; uygulama grubu %85.7 anne ve babasıyla olan ilişkisi cevabını verirken bunu %51.9 ile oyun cevabı takip etmiş ve %46.8 anne ve babanın birbiriyle olan ilişkisi olarak devam etmiştir. Kontrol grubunun cevapları incelendiğinde, en yüksek puanı %72 ile temel ihtiyaçların karşılanması alırken onu %70 ile anne babasıyla olan ilişkisi takip etmiş, sıralama anne ve babanın birbiriyle olan ilişkisi, sağlık, okul başarısı ve oyun olarak devam etmiştir. Çocuğun mutluluk kaynağına ilişkin görüşler karşılaştırıldığında öncelikle kontrol grubunun temel ihtiyaçların karşılanması noktasına önem vermesi dikkat çekmiştir. Hem uygulama hem de kontrol grubunun düşük sosyoekonomik düzeyde ailelerden oluştuğu ancak kontrol grubunun kısmen daha düşük sosyoekonomik düzeyde bulunduğu düşünüldüğünde bu durum daha anlaşılabilir olmaktadır.

Kohn (2015) bir çocuğun gelişimindeki en temel unsurun koşulsuz sevgi olduğunu belirtmektedir. Aile eğitim programlarında bir çocuğun en büyük ihtiyacının sevgi

olduğu, anne ve babayla kurulan olumlu ilişkinin çocuk için hayati önem taşıdığına vurgulanması sonucu uygulama grubu çocuğun en önemli mutluluk kaynağı olarak anne ve babayla olan ilişki seçeneğini işaretlemiştir. Temel (2003) aile eğitim programına katılan ebeveynlerin aile ilişkilerinin önemini algılama durumlarında önemli değişimlerin olduğunu, Rizo ve diğerleri (2016) ise aile eğitim programına katılan ebeveynlerin empatik becerilerinin önemli derecede artarak çocukların ihtiyaçlarını daha iyi anlayabildiklerini belirtmektedir. AÇEV Güneydoğu Anadolu Anne Destek Projesi raporunda eğitim programına katılan annelerin eğitime katılmadan önce çocuklarına sevgilerini göstermelerini ayıp olarak algılayarak program sonunda çocuklarına daha kolaylıkla ve sık sık sevgi göstermeye başladıklarını ifade ettiklerini belirtmektedir (AÇEV, 2008). Barnet, Roots ve McEachran (2012)'in ev temelli ebeveyn eğitim programı olan HIPPIY hakkında yaptıkları araştırmada ise ebeveynlerin eğitim programına katıldıktan sonra aile içi olumlu ilişkinin ve çocuğa sevgi vermenin önemini kavradıkları ve çocuklarına karşı daha tutarlı ve sevgi dolu tutumlar sergiledikleri ifade edilmektedir. Özel ve Zelyurt (2016) tarafından yapılan araştırmada ise aile eğitim programlarının ebeveyn-çocuk ilişkisine etkisi incelenmiş ve eğitim programına katılan ebeveynlerin çocuklara sevgisiz davranmanın yaratacağı sorunlarla ilgili bilgi sahibi oldukları ve çocuklarına daha çok sevgi gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bunların yanında bir diğer farklılık uygulama grubunda çocuk için en büyük ikinci mutluluk kaynağı oyun olarak ortaya çıkmışken kontrol grubunda oyunun son sırada yerini almasıdır. Bu durumun yine eğitim programı kapsamında oyunun önemine yapılan vurgu sonucu ortaya çıktığı düşünölmektedir. Benzer şekilde AÇEV'in Kırsal Alanda Yaşayan Çocuklar İçin Eşit Bir Başlangıç Projesi raporunda eğitim programından faydalanan annelerin öncesinde çocukları oyun oynarken kızdıklarını ancak oyunun çocuğun gelişimine sağladığı faydaları öğrenmelerinin ardından çocuklarının oyun oynamalarına kızma davranışını sonlandırdıklarını ifade etmektedir. (AÇEV, 2016) Todd ve diğerleri (2016) ise yaptıkları araştırmada etkili aile eğitim programına katılan ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte oyun oynama davranışlarının arttığı ve birlikte çocuğun gelişimini destekleyecek etkinlikler yaparak birlikte zaman geçirdiklerini ifade etmektedir. Evirgen (2002) 37 uygulama ve 37 kontrol grubuna aile eğitim programı uygulamış ve uygulama grubunun aile içi ilişkilerin ve çocukla oyun oynamanın

öneminin daha çok farkında olarak tutumlarının bu doğrultuda geliştiği sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 13. Çocuğun Mutsuzluk Kaynağına İlişkin İnançlarının Dağılımları

| Grubu | Uygulama Grubu | | Kontrol Grubu | |
|---------------------------|----------------|------|---------------|----|
| | N | % | N | % |
| Aile içi çatışma ve kavga | 68 | 88.3 | 83 | 83 |
| Hastalık | 32 | 41.6 | 49 | 49 |
| Yoksulluk | 23 | 29.9 | 58 | 58 |
| İlgisizlik | 50 | 64.9 | 57 | 57 |
| Okulda başarısızlık | 14 | 18.2 | 10 | 10 |

Araştırmaya katılanların bir çocuk için en büyük mutsuzluk kaynağına verdikleri cevaplar incelendiğinde hem uygulama hem de kontrol grubunun aile içinde çatışma ve kavga ve ilgisizlik yanıtlarını verme oranının yüksek olduğu görülmektedir. Kontrol grubu yoksulluk şikkını %58 oranında işaretlerken Uygulama grubu bu şikkı %29.9 oranında işaretlediği görülmektedir. Bu durumun çocuğun mutluluk kaynakları incelendiğinde kontrol grubunun en büyük mutluluk kaynağının temel ihtiyaçların karşılanması olarak bildirmesiyle paralellik göstermektedir.

Çocukların aile içerisindeki çatışma, kavga ve şiddete tanık olmaları ya da buna maruz kalmaları onları olumsuz etkiler ve mutsuz olmalarına sebep olur (Kaymak Özmen, 2004). Aile eğitim programlarında aile içindeki olumsuz iletişim ve şiddetin çocuk üzerinde yarattığı olumsuz sonuçlar ebeveynlere aktarılmış olup eğitime katılanların çocuğun en büyük mutsuzluk kaynağını aile içinde çatışma ve kavga olarak tanımlaması bu bilgiyi doğrular niteliktedir.

Tablo 14. Çocuklarıyla Vakit Geçirme Durumu Dağılımları

| Grubu | Uygulama Grubu | | Kontrol Grubu | |
|----------------|----------------|------|---------------|----|
| | N | % | N | % |
| Oyun oynayarak | 54 | 70.1 | 56 | 56 |
| Gezerek | 49 | 63.6 | 32 | 32 |
| Sohbet ederek | 53 | 68.8 | 45 | 45 |
| Tv-Tel- Tablet | 19 | 24.7 | 59 | 59 |
| Ödev | 30 | 39 | 30 | 30 |

Uygulama ve kontrol gruplarının çocuklarıyla çoğunlukla ne şekilde vakit geçirdiği incelendiğinde uygulama grubunda en yüksek yanıt oyun oynayarak, en düşük yanıtın ise televizyon telefon ve tablet aracılığıyla olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise tam tersi olarak en yüksek yanıtın televizyon, telefon ve tablet olduğu görülmektedir.

Katılımcıların çocuklarıyla vakit geçirme şekilleri değerlendirildiğinde uygulama grubunun kontrol grubuna kıyasla çocuklarıyla daha etkili ve kaliteli zaman geçirdikleri ve çocuklarını ekrandan uzak tutma eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar aile eğitim programları sayesinde ebeveynlerin çocuklarıyla etkin vakit geçirme oranını artırdığını zira bazı ev ziyareti temelli eğitim programlarında da ebeveynlere evde çocuğuyla kaliteli zaman geçirme, oyun oynama gibi aktivitelerin öğretildiği belirtilmektedir (Kılıç, 2010). Todd ve diğerleri (2016) etkili aile eğitim programına katılan ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte bilişsel gelişimi destekleyici oyunlar oynadıklarını belirtmiştir.

4.2.3. Mahremiyet Eğitimi Verme Durumları

Tablo 15. Çocuklarına Mahremiyet Eğitimi Verme Durumlarının Karşılaştırılması

| | | Verdim | Vermedim | Sig |
|----------------|----------------|--------|----------|------|
| Uygulama Grubu | Değer | 68 | 9 | .000 |
| | Beklenen Değer | 58.3 | 18.7 | |
| | Yüzde | 88.3 | 11.7 | |
| Kontrol Grubu | Değer | 66 | 34 | |
| | Beklenen Değer | 75.7 | 24.3 | |
| | Yüzde | 66 | 34 | |

Araştırmaya katılanların çocuklarına mahremiyet eğitimi verme durumları ile eğitim programından faydalanıp faydalanmamaları arasında bir ilişki olup olmadığını saptamak üzere ki-kare testi uygulanmıştır. Beklenen hücre sıklıklarının tümü beşten yüksektir. Çocuklarına mahremiyet eğitimi verme durumunda gruplar arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. ($p=.000$) Yapılan incelemede uygulama grubunun %88.3'ünün, kontrol grubunun ise %66'sının çocuklarına mahremiyet eğitimi verdiği görülmektedir. Hem uygulama hem de kontrol grubunun mahremiyet eğitimi verme düzeyi yüksek olmakla birlikte uygulama grubunun mahremiyet eğitimi verme düzeyinin

beklenen oranda olmadığı görülmektedir. Çocuklarına mahremiyet eğitimi verdiğini ifade eden ebeveynlerin hangi yollarla bu eğitimi verdiğini de önem sarf etmektedir.

Tablo 16. Çocuklarına Mahremiyet Eğitimi Verme Yöntemleri Dağılımları

| Grubu | Uygulama Grubu | | Kontrol Grubu | |
|--|----------------|------|---------------|------|
| | N | % | N | % |
| Çocuklarına kendisine ait bir alanı olduğunu öğretmek | 47 | 69.1 | 30 | 45.5 |
| Özel bölgelerine kimsenin görmemesi gerektiğini öğretmek | 52 | 76.5 | 32 | 48.5 |
| Onun izni olmadan kimsenin kendisine dokunamayacağını öğretmek | 58 | 85.3 | 54 | 81.8 |
| Kendisinin de kimsenin özel bölgelerine dokunmamasını öğretmek | 45 | 66.2 | 27 | 40.9 |

Uygulama grubunda çocuğuna mahremiyet eğitimi verdiğini belirtenlerin %69.1'i çocuğuna kendisine ait alanı olduğunu ve bu alana kimsenin izinsiz giremeyeceğini, %76.5'i çocuğuna özel bölgelerini anne ve babasından başka kimsenin görmemesi gerektiğini, %85.3'ü çocuğuna onun izni olmadan kimsenin kendisine dokunamayacağını, %66.2'si çocuğuna bir başkasının özel bölgelerine dokunmaması gerektiğini öğrettiğini belirtmektedir. Kontrol grubunda ise çocuğuna mahremiyet eğitimi verdiğini belirtenlerin %45.5'i çocuğuna kendisine ait alanı olduğunu ve bu alana kimsenin izinsiz giremeyeceğini, %48.5'i çocuğuna özel bölgelerini anne ve babasından başka kimsenin görmemesi gerektiğini, %81.8'i çocuğuna onun izni olmadan kimsenin kendisine dokunamayacağını, %40.9'u çocuğuna bir başkasının özel bölgelerine dokunmaması gerektiğini öğrettiğini belirtmektedir.

Genel bir çıkarsama yapmak gerekirse, hem uygulama hem de kontrol grubu çocuklarına mahremiyet eğitimini verdiğini belirtirken mahremiyet eğitiminde daha çok çocuklarının mahrem bölgelerinin gizliliği ve bu bölgelere temas noktasında çocuklarını bilinçlendirmeye çalıştığı ancak çocuklarına kendilerinin de başkalarının mahrem bölgelerine dokunmaması ve görmemesi gerektiğini öğretmek konusunda geride kaldığı görülmektedir. Bu durum; çocukların ileride cinsel istismarın faili olmalarını engelleme konusunda yetersiz kalmakta ya da çocukların bir başkasının onlara özel bölgelerini

göstermesi, elletmesi gibi davranışlarla cinsel istismarın mağduru olmaları riskini de bertaraf edememektedir.

Bazı aile eğitim programlarında çocukları cinsel istismardan korumaya yönelik riskli cinsel davranışlar hakkında ebeveynlere bilgi verilmekte ve bu konuyu çocuklarına nasıl öğretecekleri ifade edilmektedir (Miller, 2016).

Öte yandan çocukların kendilerine ait bir alanı olduğunu ve bu alana kimsenin izinsiz giremeyeceğinin ifade edilme oranı da diğerlerine oranla düşüktür. Aile içinde sınırların belirlenmesinde kültürel olarak zorlanılan bir toplumda yaşıyor olmak, çocukların anne ve babadan gizlisinin olamayacağı, anne ve babanın denetim mekanizmasının çocuklarını korumak pahasına çocuklarının her an özeline müdahale etme hakkına sahip olduğu düşüncesi bu durumu ortaya çıkarmakta, aile eğitim programlarında verilen eğitimler de bu noktada yetersiz kalmaktadır.

Özaslan ve Gültekin Akduman (2018) annelere çocuklarına mahremiyet eğitimi verme yollarıyla ilgili yapılan eğitim programına yönelik yaptıkları araştırmada, eğitim programına katılan annelerin hepsinin çocuklarına mahremiyet eğitimi verdiği, bu eğitimi verirken %80'inin özel bölgelerini tanıtmaya ve korumaya ilgili, %36'sı kimsenin özel bölgesine izinsiz dokunamayacağını öğretmek için %12'si özel alan bilinci geliştirmek için odaya kapıya vurarak girmeyi öğretmek için verdiklerini ifade etmişlerdir. Eliküçük ve Sönmez (2012) ise ebeveynlerin çocuklarına mahremiyet eğitimi verme durumlarıyla ilgili yaptıkları araştırmada ebeveynlerin %62'sinin çocuklarına cinsellik ve mahremiyetle ilgili bilgi verdiğini, %48'inin cinsiyetler arası vücut farklılıklarını anlattığını ve %3.8'inin de cinsel istismar ve cinsel istismardan korunmayla ilgili eğitim verdiğini ifade etmektedir.

4.2.4. Sorumluluk Bilinci Kazandırma Durumları

Tablo 17. Çocuklarına Sorumluluk Bilinci Kazandırma Durumlarının Karşılaştırılması

| | | Kazandırdım | Kazandırmadım | Sig |
|----------------|----------------|-------------|---------------|------|
| Uygulama Grubu | Değer | 70 | 7 | .000 |
| | Beklenen Değer | 60.5 | 16.5 | |
| | Yüzde | 90.9 | 9.1 | |
| Kontrol Grubu | Değer | 69 | 31 | |
| | Beklenen Değer | 78.5 | 21.5 | |
| | Yüzde | 69 | 31 | |

Araştırmaya katılanların çocuklarına Sorumluluk bilinci kazandırıp kazandırmama durumları ile eğitim programından faydalanıp faydalanmamaları arasında bir ilişki olup olmadığını saptamak üzere ki-kare testi uygulanmıştır. Beklenen hücre sıklıklarının tümü beşten yüksektir. Çocuklarına sorumluluk bilinci kazandırma durumunda gruplar arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. ($p=.000$) Yapılan incelemede uygulama grubu %90.9 oranında kontrol grubu ise %69 oranında çocuklarına sorumluluk bilinci kazandırdıklarını ifade etmişlerdir. Hem uygulama hem de kontrol grubunun bu konudaki yanıtları memnun edicidir. Ayrıca katılımcıların çocuklarına ne şekilde sorumluluk bilinci kazandırdıkları da incelenmiştir.

