



Birlik ve Beraberliği Korumayı Sağlıklı Ol: Sosyal İlgiyi Geliştirme Psiko-Eğitim Programının Etkisi *

Ümre Kaynak ¹, Şerife Işık ²

Öz

Ergenlik, birçok biyolojik, psikolojik ve sosyal değişimin aynı anda meydana geldiği kritik bir gelişim dönemidir. Bu değişimler, ergenlerin daha sonraki gelişim dönemlerini olumlu ya da olumsuz yönde önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Bireysel Psikoloji temelli grup programları ve psiko-eğitim uygulamaları, gelişim odaklı olmaları ve insan doğasına olumlu yaklaşımları nedeniyle ergenler için çok uygundur. Bu çalışma, Bireysel Psikoloji Temelli Sosyal İlgi Geliştirme Psiko-Eğitim Programı'nun ergenlerde sosyal ilgi üzerindeki etkisini araştırmaktadır. Çalışma ön-test/son-test/izleme testi ölçümlü ve kontrol gruplu deneysel model olarak tasarlanmıştır. Verilerin toplanmasında Ergenler için Sosyal İlgi Ölçeği kullanılmıştır. Deney grubuna her bir oturum 60 dakikalık olmak üzere, 10 oturum Bireysel Psikoloji Temelli Sosyal İlgi Geliştirme Psiko-eğitim Programı uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Verilerin analizi için "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" ve "Mann-Whitney U" kullanılmıştır. Sonuçlara göre, deney grubundaki katılımcıların program sonunda toplam sosyal ilgi, aidiyet, duyarlı olma ve yardım etme puanları artmıştır. Katılımcıların son-test puanlarına göre, deney ve kontrol grupları arasında toplam sosyal ilgi ve aidiyet açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Bulgular, Bireysel Psikoloji Temelli Sosyal İlgi Geliştirme Psiko-eğitim Programının ergenlerin toplam sosyal ilgi ve aidiyet düzeylerini geliştirmede etkili bir program olduğunu göstermektedir. İzleme testinde aidiyet alt boyutu için bu değişimin devam ettiği, sosyal ilgi düzeyindeki değişimin ise kalıcı olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler

Bireysel psikoloji
Sosyal ilgi
Psiko-eğitim programı
Ergenler
Deneysel yöntem

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 04.01.2023

Kabul Tarihi: 01.04.2024

Elektronik Yayın Tarihi: 22.08.2024

DOI: 10.15390/EB.2024.12485

* Bu makale Ümre Kaynak'ın Şerife Işık danışmanlığında yürüttüğü " Bireysel psikoloji temelli sosyal ilgi geliştirme psiko-eğitim programının ergenlerde sosyal ilgiye etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Amasya Üniversitesi, Sabuncuoğlu Şerefeddin Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Sağlık Bakım Hizmetleri Bölümü, Türkiye, umre01@gmail.com

² Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, serife@gazi.edu.tr

Giriş

İnsan gelişiminde bir dönüm noktası olan ergenlik, çocukluktan yetişkinliğe geçişte birçok fiziksel, duygusal ve sosyal değişim ve gelişimin yaşandığı bir dönem olarak bilinmektedir (Reininger vd., 2003). Dünya Sağlık Örgütü'ne (DSÖ) göre ergenlik, 10-19 yaşları arasındaki gelişimsel dönemi kapsamaktadır (WHO, 2024). Aynı zamanda biyolojik, psikolojik ve sosyal birçok değişimin bir arada yaşandığı kritik bir gelişim dönemidir. Bu değişimler, ergenlerin daha sonraki gelişim dönemlerindeki davranışlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Reininger vd., 2003). Ergenlik dönemindeki bu değişimle birlikte antisosyal davranış, şiddet, saldırganlık, suça yönelme, okul terki, sigara, alkol ve madde kullanımı ve intihar gibi riskli davranışlar artmaktadır (Bonino, Cattelino, Ciairano, Mc Donald ve Jessor, 2005; Burak, Söyler ve Pehlivan, 2020; Connell, Gilreath, Aclin ve Brex, 2010; Twenge, 2018). Bununla birlikte pandemi, özellikle karantina ve sosyal kısıtlamalar, ergenlerin ruh sağlığı sorunlarını arttırmıştır (Hussong, Midgette, Thomas, Coffman ve Cho, 2021; Orgilés vd., 2021; Xie vd., 2020). Çalışmalar, bu dönemde prososyal davranışlarda bulunmanın zorlayıcı duygularla yüzleşmek için sağlıklı ve uygun bir strateji olduğunu göstermiştir (Alonso-Ferres, Navarro-Carrillo, Garrido-Macías, Moreno-Bella ve Valor-Segura, 2020; Serrano-Montilla, Alonso-Ferres, Navarro-Carrillo, Lozano ve Valor-Segura, 2021). Bu bağlamda, sosyal ilgi gibi diğerleri odaklı eğilimlerin geliştirilmesi ve teşvik edilmesi olağanüstü durumlarda da koruyucu olmaktadır.

Bireysel Psikoloji ve Sosyal İlgi

Adler, sosyal ilgiyi bireyin ruh sağlığı için bir ölçüt olarak belirlemiştir (Ansbacher, 1991). İdeal topluma ulaşmanın yolunun bütüne katkıda bulunmak, bir ırk, grup ya da topluluk için değil tüm insanlık için çabalamak olduğunu vurgular ve birey ile toplum arasındaki işbirliğine dayalı uyumu ideal kültür ve ruh sağlığı için bir ölçüt olarak belirler (Adler, 2011).

Sosyal ilgi, arkadaşlık, empati, önemseme, aidiyet, iş birliği, cesaret, yardım etme, paylaşma, katkıda bulunma ve hoşgörü gibi bilişsel, davranışsal, duygusal ve motivasyonel süreçlerle ortaya konulmaktadır (Ansbacher, 1991; Leak ve Leak, 2006; Yang, Milliren ve Blagen, 2010). Sosyal ilgisi yüksek olan bireyler topluma faydalı şeyler yapar ve katkıda bulunurlar; daha üretken, daha enerjik, daha işbirlikçi ve baş etme becerileri gelişmiş oldukları için öz saygıları ve motivasyonları daha yüksektir (Adler, 2011; Rareshide ve Kern, 1991). Sosyal ilgileri gelişmiş bireyler zor durumlarla karşılaşsalar bile kendilerini geliştirmek için motive olurlar (Weiten, 2008). Ansbacher (1991) sosyal ilgisi yüksek olan bireylerin daha özverili, eşitlikçi, işbirlikçi ve destekleyici olduklarını ve aidiyet duygularının yüksek olduğunu belirtmektedir. Araştırmalar, sosyal ilginin yabancılaşma ve yalnızlık duygularını azalttığını (Ostrovsky, Parr ve Gradel, 1992) ve uyumu kolaylaştırdığını (Bass, Curlette, Kern ve McWilliams Jr, 2002); ayrıca yaşam görevleriyle başa çıkmak için yapıcı çabaları ve cesareti desteklediğini göstermiştir (Adler, 2015). Şiddet, ruh sağlığı sorunları, uyumsuzluk (Mosak ve Maniaci, 2012), suça karışmaya karşı koruyucu bir faktördür (Daugherty, Murphy ve Paugh, 2001).

Sosyal ilgiyi geliştirmek, ergenlik döneminde risk oluşturabilecek aşırı ergen benmerkezciliğini önlemek için de önemlidir. Gelişimsel bir özellik olan ergen benmerkezciliği (Santrock, 2014; Steinberg, 2007) aşırı düzeyde yaşandığında ergenlerde özgüven eksikliğine ve kaygı artışına neden olur. Ergenlerin kendileri dışında başka ilgi alanları yaratmalarına yardımcı olmak, onları işbirliği gerektiren, başka insanlarla ilgilenmelerini sağlayacak etkinliklere dâhil etmek ve deneyimlerinin sadece kendilerine özgü olmadığını göstermek benmerkezci kaygılarını azaltabilir. Bu bağlamda uygulanan sosyal ilgi programı ile ergenlerin benmerkezci kaygılarının azalacağı ve özgüvenlerinin artacağı beklenmektedir (Lerner, 2017, s. 135).