Tablo 18. Çocuklarına Sorumluluk Kazandırma Yöntemleri Dağılımları

| Grubu | Uygulama Grubu | | Kontrol Grubu | |
|--|----------------|------|---------------|------|
| | N | % | N | % |
| Kendi yaşam alanı düzeninden sorumlu tutarak | 59 | 84.3 | 55 | 79.7 |
| Okul başarısıyla ilgili sorumluluk yükleyerek | 35 | 50 | 27 | 39.1 |
| Ev işleriyle ilgili yaşına uygun sorumluluklar vererek | 44 | 62.9 | 38 | 55.1 |
| Harçlık kullanımıyla ilgili sorumluluğu çocuğuna bırakarak | 32 | 4.7 | 13 | 18.8 |

Uygulama grubunda çocuğuna sorumluluk bilinci kazandırdığını belirtenlerin %84.3'ü çocuğunu kendi yaşam alanının düzeninden sorumlu tuttuğunu, %50'si çocuğuna bir çocuk olarak derslerinde başarılı olmasıyla ilgili sorumluluk yüklediğini, %62.9'u

çocuğuna ev işleriyle ilgili yaşına uygun sorumluluklar verdiğini, %45.7'si harçlığını kullanmayla ilgili sorumluluğunu çocuğuna bıraktığını belirtmektedir. Kontrol grubunda ise çocuğuna sorumluluk bilinci kazandırdığını belirtenlerin %79.7'si, çocuğunu kendi yaşam alanının düzeninden sorumlu tuttuğunu, %39.1'i çocuğuna bir çocuk olarak derslerinde başarılı olmasıyla ilgili sorumluluk yüklediğini, %55.1'i çocuğuna ev işleriyle ilgili yaşına uygun sorumluluklar verdiğini, %18.8'i harçlığını kullanmayla ilgili sorumluluğunu çocuğuna bıraktığını belirtmektedir.

Aile eğitim programlarının temel amaçlarından birisi ebeveynlerin sosyal işlevselliği yüksek bireyler yetiştirebilmesidir. Sosyal işlevsellik bireyin hayatının her noktasında kendi kapasitesini en üst noktada kullanabilmesi ve sorunlarıyla ilgili kendi kaynaklarını harekete geçirerek çözüm bulabilmesi olarak tanımlanabilir (Duyan ve diğerleri, 2008). Collins ve diğerleri (2012) her ebeveynin çocuğunu iyi yetiştirmek üzere desteklenme hakkının olduğunu ifade etmektedir. Bu noktada iyi yetiştirilmiş ve sosyal işlevselliği yüksek çocukların öncelikle sorumluluk sahibi bireyler olması gerektiğinden hareketle çocukların her yaşta yapabilecekleri düzeyde sorumluluklar verilmesi aile eğitim programlarında ebeveynlere aktarılmaktadır. Nitekim Yıldırım (2018) aile eğitim programına katılan ebeveynlerin bazı ev işlerini çocuklarıyla birlikte yaparak onlara sorumluluk verdikleri ve çocuğa sorumluluk vermenin önemini kavradıklarını ifade etmektedir. Argon ve Kıyıcı (2012) ebeveynleri aile eğitim programına katılan ve katılmayan öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada ebeveynleri eğitim programına katılmayan çocukların derslere karşı ilgisizlik, disiplin eksikliği ve sorumsuzluk gibi problemler yaşadığını belirtmektedirler. Todd ve diğerleri(2016) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise etkili aile eğitim programları sonucunda çocukların sorumluluk kazanma oranlarının arttığı belirtilmektedir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında; hem uygulama hem de kontrol grubunun çocuklara sorumluluk bilinci kazandırma çabalarının çocukların kendi yaşam alanını düzenlemeleri ve çocukların yaşına uygun ev işleri yaptırılmaları konularında yoğunlaştığını ancak bu maddelerde uygulama ve kontrol grubunda da belirgin farklılıklar olduğu gözlemlenmektedir. Ders başarısıyla ve harçlığın kullanımıyla ilgili sorumluluk kazandırmada uygulama grubunun kontrol grubuna göre oranının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak iki grupta da istenilen noktada değildir. Özellikle harçlığın kullanımıyla ilgili sorumluluğu çocuğuna bırakma

maddesini incelemek gerekirse; araştırmaya katılanların birçoğu düşük sosyoekonomik düzeyde ailelerden oluşmakta ve birçoğu çocuğuna aylık veya haftalık harçlık vermek bir yana günlük düzenli harçlıklarını da verememektedir. Bu oranın azlığı ailelerin ekonomik yetersizlikleriyle açıklanabilir.

4.2.5. Çatışma Çözme Yöntemleri

Tablo 19. Çatışma Çözme Yöntemlerinin Dağılımları

| Grubu | Uygulama Grubu | | Kontrol Grubu | |
|------------------------------|----------------|------|---------------|----|
| | N | % | N | % |
| Konuşarak | 74 | 96.1 | 64 | 64 |
| Diğer ebeveyne yönlendirerek | 5 | 6.5 | 28 | 28 |
| Fiziksel ceza | 1 | 1.3 | 17 | 17 |
| Sözlü ceza | 18 | 23.4 | 56 | 56 |
| Yok sayarak | 4 | 5.2 | 19 | 19 |

Katılımcıların çocuklarıyla çatışma yaşadıklarında sorunu çözme yöntemleri incelendiğinde; uygulama grubunun %96.1'inin konuşarak, %23.4'ünün sözlü ceza vererek, %6.5'inin diğer ebeveyne yönlendirerek, %5.2'sinin yok sayarak %1.3'ünün de fiziksel ceza vererek sorunu çözmeyi denediğini belirtmektedir. Uygulama grubunun cevapları değerlendirildiğinde sözlü ceza oranının yüksek olduğu, fiziksel ceza oranının düşük olsa da katılımcıların fiziksel ceza kriterlerinin ne olduğunun bilinemediği, kültürel olarak disiplin yöntemlerinde bazı fiziksel ceza yöntemlerinin (popoya vurma, tokat vb.) fiziksel ceza olarak sayılmadığı da göz önünde bulundurulmalıdır. Kontrol grubunun cevaplarına bakılacak olursa; %64.6'sının konuşarak, %56.6'sının sözlü ceza vererek, %28.3'ünün diğer ebeveyne yönlendirerek, %19.2'sinin yok sayarak %17.2'sinin de fiziksel ceza vererek sorunu çözmeyi denediğini belirtmektedir.

Kohn (2015) ceza vererek disipline etmenin kısa vadede istenmeyen davranışı sonlandırması nedeniyle çözüm olarak görüldüğünü ancak uzun vadede amaca ulaşmadığını zira çocuğun davranışın yanlış olma nedenini kavrayamadığını belirtmektedir. Aile eğitim programları öncelikle çocuk ihmal ve istismarını önlemek, ebeveynlere yönelik stresi azaltarak, ebeveynliğin normal stresörleriyle baş edebilme

kabiliyeti kazandırmayı amaçlayan toplum temelli hizmetlerdir (Başoğul ve diğerleri, 2017). Uygulama ve kontrol grubunun cevapları karşılaştırıldığında kontrol grubunun uygulama grubuna göre daha olumsuz disiplin yöntemlerini benimsediği görülmektedir. Literatüre bakıldığında Gordon (1996) aile eğitim programına katılanların fiziksel ve sözlü ceza ile çocuğunu disipline etme tutumlarının azaldığını belirtmekte olup AÇEV (2008) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer bulgulara ulaşıldığı belirtilmektedir. Şimşek (2017) aile eğitim programından faydalanan annelerin sıkı ve olumsuz disiplin yöntemlerini reddetme durumlarında anlamlı bir farklılık gözlemlendiğini belirtmektedir. Webster-Stratton ve Reid (2017) Incredible Years (İnanılmaz Yıllar) aile eğitim programı sonuçlarında eğitim programına katılanların sert disiplin yöntemlerinin, fiziksel cezalandırmanın azaldığını ve pozitif ebeveynlik tutumlarının arttığını ifade etmektedir. Bir başka önemli eğitim programı olan Triple-P aile eğitim programının da benzer şekilde ebeveynlerin çocuklarına karşı daha olumlu disiplin yöntemlerini kullanması ve fiziksel şiddet uygulama oranının azalmasını sağlamaktadır (Sanders ve Turner, 2016).

Bunların yanında birden fazla çocuğa sahip ebeveynlerin kardeşler arası çatışmaları çözme yöntemleri de incelenmiştir.

Tablo 20. Kardeşler Arası Çatışma Çözme Yöntemleri Dağılımları

| Grubu | Uygulama Grubu | | Kontrol Grubu | |
|---------------------|----------------|------|---------------|------|
| | N | % | N | % |
| Öneri sunarak | 54 | 91.5 | 39 | 46.4 |
| Konuyu değiştirerek | 8 | 13.6 | 30 | 35.7 |
| Müdahale etmeyerek | 3 | 5.1 | 45 | 53.6 |
| Cezalandırarak | 6 | 10.2 | 37 | 44 |

Uygulama grubunun kardeşler arası çatışmaları %95.1 oranında sorunu dinleyip öneri sunarak çözmeye çalıştığı, %13.6 oranında konuyu değiştirerek, %10.2 oranında cezalandırarak %5.1 ile de kavgalarına müdahale etmeyerek çatışmaları bertaraf etmeye çalıştığı gözlemlenmektedir. Kontrol grubunun ise %53'ünün kavgalarına müdahale etmeyerek, %46.4'ünün sorunu dinleyip öneri sunarak, %44'ünün cezalandırarak %35.7'sinin konuyu değiştirerek kardeşler arası çatışmaları çözmeye çalıştığı görülmektedir.

Uygulama ve kontrol grubu karşılaştırıldığında; kardeşler arası kavgalara müdahale etmeyerek onların iç dinamikleriyle sorunları çözmesinin beklenmesi bir müdahale aracı olarak uygulama grubunda son sırada iken kontrol grubunda ilk sırada yerini almıştır. Yine kavgaları cezalandırarak sonlandırma oranı kontrol grubunda uygulama grubuna göre oldukça yüksektir. Uygulama grubunun sorun çözme becerilerinin kontrol grubuna oranla daha gelişmiş olduğu görülmektedir. Literatüre bakıldığında; Yıldırım (2018) aile eğitim programına katılan ebeveynlerin kardeş çatışmalarını çözmeye yönelik doğru ebeveyn yaklaşımını kazandıklarını belirtmektedir. Altuntaş (2019) aile eğitim programına katılan ailelerin akılcı düşünme becerisi geliştirmeleriyle birlikte sorunlara daha işlevsel çözümler bulabildiklerini ifade etmekte olup araştırma bulgusu literatürle paralellik göstermektedir.

4.2.6. Çocuklarını Koruma Yöntemleri

Tablo 21. Çocuklarıyla İlgili Danıştıkları Yerlerin Dağılımları

| Grubu | Uygulama Grubu | | Kontrol Grubu | |
|----------------|----------------|------|---------------|----|
| | N | % | N | % |
| Anne- babaları | 20 | 26 | 61 | 61 |
| Akraba/Komşu | 15 | 19.5 | 33 | 33 |
| İnternet | 23 | 29.9 | 22 | 22 |
| Uzmana | 54 | 70.1 | 35 | 35 |

Araştırmaya katılanların çocuklarıyla ilgili bir problem yaşadıklarında ya da herhangi bir konuda bilgi edinmek istediklerinde kime başvuracaklarına ilişkin verdikleri cevaplar incelendiğinde; uygulama grubunun %70.1 oranında bir uzmana, %29.9 oranında internete, %26 oranında anne ve babasına, %19.5 oranında ise akraba, komşu veya bir yakınlarına danıştıklarını belirtmektedirler. Kontrol grubunda ise; %61 oranında anne ve babasına, %33 oranında akraba, komşu veya bir yakınlarına, %35 oranında bir uzmana, %22 oranında ise internete danıştıklarını belirtmektedirler.

Uygulama ve kontrol gruplarının verdikleri cevaplar karşılaştırıldığında uygulama grubu yüksek oranda bir uzmana başvururken kontrol grubunun ilk merciisi kendi ebeveynleri

olmaktadır. Ayyıldız (2005) ebeveynlerin çocuklarını yetiştirirken bilgi almak istedikleri konularda bir uzmana danışmasının çocuklarına karşı olumlu tutumlarını artırdığını belirtmekte olup Yıldırım (2018) aile eğitim programına katılan ebeveynlerin eğitim programından sonra uzman yardımı alması gereken konuları fark edebilme ve uzmana başvurabilme oranlarının arttığını ifade etmektedir. Bir diğer konu; çocuğuyla ilgili bir konuda bilgi edinmek üzere internetten araştırma yapanların oranları ise oldukça düşüktür. Buna karşılık Radey ve Randolph (2009) tarafından yapılan bir araştırmada ebeveynlerin %76'sının interneti en önemli bilgi kaynağı olarak gördüğü ortaya çıkmıştır. Teknolojinin gelişmesi, tablet ve akıllı telefonların yaygınlaşmasıyla birlikte süreç içerisinde ülkemizdeki durumun da bu araştırmayla paralellik göstereceği düşünülmektedir. Burada önemli olan nokta internetten alınan bilginin ne derece güvenilir ve faydalı olduğudur. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelere göre internette ebeveynliğe ilişkin daha çeşitli ve güvenilir bilgi edindiği, alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerin internetten bilgi tarama konusunda eğitilmeleri gerektiği bilinmektedir (Rothbaum, Martland ve Janssen, 2008). Bu araştırmaya katılan kişilerin daha çok düşük sosyoekonomik düzeyde ailelerden oluşması ve internetten bilgi edinme oranlarının düşük olması bu bilgiyi doğrulamaktadır.

Tablo 22. Çocuklarını Koruma Yöntemleri Dağılımları

| Grubu | Uygulama Grubu | | Kontrol Grubu | |
|--|----------------|------|---------------|----|
| | N | % | N | % |
| Gözlemleyerek | 63 | 81.8 | 78 | 78 |
| Arkadaşları ve aileleriyle tanışarak | 48 | 62.3 | 51 | 51 |
| Sosyal medya aracılığıyla takip ederek | 6 | 7.8 | 6 | 6 |

Araştırmaya katılanların çocuklarını koruma yöntemleri incelenmiş olup bu bağlamda çocuklarının vakit geçirdikleri kişileri ne yolla takip ettikleri sorulmuştur. Uygulama grubunun; %81.8'inin gözlemleyerek, %62.3'ünün arkadaşları ve aileleriyle tanışarak, %7.8'inin ise sosyal medya aracılığıyla takip ederek çocuklarının vakit geçirdiği kişileri tanımaya çalıştıkları görülmektedir. Kontrol grubu ise; %78'inin gözlemleyerek, %51'inin arkadaşları ve aileleriyle tanışarak, %6'sının ise sosyal medya aracılığıyla takip ederek çocuklarının vakit geçirdiği kişileri tanımaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Öte yandan katılımcılara çocuklarının madde kullanımı, çeteleşme, okuldan kaçma vb. riskli davranışlar geliştirdiklerini fark ettiklerinde onları ne yolla koruyacaklarına yönelik sorulan soruda;

Tablo 23. Çocuklarının Riskli Davranışları Karşısındaki Tutumlarının Dağılımları

| Grubu | Uygulama Grubu | | Kontrol Grubu | |
|---------------------------------|----------------|------|---------------|----|
| | N | % | N | % |
| Konuşarak önlemeye çalışma | 57 | 74 | 44 | 44 |
| Arkadaş ortamından uzaklaştırma | 30 | 39 | 70 | 70 |
| Cezalandırma | 9 | 11.7 | 55 | 55 |
| Bir profesyonele başvurma | 59 | 76.6 | 43 | 43 |

Uygulama grubunun çocuğunun riskli davranışlar gösterdiğini fark ettiğinde öncelikli olarak bir uzmana başvuracağı (%76.6) ve konuşarak önlemeye çalışacağı (%74) görülmektedir. Bunları %39 oranında arkadaş grubundan uzaklaştırma ve %11.7 oranında cezalandırma izlemektedir. Kontrol grubunun ise öncelikli olarak çocuğunu arkadaş grubundan uzaklaştırarak (%70) çocuğunu korumaya çalışırken çocuğunu cezalandıracağını belirtenlerin oranı da %55'tir. Bir uzmana başvuracağını belirtenler en son sırada yer almakla birlikte bu oran %43'tür.

İşlevsel aileler birbirlerini aşırıya kaçmadan kontrol eden ailelerdir (Bulut, 1993). Etkili anne baba eğitiminin savunduğu üzere kontrole en çok önem veren ve çocuğu acımasızca kontrol eden ebeveynlerin, çocukları üzerinde en az denetime sahip ebeveynler oldukları görülmektedir (Kohn, 2015). Uygulama grubunun öncelikli cevabı olan konu hakkında bir profesyonele başvurma seçeneğinin kontrol grubunda son sırada olduğu, kontrol grubunun özellikle ergen dönemde karşılaşılabilecek sorunlarla baş etme kapasitesinin ve sorun çözme stratejilerinin uygulama grubuna kıyasla zayıf olduğu görülmektedir. Yıldırım (2018) aile eğitim programına katılan ebeveynlerin eğitim programından sonra uzman yardımı alması gereken konuları fark edebilme ve uzmana başvurabilme oranlarının arttığını ifade etmektedir. Öte yandan ebeveynleri ana-babalık becerileri konusunda eğitim almış çocukların okul uyumu ve akran ilişkilerinde daha başarılı olduğu (Kağıtçıbaşı, 1989), davranış problemlerinin, madde kullanımı, depresyon, anksiyete gibi ailesel geçişi olan risklerin %50 azaldığı görülmüştür (Kumpfer ve

diğerleri, 2016). Webster Stratton ve Reid (2017) ebeveyn-çocuk ve öğretmenlerle gerçekleştirilen üç eksenli eğitim programı sonucunda çocukların davranışsal problemlerinin azaldığını ifade etmektedir.

4.2.7. Aile Tutumları

Araştırmaya katılanlara çocuklarıyla olan ilişkilerini yönetebilip yönetemedikleri sorulmuş ve uygulama grubunun %97.4'ü, kontrol grubunun ise %86'sı çocuklarıyla ilişkilerini yönetebildiklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda çocuklarıyla ilgili bir konuda onlardan başka karar verici olan birileri olup olmadığı sorulmuştur.

Tablo 24. Çocuklarıyla İlgili Konularda Kendilerinden Başka Karar Verici Birileri Olup Olmama Durumları

| | | Var | Yok | Sig |
|----------------|----------------|------|------|------|
| Uygulama Grubu | Değer | 14 | 63 | .005 |
| | Beklenen Değer | 22.2 | 54.8 | |
| | Yüzde | 18.2 | 81.8 | |
| Kontrol Grubu | Değer | 37 | 63 | |
| | Beklenen Değer | 28.8 | 71.2 | |
| | Yüzde | 37 | 63 | |

Araştırmaya katılanların çocukları hakkında kendilerinden başka karar verici biri olup olmama durumları ile eğitim programından faydalanıp faydalanmamaları arasında bir ilişki olup olmadığını saptamak üzere ki-kare testi uygulanmıştır. Beklenen hücre sıklıklarının tümü beşten yüksektir. Çocuklarıyla ilgili kararları ailenin kendi içinde alma durumuna gruplar arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. ($p=.005$) Uygulama grubunun %18.2'si, kontrol grubunun ise %37'si kendilerinden başka karar verici kişiler olduğunu belirtmişlerdir. Bu kişilerin büyük oranda aile büyükleri olduğu belirtilmiştir.

Çocuklarla ilgili karar alırken sürecin nasıl işlediğine ilişkin sorulan soruda;

Tablo 25. Çocuklarıyla İlgili Karar Alma Süreçleri Dağılımları

| Grubu | Uygulama Grubu | | Kontrol Grubu | |
|-------------------------------|----------------|------|---------------|----|
| | N | % | N | % |
| Çocuğun istediği olur | 1 | 1.3 | 7 | 7 |
| Evin reisinin dediği olur | 6 | 7.8 | 40 | 40 |
| Oy birliği ile karar alınır | 65 | 84.4 | 39 | 39 |
| Aile büyüklerinin dediği olur | 57 | 9.1 | 18 | 18 |

Uygulama grubu %84.4 oranında çocuğun da görüşü alınarak oy birliği yapılır cevabını vermiş olup bunu en yakın %9.1 oranında aile büyüklerinin dediği olur cevabı izlemiştir. Kontrol grubunda ise en yüksek puanı %40 oranında evin reisinin dediği olur cevabı almış olup onu %39 oranında çocuğun da görüşü alınarak oy birliği yapılır cevabı izlemekte, aile büyüklerinin dediği olur cevabının da yine %18 oranında olduğu görülmektedir.

Çağdaş (2015) aile eğitim programının ebeveynlerin demokratik tutumlarını artıracaklarını ifade etmiştir. Araştırma sorularına verilen cevaplardan hareketle; kontrol grubunda geleneksel aile yapısının daha hâkim olduğu ve çocukla ilgili karar alma süreçlerinde aile büyüklerinin uygulama grubuna kıyasla etkin rol oynadığı, yine uygulama grubunun kontrol grubuna kıyasla daha demokratik tutumlar benimsediği, çocukları karar alma süreçlerine dâhil ettiği ve kararları daha çok çekirdek aile içerisinde almaya çalıştığı gözlemlenmektedir. Literatüre bakıldığında; Şimşek (2017) aile eğitim programına katılan ebeveynlerin demokratik tutumlar benimsemelerinde farklılıkların meydana geldiğini, Öğretir ve Demiriz (2009) ise annelere ev ziyaretleri şeklinde gerçekleştirdikleri programa katılan annelerde demokratik tutumların arttığını ifade etmişlerdir. Riley (2020) etkili aile eğitim programlarının ebeveynlerin sıkı kurallar koyan otoriter tutumlarında değişiklik yarattığını belirtmektedir. Benzer şekilde Tomlinson ve Andina (2015) aile eğitim programına katılan ebeveynlerin pozitif ebeveynlik tutumlarının arttığını ifade etmektedir.

Araştırmaya katılanların ebeveynlik becerilerine ilişkin yapılan incelemede; uygulama grubunun ebeveynliğe ilişkin bilgi edinme düzeylerinin kontrol grubuna göre daha fazla olduğu, buna bağlı olarak çocuğun mutluluk ve mutsuzluk kaynağına ilişkin bilinçlerinin de daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine ebeveynlik eğitimlerine bağlı olarak

uygulama grubunun çocuğun gelişim dönemleriyle ilgili daha çok bilgi sahibi olduğu ancak kontrol grubunun çocuğun gelişim dönemlerine ilişkin bilgi düzeyinin düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca uygulama grubunun çocuklarıyla ilgili danışmak istedikleri bir konu olduğunda ilk başvuru merkezlerinin konu hakkında uzman bir kişi olduğu fakat kontrol grubunun genellikle kendi ebeveynlerine danıştıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılanların çatışma çözme yöntemleri incelendiğinde; kontrol grubunun sözlü cezaya ağırlık vermekle birlikte fiziksel cezayı da bir disiplin yöntemi olarak benimsediği, uygulama grubunun ise daha çok uzlaşılı yolunu tercih ettiği ve daha olumlu disiplin yöntemleri kullandığı görülmektedir. Çocuk koruma yöntemlerinde ise yine uygulama grubunun çocuğunu daha fazla gözlemlediği ve çocuğunun vakit geçirdiği kişileri tanıyarak korumaya çalıştığı, riskli davranışlar gösterdiğinde de yine uzlaşılı veya bir profesyonele başvurma yöntemini seçtiği ancak kontrol grubunun riskli davranışlar karşısında cezalandırma veya arkadaş grubundan çocuğunu uzaklaştırma gibi baş etme yöntemlerine başvurduğu görülmektedir. Uygulama grubunun çocuğuna mahremiyet eğitimi verme ve sorumluluk bilinci kazandırma oranlarının da kontrol grubuna kıyasla daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Son olarak araştırmaya katılanların aile tutumlarına yönelik yapılan incelemede uygulama grubunun daha demokratik tutumları benimsediği ancak kontrol grubunun geleneksel aile içi rollere bağlı kaldığı görülmektedir.

4.3. ÇOCUK-ANABABA İLİŞKİSİNE DAİR BULGULAR

Uygulama ve kontrol grubunun Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği puanları ve ölçek puanlarının yaş, cinsiyet ve eğitim durumuyla bağlantılı olup olmadığına ilişkin yapılan analizler aşağıdaki gibidir.

4.3.1. Uygulama ve Kontrol Grubunun Çocuk-Anababa İlişki Düzeyi Dağılımları

Tablo 26. Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği Puanları Dağılımları

| | Uygulama Grubu | | | | | Kontrol Grubu | | | | |
|-------------------------------------|----------------|-----|-----|----------------|------|---------------|-----|-----|----------------|------|
| | M | Min | Max | Cronbach Alpha | SS | M | Min | Max | Cronbach Alpha | SS |
| Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği (ÇABIÖ) | 50.1 | 31 | 84 | .88 | 10.9 | 63.8 | 41 | 97 | .88 | 11.2 |
| Çatışma Faktörü | 29.1 | 14 | 57 | .87 | 9 | 38.5 | 22 | 58 | .87 | 8.2 |
| İlişki Faktörü | 21 | 14 | 39 | .68 | 3.5 | 25.3 | 16 | 40 | .68 | 4.2 |

Uygulama ve kontrol grubuna Çocuk-Ana Baba İlişki Ölçeği Uygulanmış ve ölçeğe verilen yanıtlar üzerine Cronbach Alfa güvenilirlik testi yapılmıştır. Güvenirlik katsayısı ölçeğin içindeki çatışma alt boyutu için .87, ilişki alt boyutu için .68 ve tüm ölçek için .88 çıkmıştır. Katılımcıların Çocuk-Ana Baba İlişki Ölçeğine verdikleri yanıtlar üzerinden uygulama ve kontrol grubunun ölçek puanları ve ölçeğin içerisindeki maddelerden oluşan çatışma faktörü ve ilişki faktörü ortalama puanları karşılaştırıldığında tüm bağımlı değişkenlerde uygulama grubunun ölçek puanları kontrol grubundan düşük seyretmiştir. Uygulama grubunda Çocuk Ana Baba İlişki Ölçeğinin ortalama puanı 50.1 iken kontrol grubunda 63.8 olarak görülmekte, uygulama grubunun çatışma faktörü ortalama puanı 29.1, ilişki faktörü ortalama puanı 21.03 iken kontrol grubunda ise çatışma faktörü ortalama puanı 38.5 ilişki faktörü ortalama puanı 25.3 olarak hesaplanmıştır.

Ölçek üzerinden alınan en yüksek puanın 120 en düşük puanın ise 24 olduğu, ölçekten alınan yüksek puanın olumsuz ilişkiyi gösterdiği bilinmektedir. Ölçekten alınan 60 puanın orta düzeyde ilişkiyi, 60 puan altı yüksek düzey olumlu ilişkiyi, 60 puan üzeri ise düşük düzey olumlu ilişkiyi gösterdiği söylenebilir. Bu bağlamda uygulama grubunun ölçek puanının 50.1 olduğu ve uygulama grubunun çocuklarıyla ortalamaya yakın olmakla birlikte yüksek düzey olumlu ilişki sahibi olduğu görülmekte iken, kontrol grubunun ölçek puanının 63.8 olduğu ve ortalamaya oldukça yakın olmakla birlikte düşük düzeyde olumlu ilişki sahibi olduğu görülmektedir. Aile eğitim programından faydalanan

uygulama grubunun kontrol grubuna oranla çocuklarıyla daha olumlu bir ilişki içerisinde oldukları ve daha az çatışma yaşadıkları görülmektedir.

Ölçeğin Türkçe uyarlamasını yapan Akgün ve Yeşilyaprak (2010) aile eğitim programına katılan annelerin çocuklarıyla olan ilişkisini incelemiştir. Eğitimden faydalanan ve faydalanmayan annelere Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği uygulanmış olup uygulama grubundaki annelerin öntest sonuçları 33.10 iken son test sonucu 28 olmuştur. Eğitime katılmayan annelere uygulanan ön test sonucu 32.44 iken son test sonucu da 32.77 olarak bulunmuştur. Eğitim programına katılan annelerin program sonunda çocuklarıyla daha olumlu ilişki kurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin kullanıldığı diğer çalışmalardan Gözübüyük ve Özbey (2020) babalarla çocukların ilişkisini incelemiş, Yüksek Usta (2014) ise annelerle çocukların ilişkisini incelemiş ve her iki çalışmada da eğitim düzeyi arttıkça olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisinin arttığı ve çatışma düzeyinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin bir başka Türkçe uyarlama çalışmasını yapan Saygı (2011) ise annelerin eğitim seviyesi düştükçe ve çalışma durumu arttıkça çatışma düzeylerinin arttığını ve daha çok olumsuz ilişkinin bildirildiğini ifade etmiştir. Rizo ve diğerleri (2011) yaptıkları araştırmada aile eğitim programına katılan ebeveynlerin çocuklarıyla daha olumlu bir ilişki kurduklarından bahsetmektedir. Kılıç (2010) aile eğitim programına katılan bireylerde iletişimsel açıdan olumlu gelişmelerin yaşandığını, yine Tomlinson ve Andina (2015) aile eğitiminden faydalanan ebeveynlerin çocuklarıyla daha olumlu ilişkiler kurduğunu, Temel (2003) ise aile eğitim programına katılan ebeveynlerin aile ilişkilerini algılamada anlamlı değişiklikler gerçekleştiğini bu bağlamda aile içinde ilişkilerin daha olumlu olduğunu ifade etmektedir.

4.3.2. Yaş ile Ebeveyn-Çocuk İlişkisinin Gruplara Göre Karşılaştırılması

Korelasyon testi öncesi uygulama ve kontrol grubunun yaş verileri üzerine Shapiro-Wilk Normallik Testi yapılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği saptanmış, daha sonrasında Pearson Korelasyon Testi uygulanmıştır.

Tablo 27. Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği Puanlarının Yaş Açısından İncelenmesi

| Grubu | Uygulama Grubu | | | Kontrol Grubu | | |
|---------------------|----------------|-----------------|----------------|---------------|-----------------|----------------|
| | CABİO* | Çatışma Faktörü | İlişki Faktörü | CABİO* | Çatışma Faktörü | İlişki Faktörü |
| Pearson Correlation | .043 | .071 | -.051 | -.089 | -.172 | .098 |
| Sig.(2-tailed) | .710 | .537 | .663 | .376 | .087 | .331 |

Uygulama ve kontrol grubunun ölçek puanlarının yaşla bağlantılı olup olmadığına dair yapılan Pearson Korelasyon testinde hem toplam ölçek puanı hem de ölçeğin içerisindeki çatışma ve ilişki faktörlerine dair puanlar karşılaştırıldığında hem Uygulama hem de Kontrol Grubu için anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. ($p > .05$) Gruplar arasında hiçbir bağımlı değişkende yaşa bağlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Literatüre bakıldığında; Justin ve Michael (2014), Yıldız (2006), Çokamay Yıldız (2018), Katner ve diğerleri (2018) yaptıkları araştırma bulgularında yaşa bağlı bir farklılık belirtmemişlerdir. Bu çalışmada da yaş değişkeni ile bağımlı değişkenler arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır.

4.3.3. Cinsiyet ile Ebeveyn-Çocuk İlişkisinin Gruplara Göre Karşılaştırılması

Tablo 28. Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi

| Grubu | Cinsiyet | Uygulama Grubu | | | | Kontrol Grubu | | | |
|-----------------------------|----------|----------------|-------|-------|----------------|---------------|-------|--------|----------------|
| | | \bar{X} | SS | t | Sig.(2-tailed) | \bar{X} | SS | t | Sig.(2-tailed) |
| Çocuk Anababa İlişki Ölçeği | Kadın | 50.95 | 10.73 | 1.203 | .233 | 62.64 | 10.74 | -2.314 | .023 |
| | Erkek | 47.35 | 11.4 | | | 69.27 | 12.17 | | |
| Çatışma Faktörü | Kadın | 29.80 | 8.82 | 1.247 | .216 | 38 | 8.27 | -1.121 | .265 |
| | Erkek | 26.71 | 9.77 | | | 40.5 | 8 | | |
| İlişki Faktörü | Kadın | 21.15 | 3.65 | .517 | .607 | 24.5 | 3.7 | -4.162 | .000 |
| | Erkek | 20.65 | 3.1 | | | 28.7 | 4.72 | | |

Uygulama ve Kontrol grubunun ebeveyn-çocuk ilişkisi ve katılımcıların cinsiyetleri arasında fark olup olmadığını saptamak için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Levene Varyansların Eşitliği testine göre hem uygulama hem de kontrol grubunda varyansların

homojen olduğu saptanmıştır. ($p>.05$) Test sonuçlarına göre Uygulama Grubunun ölçek puanları ve cinsiyetler karşılaştırıldığında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. ($p>.05$) Kontrol Grubunda ise ebeveyn çocuk ilişki faktörünü ele alan ölçek soruları ve tüm ölçek puanları ile cinsiyet karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık görülmekte($p<.05$) ancak ebeveyn-çocuk çatışma faktörünü ele alan ölçek puanları ile cinsiyet karşılaştırıldığında anlamlı bir ilişki saptanamamaktadır. ($p>.05$).Tabloda görüldüğü üzere kadınların tüm ölçek puanları uygulama grubunda 3.6 (%95, -2.4- 9.5) oranında istatistiksel olarak anlamlı olmayacak şekilde erkeklerden yüksektir. Kontrol Grubunda ise kadınların ölçek puanı 6.6 (%95, -12.3_-0.95) oranında erkeklerden düşüktür.

Ölçeğin yorumlanmasında yüksek puanın olumsuz ilişkiyi gösterdiği göz önüne alınırsa, t testi sonuçlarına göre kontrol grubunda kadınların puanı erkeklere göre daha düşük dolayısıyla çocuklarıyla daha olumlu bir ilişki içinde oldukları görülmekte iken, aile eğitim programından faydalanan kadın ve erkeklerin ölçek puanları arasında bir farklılık saptanamamıştır. Dolayısıyla aile eğitim programının geleneksel anne merkezli ebeveyn-çocuk ilişkisi normlarını kırarak cinsiyet rollerini etkisiz kıldığı ve babaların da anneler kadar çocuklarıyla iyi bir ilişki kurabildiği görülmektedir. Pruett ve diğerleri (2016) tarafından babalara yönelik uygulanan aile eğitim programlarıyla ilgili yapılan bir araştırmada; programa katılan babaların çocuk yetiştirilmesi ve bakımına olan katılımının önemli ölçüde arttığı sonucuna varılmış, benzer bir sonuç AÇEV tarafından düzenlenen Baba Destek Programı'nda da ortaya çıkmıştır (AÇEV, 2019). Bu bağlamda aile eğitim programlarının cinsiyet rollerini devre dışı bırakarak erkeklerin de kadınlar kadar ebeveyn-çocuk ilişkisinde başarılı olmasına katkı sağladığı söylenebilir.

4.3.4. Eğitim Durumu ile Ebeveyn-Çocuk İlişkisinin Gruplara Göre Karşılaştırılması

Uygulama grubunda bazı eğitim gruplarının sayısının tüm katılımcı sayısının %5'inin altında olduğu fark edilmiştir. Sonuçların daha stabil ve güvenilir değerlendirilebilmesi amacıyla grupların birleştirilmesi yoluna gidilmiş, veriler yeniden kodlanmıştır. Son durumda; okuryazar olmayan grup ile ilkökul mezunu olan grup ilkökul ve altı olarak birleştirilmiştir.

Tablo 29. Uygulama Grubunun Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği Puanlarının Eğitim Düzeyi Açısından İncelenmesi

| | Eğitim Durumu | \bar{x} | SS | SH | F | Sig (2-tailed) |
|-----------------|-----------------|-----------|-------|------|-------|----------------|
| CABİO | İlkokul ve altı | 52.75 | 10.9 | 2.43 | 1.827 | .150 |
| | Ortaokul | 53.63 | 8.46 | 2.11 | | |
| | Lise | 48.22 | 12.62 | 2.63 | | |
| | Lisans ve üzeri | 46.67 | 9.65 | 2.27 | | |
| Çatışma Faktörü | İlkokul ve altı | 31 | 7.82 | 1.75 | 2.313 | .083 |
| | Ortaokul | 32.81 | 7.3 | 1.82 | | |
| | Lise | 27.43 | 10.94 | 2.28 | | |
| | Lisans ve üzeri | 25.89 | 8.06 | 1.9 | | |
| İlişki Faktörü | İlkokul ve altı | 21.75 | 4.72 | 1.05 | .357 | .784 |
| | Ortaokul | 20.81 | 3.31 | .828 | | |
| | Lise | 20.78 | 3.1 | .647 | | |
| | Lisans ve üzeri | 20.78 | 2.77 | .655 | | |

Uygulama grubunun eğitim durumu verilerine Levene Varyansların Eşitliği Testi uygulanmış olup test sonuçlarına göre varyansların eşit dağıldığı görülmektedir ($p=.724$) Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği ve ölçek içerisindeki çatışma faktörü ve ilişki faktörü puanları uygulama grubunun eğitim durumlarına göre karşılaştırıldığında okur-yazar olmayan haricinde eğitim düzeyi arttıkça ölçek puanının kısmen azaldığı görülmektedir. Ölçek üzerinde yüksek puan olumsuz ilişkiyi gösterdiğinden ebeveynin eğitim düzeyi arttıkça olumlu ilişkinin arttığı söylenebilir. Ancak puanlar arasında oldukça düşük farklar vardır. Eğitim programından faydalanan ailelerin eğitim durumu fark etmeksizin ölçek puanlarının yakın oluşu uygulanan eğitim programının ebeveynlik becerileri konusunda eğitim durumunu ekarte ettiği söylenebilir. Anova testi sonuçları değerlendirildiğinde; toplam ölçek puanı, çatışma faktörü ve ilişki faktörü içerisinde $p>.05$ olduğundan bağımlı değişkenlerin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Katılımcıların eğitim düzeyine göre ebeveyn çocuk ilişkileri ve çatışma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Kontrol grubunda bazı eğitim gruplarının sayısının tüm katılımcı sayısının %5'inin altında olduğu fark edilmiştir. Sonuçların daha stabil ve güvenilir değerlendirilebilmesi amacıyla grupların birleştirilmesi yoluna gidilmiş, veriler yeniden kodlanmıştır. Son

durumda; lise mezunu grup ile lisans ve üzeri olan grup lise ve üzeri olarak birleştirilmiştir.

Tablo 30. Kontrol Grubunun Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği Puanlarının Eğitim Düzeyi Açısından İncelenmesi

| | Eğitim Durumu | \bar{x} | SS | SH | F | Sig.(2-tailed) |
|-----------------|-----------------|-----------|-------|------|-------|----------------|
| CABİO | Okuryazar değil | 66.35 | 11.11 | 2.48 | 3.587 | .017 |
| | İlkokul mezunu | 65.68 | 12.37 | 2 | | |
| | Ortaokul mezunu | 64.41 | 9.19 | 1.87 | | |
| | Lise ve üzeri | 56.38 | 8.74 | 2.06 | | |
| Çatışma Faktörü | Okuryazar değil | 40.4 | 8.54 | 1.91 | 2.127 | .102 |
| | İlkokul mezunu | 38.84 | 8.87 | 1.43 | | |
| | Ortaokul mezunu | 39.62 | 6.73 | 1.37 | | |
| | Lise ve üzeri | 34.33 | 7.53 | 1.77 | | |
| İlişki Faktörü | Okuryazar değil | 25.95 | 3.05 | .682 | 6.442 | .001 |
| | İlkokul mezunu | 26.84 | 4.57 | .742 | | |
| | Ortaokul mezunu | 24.79 | 3.55 | .724 | | |
| | Lise ve üzeri | 22.05 | 3.6 | .849 | | |

Kontrol grubuna Levene Varyansların Eşitliği Testi uygulanmış olup test sonuçlarına göre varyansların eşit dağıldığı görülmektedir ($p=.454$) Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği ve ölçek içerisindeki çatışma faktörü ve ilişki faktörü puanları kontrol grubunun eğitim durumlarına göre karşılaştırıldığında eğitim düzeyi arttıkça ölçek puanının azaldığı görülmektedir. (İlişki faktörü ortaokul grubu hariç) Ölçek üzerinde yüksek puan olumsuz ilişkiyi gösterdiğinden ebeveynin eğitim düzeyi arttıkça olumlu ilişkinin arttığı görülmektedir.

Kontrol Grubu Anova testi sonuçları değerlendirildiğinde; Çocuk Ana-Baba İlişki Ölçeği ve ölçek içerisindeki ilişki faktörü $p<.05$ olduğundan eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Çocuk Ana-Baba İlişki Ölçeğinde ve ölçek içerisindeki ilişki faktöründe eğitim düzeyine göre farklılık mevcuttur. Ancak ölçek içindeki çatışma faktörü $p>.05$ ($p=.102$) olduğundan istatistiksel olarak anlamlı değildir. Kontrol grubuna uygulanan Çocuk Ana-Baba İlişki Ölçeği içerisindeki çatışma faktöründe eğitim düzeyine göre bir farklılık bulunmamaktadır.

Uygulama ve kontrol grubu birlikte değerlendirildiğinde; gruplara uygulanan anova testi sonuçlarına göre uygulama grubunda eğitim düzeyine göre bir farklılık bulunmadığı ancak kontrol grubuna uygulanan anova testinde eğitim düzeyine göre ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmektedir. Bu sonuca göre; aile eğitim programının eğitim düzeyi fark etmeksizin ailelerin çocuklarıyla olumlu ilişki kurmada önemli bir rol oynadığı yorumlanabilir.

Ölçeğin kullanıldığı diğer çalışmalardan Gözübüyük ve Özbey (2020) babalarla çocukların ilişkisini incelemiş, Yüksek Usta (2014) ise annelerle çocukların ilişkisini incelemiş ve her iki çalışmada da eğitim düzeyi arttıkça olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisinin arttığı ve çatışma düzeyinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin bir başka Türkçe uyarlama çalışmasını yapan Saygı (2011) ise annelerin eğitim seviyesi düştükçe ve çalışma durumu arttıkça çatışma düzeylerinin arttığını ve daha çok olumsuz ilişkinin bildirildiğini ifade etmiştir. Ancak belirtildiği üzere bu çalışmada uygulama grubunda eğitim düzeyine göre ölçek puanlarında anlamlı değişiklikler bulunamamıştır.

Sündüs (2019) ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça çocukla ilgilenme düzeyinin de arttığını belirtmektedir. Benzer şekilde Yıldırım (2018) ebeveynlerin eğitim düzeyi düştükçe katı disiplin yöntemlerini benimseme oranının arttığını ifade etmektedir. Bu sebeple aile eğitim programlarında özellikle düşük eğitim seviyesindeki ebeveynlerin hedef alındığı görülmektedir. Çokamay Yıldız (2018), Justin ve Michael (2014) de katılımcılarının çoğunlukla düşük eğitim seviyesine sahip olduğunu belirtmektedir. Yurt dışı temelli birçok program da hedef grubunu düşük eğitim seviyeli ebeveynler olarak göstermektedir (Kılıç, 2010). Bu açıdan bakıldığında uygulama grubundaki ebeveynlerin eğitim düzeyi fark etmeksizin çocuklarıyla olumlu ilişki içerisinde olma durumunun literatürle benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği kapsamında yapılan incelemeler doğrultusunda edinilen bilgiler özetle; uygulama grubunun kontrol grubuna kıyasla çocuklarıyla daha olumlu ilişki kurabildiği ve daha az çatışma yaşadığı görülmektedir. Ölçek puanlarının yaş, cinsiyet ve eğitim değişkenleri bazında gruplar arasında farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan değerlendirmede yaş değişkenine ilişkin gruplar arasında anlamlı bir ilişki

saptanmamıştır. Çalışmanın en önemli sonuçlarına değinmek gerekirse; cinsiyet değışkeni bazında uygulama ve kontrol grubuna yapılan T-testi sonuçlarına göre kontrol grubunda cinsiyetler arası anlamlı bir farklılık görülürken uygulama grubunda bir farklılık görülmemektedir. Bu bağlamda aile eğitim programının ebeveyn olmak konusunda cinsiyet rollerini devre dışı bıraktığı ve geleneksel anne merkezli ebeveyn-çocuk ilişkisi normlarını kırdığı, cinsiyetler arası farklılık gözetmeksizin hem kadınların hem de erkeklerin bir ebeveyn olarak çocuklarıyla daha olumlu bir ilişki kurmasına katkı sağladığı söylenebilir. Ölçek puanlarının uygulama ve kontrol grubu bazında eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre kontrol grubunda eğitim düzeyi arttıkça ebeveynlerin çocuklarıyla olumlu ilişkisinin arttığı ancak uygulama grubunda eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gözlemlenmediği görülmektedir. Yapılan araştırmalar eğitim düzeyi arttıkça ebeveynlerin çocuklarıyla olumlu ilişkisinin arttığını belirtmekte olup aile eğitim programına katılan ebeveynlerin eğitim düzeyi fark etmeksizin çocuklarıyla daha olumlu bir ilişki kurduğu ve daha az çatışma yaşadığı, dolayısıyla düşük eğitim seviyesine sahip ailelerin de aile eğitim programından faydalanarak çocuklarıyla olumlu ilişki kurmak konusunda sahip oldukları dezavantajı devre dışı bıraktıkları görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ

Toplumların değişmesiyle birlikte gelenekselden modernliğe dönüşüm geçiren aile yapısı bugün ebeveynlik rollerini sorgulatarak karşımıza çıkmaktadır. Önceleri anne ve baba olmanın içgüdüsel olması inancıyla birlikte kutsallaştırılması kişilerin annelik ve babalıklarının irdelenmesinin önünde engel iken bugün daha iyi bir anne ve baba olunabilmesi amacıyla birçok program gerçekleştirilmektedir. Aile eğitim programları, ebeveynlere ve diğer bakım verenlere yönelik olarak, çocuğun gelişiminde ve sosyalizasyonunda gerekli olan ana bilgileri ve yetenekleri sağlayabilmek, ebeveynlik becerilerini geliştirebilmek ve daha olumlu bir ebeveyn-çocuk ilişkisi kurmak amacıyla geliştirilmiş bir eğitim programıdır. Ülkemizde ve dünyada uzun zamandan bu yana uygulanan ve birçok örneği olan aile eğitim programlarıyla ilgili olarak bu araştırmada Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığınca düzenlenen aile eğitim programıyla ilgili sonuçlar irdelenmiş ve araştırma kapsamında eğitim programından faydalanan kişiler için uygulama grubu ve eğitim programından faydalanmayan kişiler için kontrol grubu oluşturularak katılımcıların cevapları karşılaştırılmıştır. Araştırma kapsamında; Türkiye’de ebeveynlerin anne-baba olmak konusundaki bilinç düzeylerinin ne olduğu, sosyodemografik özellikleri ile ebeveynlik becerileri arasında ilişki olup olmadığı ve AÇSHB tarafından düzenlenen aile eğitim programına katılan ebeveynler ile katılmayan ebeveynlerin anne babalığa ilişkin tutumları, disiplin yöntemleri, çocuklarıyla ilişki ve çatışma düzeyleri arasında farklılık olup olmadığı ve eğitim programının geliştirilir olup olmadığı sorularının cevaplanabilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara göre, uygulama ve kontrol grubunun sosyodemografik özelliklerinin birbiriyle eşleştiği görülmektedir. Araştırmaya katılanların hem uygulama hem de kontrol grubunda daha çok kadınlardan oluştuğu, uygulama grubunun eğitim düzeyinin kontrol grubuna göre fazla olsa da her iki grubun

da eğitim düzeylerinin düşük, çalışma oranının az, düşük sosyo-ekonomik düzeyde ailelerden oluştuğu görülmektedir.

Araştırmaya katılanların ebeveynlik becerilerine ilişkin yapılan incelemede; uygulama grubunun çocuğun gelişim dönemleriyle ilgili kontrol grubuna kıyasla oldukça fazla düzeyde bilgi sahibi oldukları görülmektedir. Aile eğitim programının çocuğun gelişimi ve ihtiyaçlarına ilişkin ebeveynlerin bilgi düzeyini artırdığı söylenebilir. Aile eğitim programına katılan ebeveynlerin aile içinde yaşanan çatışmaları çözmekte daha az olumsuz disiplin yöntemleri kullandıkları ve çocuklarıyla ilgili bir uzmana başvurmaları gereken konularla ilgili daha fazla farkındalıklarının oluştuğu araştırmanın bir diğer önemli sonucudur. Bu doğrultuda aile eğitim programının ebeveynlik becerilerini geliştirmek noktasında ailelere katkı sağladığı ifade edilebilir. Ayrıca uygulama grubunun kontrol grubuna kıyasla çocuğuna daha fazla sorumluluk kazandırdığı ve çocuklarına mahremiyet eğitimi verme düzeylerinin de kontrol grubundan daha fazla olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına ebeveynlik tutumlarına yönelik yapılan incelemede ise uygulama grubunun daha az otoriter ve geleneksel tutumları benimsediği, aile eğitim programının ebeveynlerin demokratik tutumlar sergilemesine katkı sağladığı söylenebilir. Son olarak aile eğitim programına katılanların çocuklarıyla daha olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi kurduğu ve daha az çatışma yaşadığı, ayrıca aile eğitim programının olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisinin gelişmesinde cinsiyet ve eğitim değişkenlerine göre oluşan farklılığı ortadan kaldırdığı, cinsiyete bağlı oluşmuş geleneksel ebeveynlik rollerine ilişkin algıyı kırarak babaların da anneler kadar çocuklarıyla olumlu bir ilişki kurabileceğini gösterdiği ve düşük eğitim seviyesinin ebeveyn-çocuk ilişkisinde yarattığı dezavantajlı durumun azalmasına katkı sağlayarak her eğitim düzeyinden insanın etkili aile eğitimlerinden faydalanarak çocuklarıyla olumlu ilişki kurabileceğine kanıt oluşturduğu söylenebilir.

Araştırmaya ilişkin belirtilen çıkarımların uygulama grubunun eğitim almadan önceki durumunun kontrol grubuyla aynı olduğu varsayımıyla geçerli sayılabileceği araştırmanın sınırlılığıdır. Bu araştırma kapsamında uygulama grubunun eğitim almadan önceki durumları bilinmediğinden aile eğitim programının kişinin değişimi üzerindeki

kesin sonuçları ve etkilerin kalıcı olup olmadığı konusunda bir sonuca ulaşmak mümkün olmamaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre aile eğitim programları pozitif ebeveyn-çocuk ilişkisi kurma ve ebeveynlik becerilerini artırma konusunda ailelere katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda aile refahını artıran aile eğitim programlarının sosyal hizmet uygulamalarına koruyucu-önleyici uygulamalar ve rehberlik uygulamaları olarak katkı sağladığı söylenebilir.

5.2. ÖNERİLER

Araştırma öncesinde aile eğitim programlarının uygulanışı ve araştırma boyunca edinilen gözlemlerle birlikte araştırma bulguları birleştirilerek sosyal hizmet alanında aile eğitim programlarının geliştirilebilmesi ve yaygınlaştırılabilmesi hususlarında bazı önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler mikro, mezzo ve makro boyutta sosyal hizmet müdahalelerine yönelik öneriler ve bilimsel araştırmalara yönelik öneriler olarak ele alınmıştır.

5.2.1. Mikro Düzeyde Uygulama Önerileri

Araştırma sonuçlarından hareketle aile eğitim programının katılımcılar açısından faydalı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda aile eğitim programları sosyal hizmet mesleği açısından oldukça kıymetlidir. Aile eğitim programı uygulayan sosyal hizmet uzmanlarının aile yaşam döngüleri, her döngünün kendisine has görev ve sorumlulukları ve bunlardan doğabilecek krizlere ilişkin bilgi sahibi olmasının, bunların yanında çocuğun gelişim dönemleri ve ihtiyaçları, doğru ebeveynlik tutumları, çocuk koruma ve çatışma çözme becerileriyle ilgili etkin bir bilgi temeline sahip olmasının eğitimin daha etkili olmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde eğitim programına katılan ebeveynlerin katılmayan ebeveynlere göre çocuğun gelişim dönemleri hakkında oldukça fazla oranda bilgi sahibi olduğu görülmektedir. Ancak hangi gelişim alanlarına ilişkin bilgi sahibi oldukları değerlendirildiğinde uygulama grubunun çoğunlukla çocuğun fiziksel gelişimi

hakkında bilgi sahibi olduğu, bilişsel gelişimi ve psikososyal gelişimi hakkında bilgi sahibi olma oranlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Günümüz dünyasında çocuğun fiziksel gelişimi hakkında bilgi sahibi olma oranı eğitim almayan grupta da görece daha yüksek olup bilişsel ve psikososyal gelişim dönemleri hakkında bilgi sahibi olmak da çocuk gelişimi açısından oldukça gereklidir. Bu noktada eğitim programları dâhilinde çocuğun psikososyal, bilişsel ve cinsel gelişimleri hakkında ebeveynleri bilgilendirme çalışmalarının detaylandırılmasının ebeveynlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bir diğer sonuca göre aile eğitim programından faydalanan bireylerin çocuklarına mahremiyet eğitimi verme oranlarının faydalanmayanlara göre yüksek olmakla birlikte istenilir düzeyde olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte ebeveynlerin hangi yöntemlerde çocuklarına mahremiyet eğitimi verdiği incelendiğinde çocuklarına kendilerine ait bir alanı olduğunu öğreterek özel alan bilinci geliştirme noktasında yetersiz kaldıkları görülmektedir. Kültürel olarak aile içi sınırların belirlenmesinde zorlanılan bir toplumda yaşıyor olmak bunun bir sebebi olarak görülebilir ancak özel alan bilinci geliştirilmesi kişisel sınırların korunması noktasında oldukça gerekli bir basamaktır. Bu sebeple aile eğitim programlarında çocuklara mahremiyet eğitimi verilmesinin önemi, mahremiyet eğitiminin içerikleri ve mahremiyet eğitiminin hangi yöntemlerle verilebileceği hakkında ebeveynlerin bilinçlendirilmesi önerilmektedir.

Bunların yanında aile eğitim programının uygulanması esnasında programa katılan ailelerin eğitim süresince birçok sorunla mücadele ettiği görülmüştür. Çalışan ebeveynlerin iş yerinden izin almakta zorlanmalarının yanı sıra çalışmayan çoğu kadının da kendilerini bekleyen ev içi sorumlulukların olması, küçük çocuklarını yanlarında getirmek zorunda kalmaları gibi birçok sorunla mücadele ederken bir yandan gelişmeye ve öğrenmeye çalışmaları dikkat çekmiştir. Bazı eğitim programlarında katılımcılar için ulaşım, yemek ve eğitim boyunca çocuk dostu alanlarda çocuk bakım hizmeti gibi destekler sağlanması hem eğitim programına katılım oranını hem de sağlanan fayda oranını artırdığı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda katılımcılara sağlanabilecek bu gibi hizmetlerin ülkemizde de fayda yaratacağı düşünülmektedir.

5.2.2. Mezzo Düzeyde Uygulama Önerileri

AÇSHB tarafından düzenlenen eğitim programları kalabalık gruplara yapılan eğitim seminerleri şeklinde gerçekleştirilmektedir. Yapılan çalışmalar aile eğitim programlarının grup çalışmaları ve hane ziyaretleriyle desteklendiğinde alınan verimin oldukça yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sebeple eğitim programının grup çalışmalarıyla ilerleyebilmesi eğitime aktif katılımın sağlanması ve öğrenmenin maksimize edilebilmesi açısından önemli olacağı düşünülmektedir. Zira araştırma sonuçlarına bakıldığında, aile eğitim programından faydalanan ebeveynlerin faydalanmayan ebeveynlere göre daha olumlu disiplin yöntemleri benimsediği görülmektedir. Zira ebeveynlerin çatışma çözme yöntemlerinde cezalandırmaya başvurma, fiziksel cezadan ziyade sözlü cezalarla olumsuz davranışlardan uzaklaştırma yöntemini seçtiği görülmektedir. Bu bağlamda eğitim programı dâhilinde ebeveynlerin baş etme kapasitelerini geliştirerek uygun baş etme ve problem çözme stratejileri edinmelerini sağlamak üzere uygulayarak öğrenme, role-play gibi tekniklerle mezzo düzeyde uygulamaların yapılması önerilmektedir.

5.2.3. Makro Düzeyde Uygulama Önerileri

Eğitim programlarından faydalanan ebeveynlerin bu sürece olabildiğince erken başlaması çocuğun gelişiminde yapılacak hataları minimum düzeye indireceği aşîkârdır. Hatta çocuk sahibi olmadan önce kişilerin eğitimden faydalanması gerekmektedir. Araştırma bulguları incelendiğinde aile eğitim programından faydalanan kişilerin anne baba olmadan önce ebeveynliğe ilişkin bilgi edinme düzeyinin aile eğitim programından faydalanmayanlara göre yüksek olmakla birlikte yeterli olmadığı görülmektedir. Bu sebeple her çiftin evlenmeden önce çocuk yetiştirmenin sorumluluğunu alabilmeleri için konu hakkında bir eğitim programına katılması önemlidir. Bu hususta sosyal politikaların oluşturulabilmesi için gerekli mesleki çalışmaların yapılmasının uzun dönemde toplum refahına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma sonucunda aile eğitim programından faydalanan ebeveynlerin çocuklarıyla daha olumlu bir ilişki kurduğu, cinsiyet ve eğitim düzeyinin pozitif ebeveyn-çocuk ilişkisi kurmak konusunda yarattığı dezavantajların aile eğitim programları ile ekarte edilebildiği, bu sebeple eğitim programlarının yaygınlaştırılmasının toplum refahına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca aile eğitim programlarının tarihsel gelişim süreçleri incelendiğinde geleneksel aile yapısına paralel olarak öncelikle annelere yönelik programların düzenlendiği zira çocuk bakım görevinin annelee ait olduğu düşüncesinin yaygın olduğu ancak modernleşme süreciyle babaların da çocuk bakım ve sorumluluklarına dâhil olmaya başlaması sonucunda babalara yönelik programların da düzenlendiği, bu çalışma ile babaların da aile eğitim programı neticesinde pozitif ebeveyn çocuk ilişkisi kurabildiği sonucuna ulaşıldığı, bu sebeple geleneksel anne merkezli ebeveyn-çocuk ilişkisinin kırılabilmesi için babalara yönelik aile eğitim programlarının yaygınlaştırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Ebeveyn eğitim programlarının kimi zaman dernekler, kimi zaman Üniversiteler kimi zaman çeşitli sertifika programlarıyla sağlanmakta olduğundan bir kalite standardı bulunmamaktadır. Aile eğitiminde geleceğe yönelik olarak programların etki analizlerinin yapılması, programların başarılı ve başarısız kısımların saptanarak yeniden düzenlenmesi ve söz konusu uygulamalarla aile eğitim programlarında bir kalite standardı oluşturulması ve hizmetin hangi elden yürütülürse yürütülsün fayda sağlayıcılar açısından geliştirici olacağı düşünülmektedir.

Bir diğer konu online eğitimlerin hayata geçirilmesiyle ilgilidir. Teknoloji kullanımı yıllar içinde ebeveyn eğitim programlarının uygulanış biçimlerinde çeşitlilik yaratmıştır. Örneğin 1980'lerde videokaset kullanılırken 1990'larda interaktif teknolojiler kullanılarak kendi kendine uygulanan eğitim programları geliştirilmiştir. Bugün akıllı telefonlar ve tabletler sayesinde de ebeveyn eğitim programlarının da rahatça ulaşılabilir hale gelmesi ve söz konusu programların yaygınlaşması beklenmektedir. Özellikle yaşanmakta olan Covid-19 salgını neticesinde yüz yüze eğitim süreçleri askıya alınmıştır. Bu veya başka sebeplerle yüz yüze eğitimlerin durması ya da çeşitli sebeplerle yüz yüze eğitime ulaşamaması gibi nedenlerle online eğitim programlarının hazırlanarak hizmete sunulmasının da toplum refahına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5.2.4. Yapılacak Bilimsel Araştırmalara Yönelik Öneriler

Yapılan araştırma Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının düzenlediği aile eğitim programı hakkında düzenlenmiş ilk araştırmadır. Ancak araştırma Karabük ili özelinde gerçekleşmiş olup araştırma sonucunda Türkiye genelinde AÇSHB bünyesinde düzenlenen eğitim programların etkililiğine ilişkin bir çıkarsama yapılamamaktadır. Bu sebeple araştırmaların Türkiye geneline yaygınlaştırılmasının genel bir çıkarsama yapmak konusunda daha doğru sonuca vardıracağı düşünülmektedir.

Ayrıca araştırmada aile eğitim programından faydalanan uygulama grubu ve eğitimden faydalanmayan kontrol grubu karşılaştırılmış ve programın faydaları üzerine yorumlamalarda bulunulmuştur. Ancak bu yorumlamaların uygulama grubunun eğitim almadan önce kontrol grubu ile benzer özellikler sergilediği varsayımıyla geçerli olacağı unutulmamalıdır. Bu bağlamda eğitimden faydalanan katılımcıların eğitim almadan önceki durumları ve aldıktan sonraki sonuçlarının karşılaştırılacağı araştırmaların eğitim programının ne derece faydalı olduğu konusunda daha gerçekçi bir sonuç vereceği düşünülmektedir.

Son olarak yapılan bazı araştırmalarda ebeveynleri ana-babalık becerileri konusunda eğitim almış çocukların davranış problemleri, madde kullanımı gibi riskli davranışlarının azaldığı görülmüştür. Bu sonuçlar aile eğitim programlarının uzun dönem etkileriyle ilişkili olup bu araştırmaya konu olan eğitim programının bu konularda fayda sağlayıp sağlamadığı bilinmemektedir. Aile eğitim programının risk altındaki çocukları koruma ve davranış sorunlarını çözme konularında ebeveynlere ne derecede katkı sağladığının anlaşılabilmesi için yeni araştırmaların yapılmasının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2019, 01 01). *Aile eğitim programı*. Aile Eğitim Programı: <https://www.aep.gov.tr/> adresinden alındı
- AÇEV. (2008). *Güneydoğu Anadolu Anne Destek Programı değerlendirme araştırması Raporu*. İstanbul: AÇEV.
- AÇEV. (2009). Aile eğitim programları. *Çocuk İstismarını ve İhmalini Önleme Kongresi*. Ankara: AÇEV.
- AÇEV. (2016). *Kırsal Alanda Yaşayan Çocuklar İçin Eşit Bir Başlangıç Projesi*. İstanbul: AÇEV.
- AÇEV. (2019). Anne destek programı. *Anne Destek Programı Tanıtım Broşürü*. AÇEV.
- AÇEV. (2019, 12 15). *BADEP*. Anne-Çocuk Eğitim Vakfı-Baba Destek Programı: <https://www.acev.org/ne-yapiyoruz/anne-babalar-icin/baba-destek-programi/> adresinden alındı
- AÇEV. (2019). *'Eşitlik İçin Babalar da Burada' Projesi final dış değerlendirme raporu*. İstanbul: AÇEV. ilgilibabalik.acev.org adresinden alındı
- Akbaş, E., & Atasü Topçuoğlu, R. (2009, Nisan). Modern çocukluk paradigmasının oluşumu- eleştirel bir değerlendirme. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 20(1), 95-103.
- Akgün, E., & Yeşilyaprak, B. (2010). Anne-çocuk ilişkisini oyunla geliştirme eğitim programının etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(2), 123-147.
- Akgün, E., & Yeşilyaprak, B. (2010). Çocuk Anababa İlişki Ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(24), 44-53.
- Akkök, F., & Sucuoğlu, B. (1988). Aile rehberliğinin yuvaya yeni başlayan çocukların sosyal becerilerinin gelişimine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 12(68).

- Aksoy, A. (2007). Suça İtilen Çocuk. K. Ögel içinde, *Riskli davranışlar gösteren çocuk ve ergenler- alanda çalışanlar için bilgiler* (s. 331-343). İstanbul: Yeniden Sağlık ve Eğitim Derneği.
- Aktaş, A. (2004). Aile terapisinde sosyal hizmet yaklaşımı. *Aile ve Toplum*, 2(7).
- Akün, E. (2013). Yapısal aile sistemleri kuramı bağlamında ergenlik döneminde aile yapısı ve ergenlik dönemi sorunları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 1(53), 85-116.
- Altuntaş, Ç. (2019, Haziran). Aile eğitim programının annelerin ebeveynlik davranışına ve çocuklarında gözlenen davranış problemlerine etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altuntaş, Ç. (2019, Haziran). Aile eğitim programının annelerin ebeveynlik davranışlarına ve çocuklarında gözlenen davranış problemlerine etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Argon , T., & Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(19), 80-95.
- Arkan, B., & Üstün, B. (2009). Davranım bozukluğu olan çocuklara psikiyatrik yaklaşımda anne-baba eğitim programları: iki örnek bağlamında bir değerlendirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 155-174.
- Asscher, J., Dekovic, M., Prinzie , P., & Hermanns, J. (2008). Assessing change in families followingthe home start parenting support program: clinical significance and predictors of change. *Family Relations*(57), 351-364.
- Ayan, S. (2010). *Aile ve Şiddet: Aile içinde çocuğa yönelik şiddet*. Ankara: Ütopya.
- Ayyıldız, T. (2005). Zonguldak il merkezinde 0-6 yaş çocuğu olan annelerin çocuk yetiştirme tutumları. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Zonguldak Kara Elmas Üniversitesi.

- Aziz, A. (2008). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*(52), 1-26.
- Barnett, T., Roost, F. D., & McEachran, J. (2012). Evaluating the effectiveness of the home interaction program for parents and youngsters (HIPPY). *Family Matters*(91), 27-37.
- Başoğul, C., Lök, N., & Öncel, S. (2017). Çocukların aile içi şiddetten korunmasında ailelere yönelik Girişimler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(2), 123-135.
- Baumann, A. A., Kohl, P. L., Proctor, E., & Powell, B. J. (2016). Program implementation. J. James, & J. Ponzetti içinde, *Evidence-based Parenting Education* (s. 24-33). New York and London: Routledge.
- Bavolek, S. J. (2016). Nurturing Parenting Programs for the prevention of child maltreatment. J. James, & J. Ponzetti içinde, *Evidence-based Parenting Education: A Global Perspective* (s. 206-224). New York and London: Routledge.
- Becvar, J., & Becvar, S. (1982). *System theory and family therapy*. University Press of America.
- Bekman, S. (2008). *Yıllar içinde Anne-Çocuk Eğitim Vakfı-çok bakışlı bir anlatı*. Anne-Çocuk Eğitim Vakfı: <http://www.acev.org/wp-content/uploads/2019/04/Y%C4%B1llar-I%CC%87c%CC%A7inde-Anne-CC%A7ocuk-Eg%CC%86itim-Vakf%C4%B1-AC%CC%A7EV-CC%A7ok-Bak%C4%B1s%CC%A7I%C4%B1-Bir-Anlat%C4%B1.pdf> adresinden alındı
- Borg, M. (1998). The emotional reactions of school bullies and their victims. *Educational Psychology* (18), 433-444.
- Bornstein, M. H. (2012, 6 14). Cultural approaches to parenting. *Parent Sci Pract.*, 12(2-3). doi:10.1080/15295192.2012.683359

- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss/ Cilt I Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (2000). *A secure base clinical applications of attachment theory*. New York: Routledge.
- Brim, O. (1959). *Education for child rearing*. New York: Free Press.
- Bulut, I. (1993). Ruh sağlığının aile işlevlerine etkisi. *Başbakanlık Kadın ve Sosyal Hizmetler Müsteşarlığı*.
- Capaldi, D., De Garmo, D., Patterson, G., & Forgatch, M. (2002). Contextual risk across the early life span and association with anti-social behavior. J. Reid, G. Patterson, & J. Snyder içinde, *Antisocial Behavior in Children and Adolescent: A Developmental Analysis and Model for Intervention* (s. 123-145). Washington: American Psychological Association.
- Collins, D., Jordan, C., & Coleman, H. (2012). *An introduction to family social work-fourth edition*. Belmont: Brooks/Cole.
- Cookston, J. (1999). Parental supervision and family structure: Effects on adolescent problem behaviors. *Journal of Divorce and Remariage* (32), 107-122.
- Corby, B. (2006). *Child abuse: towards a knowledge base* (3. baskı b.). Poland: Ozgraf.
- Cüceloğlu, D. (1996). *İnsan ve davranışı- Psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağdaş, A. (2015). *Anne-baba-çocuk iletişimi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çamur Duyan, G. (2000). Aile işlevleri ve ailenin sosyal demografik ve ekonomik nitelikleri ve yaşam döngüsü arasındaki ilişkiler. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet ABD
- Çamur Duyan, G. (2003). Aile yaşam döngüsü ve gelişimsel farklılıklar. *Toplum ve Sosyal Hizmet* 14(2), 33-41.

- Çokamay Yıldız, G. (2018). 7-11 yaş aile eğitim programının etkisinin anababalar ve çocuklar üzerinde değerlendirilmesi. *Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Ana Bilim Dalı Eğitim Psikolojisi Programı.
- Daly, M. (2007). *Parenting in contemporary Europe: A positive approach*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Daly, M. (2014). Parenting support policies in Europe: Main developments and trends. R. R. (Coord.) (Dü.), *The proceedings of the ChildONEurope seminar on positive parenthood* içinde (s. 17-24). Florence, Italy: Instituto degli Innocenti di Firenze.
- Day, P. J., Shelly, S. J., & Macy, H. J. (2000). *Social working: Exercises in generalist practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- DeBord, K. (2016). U.S. Cooperative extension parent educator's framework. J. James, & J. Ponzetti içinde, *Evidence-based Parenting Education* (s. 64-81). New York and London: Routledge.
- Dekovic, M., & Stoltz, S. (2015). Treatment of youth who show externalizing problem behaviour. M. Maric, P. Prins, & T. Ollendick (Dü) içinde, *Mediators and Moderators of Youth Treatment Outcomes* (s. 97-122). New York: Oxford University Press.
- Deutsch, M., & Krauss, R. (1972). *Psikoseksüel gelişim evreleri*. 08 27, 2019 tarihinde [www.ankara.edu.tr: http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/520/6530.pdf](http://www.ankara.edu.tr/dergiler/40/520/6530.pdf) adresinden alındı
- Duyan, V. (2010). *Sosyal hizmet: temelleri, yaklaşımları, müdahale yöntemleri*. Ankara: Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği.
- Duyan, V., Özgür Sayar, Ö., & Özbulut, M. (2008). *Sosyal hizmeti tanımak ve anlamak- sosyal hizmet uzmanları ve sosyal hizmet alanında çalışanlar için bir rehber*. Ankara: Öncü Basımevi.

- Eliküçük, A., & Sönmez, S. (2012). 6 yaş çocuklarının cinsel gelişim ve eğitimiyle ilgili ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Aile ve Toplum*, 7(25), 45-62.
- Erdoğan, N. (2007). Riskli cinsel davranışlar. K. Ögel içinde, *Riskli davranışlar gösteren çocuk ve ergenler- Alanda çalışanlar için bilgiler* (s. 229-243). İstanbul: Yeniden Sağlık ve Eğitim Derneği.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1965). Youth: fidelity and diversity. E. H. Erikson içinde, *In the challenge of youth* (s. 1-28). Garden City: NY: Anchor Books.
- Erkan, S. (2013). Aile ve aile eğitimi ile ilgili temel kavramlar. Z. F. Temel içinde, *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* (s. 3-43). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ersay, E. (2013). Aile eğitim programlarının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi. Z. F. Temel içinde, *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* (s. 274-324). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eryorulmaz, A. (1993). Kurumsal okul öncesi eğitiminde ailenin rolü. 9. *Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırılması Semineri, 17-19 Haziran* (s. 90-95). Ankara: Ya-Pa Yayınları.
- Evirgen, S. (2002). Okul öncesi eğitim çerçevesinde okul destekli anne eğitim programının anneler üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi .
- Fine, M. (1980). The parent education movement: An introduction. *Handbook on parent education* (s. 3-25). içinde New York: Academic Press.
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (1985). *Cognitive development*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Gander, M., & Gardiner, H. (2004). *Child and adolescent development- Çocuk ve ergen gelişimi*. (Y. H. Onur, Dü.) Ankara: İmge Kitabevi.

- Gazi Üniversitesi. (2020). 0-6 yaş aile eğitim programı. Ankara. 12 29, 2020 tarihinde <http://gazi-universitesi.gazi.edu.tr/posts/view/title/0-6-yas-aile-egitim-programi-112564> adresinden alındı
- Geçtan, E. (1994). *Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Geçten, E. (1989). *Çağdaş yaşam ve normal dışı davranışlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gençtürk, A., & Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *Elementary Education Online*, 3(9), 1037-1054.
- Germain, C., & Gitterman, A. (1996). *The life model of social work practice (2nd ed.)*. New York: Columbia University Press.
- Gordon, D. (2000). Parent training via CDROM: using technology to disseminate effective prevention practices. *Journal of Primary Prevention* (21), 227-251.
- Gordon, D. (2003). Intervening with families of troubled youth: functional family therapy and Parenting Wisely. J. McGuire içinde, *Offender rehabilitation and treatment* (s. 193-220). Sussex, UK: John Wiley.
- Gordon, T. (1996). *E.A.T. Etkili anne baba eğitiminde uygulamalar*. (E. Aksoy, Çev.) İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gözübüyük, A., & Özbey, S. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeyleri ile baba-çocuk ilişkisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 23-37.
- Grusec, J. E., & Davidov, M. (2007). Socialization in the family: the roles of parents. J. E. Grusec, & P. D. Hostings içinde, *Handbook of socialization: theory and research* (s. 284-309). New York: The Guildford Press.
- Grusec, J. (2011). Socialization processes in the family: social and emotional development. *Annual Review of Psychology* (62), 243-269.

- Gül, Ş. (2019). 3-6 yaş arası çocuğu olan ebeveynlerin babalık rolüne ilişkin algılarının ve babalık rolünün yeterliliğine dair görüşlerinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi- Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı.
- Güngörmüş, O. (1998). *Baba çocuk ilişkisi, Ana-Baba Okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hamachek, D. H. (1988). Evaluating self-concept and ego development within Erikson's psychosocial framework: A formulation. *Journal of Counseling and Development*, 66, 354-360.
- Hamner, T., & Turner, P. (1996). *Instructor's manual for parenting in contemporary society, Third Edition*. Allyn&Bacon.
- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *J Pers Soc. Psychol*, 52, 511-524.
- Hong, J., & Espelage, L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological analysis. *Agression and Violent Behavior* (17), 311-32.
- İşmen Gazioğlu, A. E. (2011). Hayatın ilk çeyreği- 0-18 yaş gelişimi. *Aile Sosyal Politikalar Bakanlığı- Aile Eğitim Programı*. İstanbul: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.
- Jacobson, A. L. (2016). Program design. J. James, & J. Ponzetti içinde, *Evidence-based parenting education: A global perspective* (s. 12-23). New York and London: Routledge.
- Jacobson, A., & Hirschy, S. (2000). Care knowledge for parent educators and professionals who work with families. Denton: University of North Texas, Center for Parent Education. <http://parenteducation.unt.edu/care-knowledge-attitudes-and-skills> adresinden alındı
- James, J., & Ponzetti, J. (2016). *Evidence-based parenting education- A global perspective*. New York and London: Routledge.

- Justin, J., & Michael, G. (2014). Parenting education and incarcerated fathers. *Journal of Family Social Work*, 6(3), 15-33.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1989). *Aile içi etkileşim ve çocuk gelişimi*. Ankara: Türkiye'de Çocuğun Durumu.
- Karasar, N. (2009) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Eğitim Yayıncılık.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (24.Baskı)*. Ankara : Nobel Yayınevi.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Eğitim Yayıncılık.
- Kartal, H. (2013). Erken eğitim ve destek programları. Z. F. Temel içinde, *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* (s. 159-221). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Katner, S. L., Gravesteyn, C., & Verschuur, M. J. (2018). Transition to parenthood: it does not get easier the next time. Exploring ways to support well-being among parents with newborns. *Journal of Family Social Work*, 1-18.
- Kaymak Özmen, S. (2004). Aile içinde öfke ve saldırganlığın yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 27-39.
- Kelly, J., & Johnson, M. (2008). Differentiation among types of intimate partner violence: Research update and implications for interventions. *Fam Court Rev.* (46), 476-499.
- Kılıç, Ç. (2010). Aile eğitim programları ve Türkiye'deki örnekleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 99-111.
- Kohn, A. (2015). *Koşulsuz ebeveynlik*. (Y. Ataman, Çev.) Ankara: Görünmez Adam Yayıncılık.
- Kothick, B., Shaffer, A., Dorsey, S., & Farehard, R. (2004). Parenting antisocial children and adolescent. M. Houghugh, & N. Long içinde, *Handbook of parenting*. Newbury Park: SAGE.

- Krol, N., Morton, J., & De-Bruyn, E. (2004). Theories of conduct disorder: A casual modelling analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 727-742. doi:http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00267.x
- Kumpfer, K., & Alvarado, R. (2003). Family strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviours. *American Psychologist* (58), 457-465.
- Kumpfer, K., & Hansen, W. (2014). Family based prevention programs. L. Scheier, & W. Hansen içinde, *Parenting and teen drug use* (s. 166-192). New York: Oxford University Press.
- Kumpfer, K. L., Magalhaes, C., & Ahearn Greene, J. (2016). Strengthening Families Program. J. James, & J. Ponzetti içinde, *Evidence-based parenting education: A global perspective* (s. 277-292). New York and London: Routledge.
- Kumpfer, K. L., Pinyuchon, M., Baharudin, R. B., Kannikar, N., & Xie, J. (2016). Parenting education in the Asian Pacific region. J. James, & J. Ponzetti içinde, *Evidence-based parenting education- A global perspective* (s. 105-122). New York and London: Routledge.
- Lombord, A. (1982). *Succes begins at home*. Lexington: Toronto Lexington Brooks.
- Long, N. (2016). Future trends in parenting education. J. James, & J. Ponzetti içinde, *Evidence-based parenting education* (s. 311-328). New York and London: Routledge.
- Masterson, J. (2012). *Borderline ergenin tedavisi*. İzmit: Psikoterapi Enstitüsü.
- Masterson, J. F. (2012). *Gerçek kendiliği ararken- Çağımızın kişilik bozukluklarını ortaya çıkarma*. İstanbul: Psikoterapi Enstitüsü.
- Mavili, A. (2014). *Aile içi şiddet: Kadının ve çocuğun korunması* (2. Baskı b.). Ankara: Elma Yayınları.

- Mendel, W., Tomasello, N., & Nochajski, T. (2012). Building evidence for a prevention-focused education program targeting parents of infants and toddlers. *Journal of Family Social Work* (15), 272-287.
- Miller, K. S. (2016). The parents matter! and families matter! programs. J. James, & J. Ponzetti içinde, *Evidence-based parenting education: A Global Perspective* (s. 265-276). New York and London: Routledge.
- Morrison, G. S. (2007). *Early childhood education*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Müderrişoğlu, S. (2014). *Türkiye'de 0-8 yaş arası çocuklara yönelik aile içi şiddet araştırması*. İstanbul: Bernard van Leer Vakfı.
- Myers-Walls, J. A., & Dworkin, J. (2016). Parenting education without borders- Web-based outreach. J. James, & J. Ponzetti içinde, *Evidence-based parenting education* (s. 123-139). New York and London: Routledge.
- Na, J., & Chia, S. (2008). Impact of online resources on informal learners: Parent perception of their parenting skills. *Computer and Education* (51), 173-186.
- Nacak, M., Yağmurlu, B., Durgel, E., & van de Vijver, F. (2011, Haziran). Metropol ve Anadolu'da ebeveynlik: Biliş ve davranışlarda şehrin ve eğitim düzeyinin rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 26(67), 85-100.
- Netting, F., Kettner, P. M., & McMurtry, S. L. (1998). *Social work macro practice*. New York: Longman.
- Neuman, W. L. (2013). *Toplumsal araştırma yöntemleri-nitel ve nicel yaklaşımlar*. Ankara: Yayın Odası.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge: MA: Blackwell.
- Olweus, D. (2005). *Bullying at school*. Australia: Oxford: Blackwell.
- Onur, B. (1995). *Gelişim psikolojisi- yetişkinlik, yaşlılık, ölüm*. İstanbul: İmge Yayınevi- 8. baskı.

- Ögel, K. (2007). Madde kullanımı ve bağımlılık. K. Ögel içinde, *Riskli davranışlar gösteren çocuk ve ergenler- Alanda çalışanlar için bilgiler* (s. 247-265). İstanbul: Yeniden Sağlık ve Eğitim Derneği.
- Ögel, K. (2007). 'Risk' kavramının tanımı. K. Ögel içinde, *Riskli davranışlar gösteren çocuk ve ergenler- Alanda çalışanlar için bilgiler* (s. 11-85). İstanbul: Yeniden Sağlık ve Eğitim Derneği.
- Öğretir, A. D., & Demiriz, S. (2009). The effect of the mother home-visit education program on mother's attitudes and empathy levels. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(1), 421-433.
- Ömeroğlu, E. (1999). MEB Halk Eğitim Merkezlerinde uygulanan anne eğitim kurslarına genel bir bakış. *Milli Eğitim Dergisi* (142).
- Özaslan, H., & Gültekin Akduman, G. (2018). Ailelerin mahremiyet eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *SETSCI Conference Index in System*, 3, 1363-1369.
- Özdemir, O., Güzel Özdemir, P., Kadak, M., & Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 566-589. doi:10.5455/cap.20120433
- Özel, E., & Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*(36), 9-34.
- Öztürk, E. (2017). *Türkiye'de aile içi şiddet*. Ankara: Gece.
- Özyürek, A. (2004). Kırsal bölge ve şehir merkezinde yaşayan, 5-6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Parenting Wisely. (2019, 12 14). *family works*. Family works, inc: <https://www.familyworksinc.com/for-service-providers.html> adresinden alındı
- Patterson, G., & Forgatch, M. (2005). *Parents and adolescents living together/ Part 1*. Champaign: Research Press.
- Payne, M. (2005). *Modern social work theory-3rd edn*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Payne, M. (2016). *Modern social work theory-4th edition*. New York: Oxford University Press.
- Perlmutter, M., & Hall, E. (1992). *Adult development and aging*. New York: John Wiley and Sons.
- Piaget, J. (1964). Cognitive development in children: Piaget. *Journl of Research in Science Teaching*, 2, 176-186.
- Polat Uluocak, G., & Bulut, I. (2012). Aile terapilerinin feminist teori açısından incelenmesi. *Aile ve Toplum*, 7(24), 9-24.
- Poyraz, M. (2007). Babaların babalık rolünü algılamaları ile kendi ebeveynlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı.
- Proctor, E., Silmere, H., Raphauan, R., Hovmand, P., Aarons, G., Bunger, A., Hensley, M. (2011). Outcomes for implementation research: Conceptual distinctions, measurement challenges and research agenda. *Administration and Policy in Mental Health Services Research* (38), 65-76.
- Pruett, K., Pruett, M. K., Pape Cowan, C., & Cowan, P. (2016). Supporting father involvement project- A value-added co-parenting program. J. James, & J. Ponzetti içinde, *Evidence-based parenting education- A global perspective* (s. 176-191). New York and London: Routledge.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş*. (D. Bayrak, H. Arslan, & Z. Akyüz, Çev.) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Pushak, R., & Gordon, D. (2016). Parenting Wisely- using innovative media for parent education. J. James, & J. Ponzetti içinde, *Evidence-based parenting education* (s. 161-191). New York and London: Routledge.
- Radey, M., & Randolph, K. (2009). Parenting sources: How do parents differ in their efforts to learn about parenting? *Family Relations* (58), 536-548.

- Reid, M., Webster-Stratton, C., & Hammond, M. (2007). Enhancing a classroom social competence and problem solving curriculum by offering parent training to families of moderate-to-high-risk elementary school children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* (36), 605-620.
- Richter, H. (1985). *Hasta aile*. Yaprak Yayınları.
- Riley, D. (2020, 12 31). *Some principles for designing effective parenting education/support programs*. Wisconsin Family Impact Seminars: http://wisfamilyimpact.org/wp-content/uploads/2014/10/s_wifis03c02.pdf adresinden alındı
- Rizo, C. F., Macy, R. J., Ermentrout, D. M., & Johns, N. B. (2011). A review of family interventions for intimate partner violence with a child focus of child component. *Aggress Violent Behaviour* (16), 141-166.
- Rodrigo, M., Almeida, A., & Reichle, B. (2016). Evidence-based parent education programs- A European perspective. J. James, & J. Ponzetti içinde, *Evidence based parenting education- A global perspective* (s. 85-104). New York and London: Routledge.
- Rothbaum, F., Martland, N., & Janssen, J. (2008). Parents reliance on the web to find information about children and families: Socio-economic differences in use, skills and satisfaction. *Journal of Applied Developmental Psychology* (29), 118-128.
- Sanders, M., & Turner, K. M. (2016). Triple P- Positive Parenting Program. J. James, & J. Ponzetti içinde, *Evidence-based parenting education: A global perspective* (s. 225-243). New York and London: Routledge.
- Sanders, M., Markie-Dadds, C., & Turner, K. (2003). Theoretical, scientific and clinical foundations of the Triple P-Positive Parenting Program. *Parenting research and practice monograph*, 1-21.
- Saygı, D. (2011). Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve anne-çocuk ilişkisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (İstanbul Örneği). *Yüksek*

Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü- Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı.

Scholassman, S. (1978). Before home start: notes toward a history of parent education in America. *Harvard Educational Review* (46), 436-467.

Sheafor, B. W., & Horejsi, C. J. (2012). *Sosyal hizmet uygulaması- temel teknikler ve ilkeler*. Ankara: Nika Yayınevi.

Sigmarsdottir, M., Rains, L. A., & Forgatch, M. S. (2016). Parent management training- Oregon Model: A program to treat children's behavior problems. J. James, & J. Ponzetti içinde, *Evidence based parenting education: A global perspective* (s. 192-205). New York and London: Routledge.

Smith, S. (1995). Family theory and multicultural family studies. B. B. Ingoldsby, & S. Smith içinde, *Families in multicultural perspective* (s. 5-35). New York: The Guildford Press.

Smokowski, P. R., & Kopasız, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics and intervention strategies. *Children&Schools*, 27, 101-110.

Soygüt, G., Çakır, Z., & Karaosmanoğlu, A. (2008). Ebeveynlik biçimlerinin değerlendirilmesi: Young Ebeveynlik Ölçeğinin psikometrik özelliklerine ilişkin bir inceleme. *Türk Psikoloji Yazarları Dergisi*, 11(22), 17-30.

St. Pierre, R. G., Layzer, J. I., & Barnes, H. V. (1995). Two-generation programs: design, cost and short-term effectiveness. *The Future of Children*, 5(3), 76-93.

Stevenson, D. B. (1996). *Freud's psychosexual stages of development*. classes.kvcc.edu: <http://www.victorianweb.org/science/freud/develop.html> adresinden alındı

Stoltz, S., & Dekovic, M. (2016). Moderators and mediators of parenting program effectiveness. J. James, & J. Ponzetti içinde, *Evidence-based parenting education* (s. 50-63). New York and London: Routledge.

- Sue, D. (2005). Racism and conspiracy of silence. *Counselling Psychologist*(33), 100-114.
- Sündüs, A. (2019). Aile eğitim programının aile işlevleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Aile Eğitimi ve Danışmanlığı Ana Bilim Dalı.
- Şanlı, D., & Öztürk, C. (2012). Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 31-48.
- Şimşek, B. (2017). 7-19 yaş aile eğitim programının aile tutumlarına etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Aile Eğitimi ve Danışmanlığı Ana Bilim Dalı.
- Tarı, I., Eke, C., & Ögel, K. (2007). Okullarda suç ve şiddet. K. Ögel içinde, *Riskli davranışlar gösteren çocuk ve ergenler- alanda çalışanlar için bilgiler* (s. 311-329). İstanbul: Yeniden Sağlık ve Eğitim Derneği.
- Temel, Z. F. (2003). *Aile eğitim modeli- Dünya'da ve Türkiye'deki uygulamalar*. İstanbul: AÇEV Yayınları.
- Temel, Z., Aksoy, A., & Kurtulmuş, Z. (2013). Erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları. Z. F. Temel içinde, *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* (s. 328-360). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tezel Şahin, F., & Cevher Kalburan, F. N. (2009). Aile eğitim programları ve etkililiği: Dünyada neler uygulanıyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 1-12.
- Thompson, N. (2013). *Kuram ve uygulamada sosyal hizmeti anlamak*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Todd, G., Bowne, J. B., Yoshikawa, H., Schindler, H. S., Duncan, G. J., Magnusan, K., & Shonkoff, J. P. (2016). The added impact of parenting education in early childhood education programs: A meta analyses. *Children and youth services review*, 2-39. doi:10.1016/j.childyouth.2016.09.018

- Tomanbay, İ. (1999). *Sosyal çalışma sözlüğü*. Ankara: Selvi Yayınevi.
- Tomlinson, B., & Andina, S. (2015). *Parenting education in Indonesia*. Washington: The World Bank. doi.org/10.1596/978-1-4648-0621-6 adresinden alındı
- Tuncay, T. (2014). *İşsizliğin psikososyal etkileri: Genç işsizlerde işsizlik ve iş arama süreci ile psikososyal işlevsellik arasındaki ilişkiler*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Tuncay, T. (2019, 01 05). *Aile hakkında düşünmek*. Tarık Tuncay: <https://www.tariktuncay.org> adresinden alındı
- Turan, N. (1999). Sosyal kişisel çalışma. V. Duyan içinde, *Birey ve aile için sosyal hizmet*. Ankara: Aydınlar Matbaası İkinci Baskı.
- Turhan, E., Sangün, Ö., & İnandı, T. (2006). Birinci basamakta çocuk istismarı ve önlenmesi. *Türk Tabipleri Birliği Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 15(9), 153-157.
- Türk Dil Kurumu. (2020). Türk Dil Kurumu. 12 29, 2020 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı.
- Uluğtekin, S. (1984). Çocuk yetiştirme yöntemleri açısından ana-baba çocuk ilişkileri. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Dergisi*, 21-69
- Uluğtekin, S., Cılga, İ., & İl, S. (2002). Çoğulcu demokratik toplum için aile eğitimi projesi. *Aile ve Toplum*, 2(5).
- Ural, O. (2013). Düünden bugüne aile eğitimi. Z. F. Temel içinde, *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* (s. 50-67). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ural, O., & Ramazan, O. (2007). Türkiye'de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. S. Özdemir, H. Bacanlı, & M. Sözer içinde, *Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sisteminin temel sorunları ve çözüm önerileri* (s. 11-61). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Webster-Stratton, C. (1981). Modification of mothers behaviours and attitudes through videotape modeling group discussion program. *Behavior Therapy* (12), 634-642.

- Webster-Stratton, C. (2016). The Incredible Years Parent Programs- methods and principles that support program fidelity. J. James, & J. Ponzetti içinde, *Evidence-based parent education: A global perspective* (s. 143-160). New York and London: Routledge.
- Webster Stratton, C., & Reid, M. (2017). The Incredible Years parents, teachers and children training series: A multifaceted treatment approach for young children with conduct problems. J. Weisz, & A. Kazdin içinde, *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents, 3rd edition* (s. 122-141). New York: Guilford Publications.
- Wint, E., & Brown, J. (1987). Promoting effective parenting: A study of two methods in Kingston, Jamaica. *Child Welfare: Journal of Policy, Practice, and Program*, 66(6), 507-516.
- Xiong, Z. B., Detzner, D. F., & Cleveland, M. J. (2004). Southeast Asian adolescents' perceptions of immigrant parenting practices. *Hmong Studies Journal*, 5(5), 1-20.
- Yalom, I. (2002). *Grup psikoterapisinin teori ve pratiği*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Yavuzer, H. (1994). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yerby, J. (1995). Family systems theory reconsidered: Integrating social construction theory and dialectical process. *Communication Theory*, 339-365. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.1995.tb00114.x>
- Yeşilay. (2017). *Türkiye bağımlılıkla mücadele programı- uyuşturucu özgürlüğün sonu*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Yıldırım, M. (2018). Çocukta davranış problemlerine yönelik modüler aile eğitim programının geliştirilmesi. *Doktora Tezi*. Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Yıldız, A. (2006). Ebeveynin sorun çözme becerisini geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışma. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* (24), 231-244.

- Yılmazçetin Eke, C. (2007). Riskli davranışlarla ilgili olarak yapılan araştırmalara bir bakış. K. Ögel içinde, *Riskli davranışlar gösteren çocuk ve ergenler- alanda çalışanlar için bilgiler* (s. 33-50). İstanbul: Yeniden Sağlık ve Eğitim Derneği.
- Yüksek Usta, S. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarda davranış problemlerinin anne-çocuk ve öğretmen-çocuk ilişkisi açısından incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi- İlköğretim Öğretmenliği Ana Bilim Dalı.
- Zastrow, C., & Kirst-Ashman, K. (1990). *Understanding human behaviour and the social environment*. Chicago: Nelson-Hall Publishers.
- Zigler, E. (2002). Foreword. M. H. Bornstein içinde, *Handbook of parenting cilt 1/ Children and parenting* (s. xiii-xv). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

EKLER

EK-1: AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

(Araştırmacının Açıklaması)

Aile Eğitim Programları ile ilgili yeni bir araştırma yapmaktayız. Araştırmanın adı “Aile Eğitim Programı ve Ebeveynlik Becerileri Arasındaki İlişkilerin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi”dir. Karabük ilinde aile eğitim programından faydalanan ve faydalanmayan yaklaşık 120-160 aile ile görüşmeyi planlıyoruz. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olup katılmamakta da serbestsiniz. Kararınızdan önce araştırma ile ilgili sizi bilgilendirmek istiyoruz. Bu bilgileri okuyup anladıktan sonra araştırmaya katılmak isterseniz formu imzalayınız. Yapılacak olan bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan gerekli izin alınmıştır.

Bu araştırmayı yapmaktaki amacımız eğitim programlarının ebeveynlik becerileriyle olan ilişkisini inceleyerek eğitim programlarının faydalı olup olmadığına ilişkin çıkarsama yapmaktır. Daha açık ve detaylı belirtecek olursak; ekte belirtilen anket formuna ve ölçeğe verdiğiniz yanıtlarla aile eğitim programlarından faydalanan ve faydalanmayan ailelerin ebeveynlik becerileri ve çocuklarıyla olan ilişkisini karşılıklı olarak ölçmeyi planlıyoruz.

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü öğretim üyesi Prof. Dr. Tarık Tuncay’ın sorumluluğunda, yine Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü yüksek lisans öğrencisi sosyal çalışmacı Öznur Şen Karadağ tarafından gerçekleştirilecek bu çalışmaya katılımınız araştırmanın başarısı için önemlidir. Ayrıca bu araştırmaya katılımınız aile eğitim programlarının geliştirilip, yaygınlaşması için de önem arz etmektedir. Araştırma ile ilgili bir sorunuz olduğunda araştırma esnasında yüz yüze ya da 0 541 515 65 96 (Prof. Dr. Tarık Tuncay) 0 536 713 66 25 (Sosyal Çalışmacı Öznur Şen Karadağ) numaralarından bize ulaşabilirsiniz.

Araştırma uygulaması sonucunda sizden alınan bilgiler bilimsel araştırma amaçları dışında kesinlikle kullanılmayacaktır. Bize verdiğiniz bilgilerin gizliliği kesinlikle korunacaktır.

Bu çalışmaya katılmayı reddedebilirsiniz. Bu araştırmaya katılmak tamamen isteğe bağlıdır, çalışmanın herhangi bir aşamasında onayınızı çekme hakkına da sahipsiniz. Bu durum size hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

(Katılımcının Beyanı)

Prof. Dr. Tarık Tuncay sorumluluğunda sosyal çalışmacı Öznur ŞEN KARADAĞ tarafından bir araştırma yapılacağı belirtilerek bu araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgiler bana aktarıldı. Bu bilgilerden sonra böyle bir araştırmaya “katılımcı” olarak davet edildim.

Eğer bu araştırmaya katılırsam araştırmacı ile aramda kalması gereken bana ait bilgilerin gizliliğine bu araştırma sırasında da büyük özen ve saygı ile yaklaşılacağına inanıyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin ihtimamla korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi.

Projenin yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden araştırmadan çekilebilirim. *(Ancak araştırmacıları zor durumda bırakmamak için araştırmadan çekileceğimi önceden bildirmemim uygun olacağına bilincindeyim)*

Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana da bir ödeme yapılmayacaktır.

Araştırma ile ilgili bir sorum olduğunda aşağıda belirtilen numaralardan ve e-mail adreslerinden araştırmacılara ulaşabileceğimi biliyorum.

Bu araştırmaya katılmak zorunda değilim ve katılmayabilirim. Araştırmaya katılmam konusunda zorlayıcı bir davranışla karşılaşmış değilim. Bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Kendi başıma belli bir düşünme süresi sonunda adı geçen bu araştırma projesinde “katılımcı” olarak yer alma kararını aldım. Bu konuda yapılan daveti büyük bir memnuniyet ve gönüllülük içerisinde kabul ediyorum.

İmzalı bu form kâğıdının bir kopyası bana verilecektir.

Katılımcı

Adı, soyadı:

Adres:

Tel:

İmza

Katılımcı ile görüşen araştırmacı

Adı soyadı, unvanı:

Adres:

Tel:

İmza

Araştırmacı

Öznur ŞEN KARADAĒ

oznursensen@gmail.com

İş Telefonu 0 (370) 433 27 70

Cep Telefonu 0 536 713 66 25

Sorumlu Araştırmacı

Prof. Dr. Tarık TUNCAY

Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü

tariktuncay@gmail.com

İş Telefonu 0(312) 2976363

Cep Telefonu 0 541 515 65 96

EK-2: EBEVEYNLER İÇİN ANKET FORMU

SOSYODEMOGRAFİK ÖZELLİKLER

1-Yaşınız;

2-Cinsiyetiniz;

() Kadın () Erkek () Diğer

3-Eğitim Durumunuz;

() Okur – yazar değil () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu
() Lise mezunu () Lisans ve Lisansüstü

4-Çalışıyor musunuz?

() Evet () Hayır

*Evet ise mesleğiniz?

5-Medeni Durumunuz;

() Evli () Bekar () Dul () Boşanmış () Ayrı yaşıyor

6-Doğum Yeriniz;

() Büyükşehir () İl Merkezi () İlçe () Köy – Bucak

7-Yaşamınızı En Uzun Süre Geçirdiğiniz Yerleşim Birimi;

() Büyükşehir () İl Merkezi () İlçe () Köy – Bucak

8-Gelir Durumunuz;

() Aylık gelirim aylık giderimden az () Aylık gelirim aylık giderimle dengeli
() Aylık gelirim aylık giderimden fazla

9-Gelirinize göre ailenizin hangi tür ihtiyaçlarını karşılayabiliyorsunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

() Barınma () Isınma () Yeme- İçme
() Eğitim () Sağlık () Sosyal İhtiyaçlar

10-Yaşadığınız Yere Göç Ederek mi Geldiniz?

() Evet () Hayır

* Evet ise nedeni nedir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

() Yoksulluk () Savaş-Terör () Afet () Tayin () Diğer Nedenler?

11-Ailenizdeki 18 Yaş Altı Birey Sayısı Nedir?

() 1 () 2 () 3 ve üzeri

12-Çocuklarınızın Yaş Grubu Nedir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

() 0-6 () 7-12 () 13-18

13-Ailenizde Çocuklarınız Dışında Bakmakla Yükümlü Olduğunuz Kişi Var Mı?

() Evet () Hayır

*Evet ise kim?

14-Alkol veya madde Kullanımınız Var Mı?

() Evet () Hayır

15- Sabıka Kaydınız Var mı?

() Evet () Hayır

16-Daha Önce Aile Eğitim Programından Faydalandınız mı?

() Evet () Hayır

*Evet ise bu program sizin için geliştirici ve güçlendirici özellikler taşımakta mıydı?

() Evet () Hayır

EBEVEYNLİK BECERİLERİNE İLİŞKİN SORULAR

1-Anne – baba olmadan önce veya anne - baba olduktan sonra ebeveynliğe ilişkin bilgi edindiniz mi?

() Evet () Hayır

*Evet ise hangi yollarla bilgi edindiniz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

() Kitap okuma () İnternet () Anne-Baba

() Akrafa- Komşu () Eğitim Programı

2-Anne-baba olmak konusunda kendi anne ve babanızı rol-model aldığınızı düşünüyor musunuz?

() Evet () Hayır

3- Kendi anne ve babanızın size olan davranışları ile sizin kendi çocuğunuza olan davranışlarınızı karşılaştırdığınızda ortaya nasıl bir sonuç çıkıyor?

() Annem ve babamdan daha iyi bir anne/baba olduğumu düşünüyorum.

() Ben de çocuğuma tıpkı annem/babam gibi davranıyorum.

() Annem ve babamdan daha kötü bir anne/baba olduğumu düşünüyorum.

4-Sizce bir çocuk için en büyük mutluluk kaynağı nedir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- Anne-babasıyla olan ilişkisi Anne ve babasının birbiriyle olan ilişkisi Sağlık
 Temel ihtiyaçlarının karşılanması (beslenme, barınma, giyim) Oyun
 Okul başarısı

5-Sizce bir çocuk için en büyük mutsuzluk kaynağı nedir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- Aile içinde çatışma ve kavga Hastalık Yoksulluk
 İlgisizlik Okulda başarısızlık

6-Çocuğunuzun gelişim dönemlerinden hangileriyle ilgili bilgi sahibisiniz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- Fiziksel gelişimi Bilişsel gelişimi Psiko - sosyal gelişimi
 Hepsi Hiçbiri

7-Çocuğunuzla çoğunlukla ne şekilde vakit geçirirsiniz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- Oyun oynayarak Gezerek Sohbet ederek
 Televizyon, telefon, tablet Ödevlerine yardımcı olarak

8-Çocuğunuz ödevlerini nasıl yapar? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- Kendi başına Annesiyle Babasıyla İnternet aracılığıyla Diğer

9-Çocuğunuza mahremiyet ile ilgili bir eğitim verdiniz mi?

- Evet Hayır

*Evet ise nasıl? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- Kendisine ait alanı olduğunu ve bu alana kimsenin izinsiz girmeyeceğini ifade ederek
 Özel bölgelerini anne ve babasından başka kimsenin görmemesi gerektiğini ifade ederek
 Onun izini olmadan kimsenin kendisine dokunamayacağını öğreterek
 Kendisinin de kimsenin özel bölgelerine dokunmaması gerektiğini öğreterek

10-Çocuğunuza sorumluluk bilinci kazandırdığınızı düşünüyor musunuz?

- Evet Hayır

* Evet ise nasıl? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- Kendi yaşam alanının düzeninden sorumlu tutarak
 Ders başarısıyla ilgili sorumluluk yükleyerek
 Ev işleriyle ilgili sorumluluk vererek (Yemek, temizlik)
 Harçlığını kullanmasıyla ilgili sorumluluğu ona bırakarak

11-Çocuğunuzla ilgili problem yaşadığınızda ya da çocuğunuz ile ilgili herhangi bir konuda bilgi edinmek istediğinizde kime başvurursunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)
 Anne-babanıza Komşularınıza veya yakınınıza İnternete
 Konu hakkında uzman kişiye

12-Çocuğunuzla çatışma yaşadığınızda sorunu nasıl çözmeyi denersiniz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)
 Konuşup anlaşarak Diğer ebeveyne yönlendirerek Fiziksel ceza vererek
 Sözlü ceza vererek Yok sayarak

13-Birden fazla çocuk sahibi iseniz kardeşler arası çatışmaları nasıl çözersiniz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)
 Sorunu dinleyip öneri sunarak Konuyu değiştirerek
 Kavgalarına müdahale etmeyerek Cezalandırarak

14-Çocuğunuzun vakit geçirdiği kişi ya da kişileri ne yollarla takip edersiniz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)
 Gözlemleyerek Arkadaşları ve aileleriyle tanışarak
 Sosyal medyadan takip ederek

15-Çocuğunuzun riskli davranışlar (madde kullanımı, çeteleşme, okuldan kaçma vb.) gösterdiğini fark ettiğinizde ne yaparsınız? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)
 Konuşarak önlemeye çalışırım Arkadaş grubundan uzaklaştırırım
 Ceza veririm Nedenlerini araştırarak uzmana başvururum

16-Çocuğunuz size cevabını bilmediğiniz bir soru sorduğunda ne yaparsınız? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)
 “Bilmiyorum” derim İlk aklıma geleni söylerim
 Cevabını araştırarak doğrusunu söylerim

17- Çocuğunuzun isteklerine karşı genellikle tutumunuz nedir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)
 Mutlaka yaparım Yapmak için yoğun çaba sarf ederim
 İmkân dâhilinde yaparım Şımarmaması için her istediğini yapmam

18-Çocuğunuz gerçekleşmesi mümkün olmayan taleplerde bulunduğu anda ne yaparsınız? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)
 Gelecekte yapacağımı söyleyerek geçiştiririm
 Sebebini açıklayarak yapamayacağımı söylerim
 Dikkatini dağıtarak unuttururum
 Başka bir öneri sunarak avutmaya çalışırım

19-Çocuğunuz ile olan ilişkilerinizi yönetebiliyor musunuz?

() Evet () Hayır

20- Çocuğunuzla ilgili konularda sizden başka karar verici olan birileri var mı?

() Evet () Hayır

*Evet ise kimler? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

() Aile büyükleri () Komşular ve Arkadaşlar () Öğretmenleri

21- Çocukla ilgili karar alırken süreç nasıl işler?

() Çocuğun istediği olur () Evin reisinin dediği olur

() Çocuğun da görüşü alınarak oy birliği yapılır () Aile büyüklerinin dediği olur

EK-3: ÇOCUK-ANABABA İLİŞKİ ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki her bir ifadenin çocuğunuz ile ilişkinizi hangi derecede yansıttığını değerlendiriniz. Aşağıdaki dereceleri düşünerek, her bir ifade için uygun rakamı yuvarlak içine alınız.

- (1) Kesinlikle uygun değil (2) Pek uygun değil (3) Kararsızım (4) Oldukça uygun
(5) Kesinlikle uygun

| | | Kesinlikle uygun Değil | Pek Uygun Değil | Kararsızım | Oldukça Uygun | Kesinlikle Uygun |
|----|---|------------------------|-----------------|------------|---------------|------------------|
| 1 | Çocuğumla sıcak ve şefkatli bir ilişki paylaşırım | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Çocuğumla ben sürekli olarak birbirimizle çatışma halinde gibiyiz | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Çocuğum iyi hissetmediğinde benim kendisini rahatlatmamı bekler | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Çocuğum benimle olan ilişkisine değer verir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Çocuğum ihtiyaç duyduğunda yardım kabul etmek istemez | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Çocuğumu övdüğümde, gururla gözlerinin içi güler | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Çocuğum kendisi hakkındaki bilgileri içinden geldiği gibi paylaşır | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Çocuğum bana kolaylıkla öfkelenebilir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Çocuğum beni memnun etmeye çalışır | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Çocuğum kendisine adaletsizce davranıyorum gibi hisseder | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Çocuğum gerçekten ihtiyaç duymadığı zamanlarda bile benim yardımımı ister | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Çocuğumun ne hissettiğini anlamak benim için kolaydır | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Çocuğum beni bir ceza ve eleştiri kaynağı olarak görür | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Ben başka çocuklarla zaman geçirdiğimde çocuğum incinir ya da kıskançlık gösterir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | Çocuğum cezalandırıldıktan sonra bile kırgınlığını veya karşı koymasını sürdürür | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Çocuğum yanlış bir davranışta bulunduğu, bakışımından ya da ses tonumdan benim tepkimi anlamaya çalışır | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Çocuğumla ilgilenmek enerjimi tüketiyor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Çocuğum kötü bir ruh hali içinde olduğunda, bizi uzun ve zor bir günün beklediğini biliyorum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | Çocuğumun bana karşı duygularının ne olacağı önceden kestirilemez ya da her an değişebilir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | Tüm çabalarımın rağmen çocuğum ile anlaşma biçimimizden hiç memnun değilim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27 | Çocuğum benden bir şey istediğinde sızlanır ya da ağlar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | Çocuğum bana karşı sinsice davranır ya da beni kullanır | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29 | Çocuğum duygularını ve yaşantılarını benimle açıkça paylaşır | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30 | Çocuğumla etkileşimim, benim bir ebeveyn olarak kendimi etkili ve özgüvenli hissetmemi sağlar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

EK-4: HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU İZİNİ



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Tarih: 15/01/2020
Sayı: 35853172-300-E.00000951364
0000951364

Sayı : 35853172-300
Konu : Öznur ŞEN KARADAĞ (Etik Komisyon İzni)

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 03.01.2020 tarihli ve 12908312-300/00000938088 sayılı yazımız.

Enstitünüz Sosyal Hizmet Anabilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencilerinden **Öznur ŞEN KARADAĞ**'ın **Prof. Dr. Tarık TUNCAY** danışmanlığında hazırladığı “**Aile Eğitim Programı ve Ebeveynlik Becerileri Arasındaki İlişkilerin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi**” başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **07 Ocak 2020** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden Ba1#03B0-b647-463D-80896e8536E3d3073 kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Sevda TOPA1