Adler, sosyal ilginin ruh sağlığındaki önemini vurgulamakta ve bunun sağlıklı olmayı yansıttığını belirtmektedir (Adler, 2011, s. 28). Çalışmalar sosyal ilgi ile ruh sağlığı (Ansbacher, 1991; Bass vd., 2002), iyi olma hali (Rennebohm, Seebeck ve Thoburn, 2017) ve psikolojik uyum (Ergüner-Tekinalp ve Terzi, 2016; Leak ve Leak, 2006) arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Sosyal ilgi, ideal dünya ve toplumu, insanların daha iyisini göstermek için çabalamasını, tamamlanmış veya bitmiş bir olgu veya ulaşılmış bir noktadan ziyade hiç bitmeyen bir yolculuğu ifade eder (Ansbacher ve Ansbacher, 1956). Bu nedenle Adler (2008) bireyin sosyal ilgi potansiyeliyle doğduğunu ve sosyal ilginin aile ve okul ortamında etkileşimlerin teşvik edilmesiyle geliştirilmesi gereken doğal bir güç olduğunu savunmaktadır (Ansbacher ve Ansbacher, 1956, s. 138). Sosyal ilgi, doğuştan gelen, empati yoluyla ifade edilen, bütüncül ve başkalarına yönelik bir potansiyeldir. Nicoll (1996) sosyal ilginin öğrenilebileceğini ve geliştirilebileceğini iddia ederken, Swayne (2008) sosyal ilginin geliştirilmesinde sosyal beceri eğitiminin önemini vurgulamaktadır. Sosyal ilgi doğuştan gelen bir potansiyel olduğu için, bir sonraki adım bunu eğitim ve öğretim yoluyla bir beceriye dönüştürmektir ve bireyler sosyal ilgilerini geliştirme konusunda da eğitim almalıdırlar (Yang vd., 2010, s. 18). Sosyal ilgi, gelişimi için beslenmeyi ve işlenmeyi gerektirir; bu nedenle sosyal ilgi öğretilir, öğrenilir ve kullanılır (Corey, 2016, s. 112).

Ruh sağlığı alanında, özellikle çocuk ve ergenlere yönelik önleyici ve beceri geliştirme temelli psiko-eğitim grupları, sosyal becerilerin geliştirilmesinde ön plana çıkmıştır (Brown, 2013; Güçray, Çekici ve Çolakkadıoğlu, 2009). Birçok deneysel çalışma ergenlerde psiko-eğitim gruplarının etkililiğini incelemiştir. Meta-analiz ve gözden geçirme çalışmaları bu grupların etkililiğini ortaya koymuştur (Gaffney, Ttofi ve Farrington, 2021; Gerrity ve DeLucia-Waack, 2007; Jones vd., 2018). Bireysel Psikoloji, gelişim odaklı olması ve insan doğasına olumlu yaklaşımı nedeniyle grupla psikolojik danışma ve psiko-eğitim uygulamaları için çok uygun bir teoridir (Corey, 2016). Bireysel Psikoloji, ilkökul, ortaokul ve liselerde gerçekleştirilen uygulamalarla çocukların ve gençlerin gelişimine katkıda bulunan uzun ve başarılı bir geçmişe sahiptir (Lemberger ve Nash, 2008).

Adler (2015) bireylerin ve toplumlarının gelişim düzeylerinin sosyal ilgi düzeyleri ile ilişkili olduğunu belirtmekte ve sosyal açıdan faydalı yaşam tarzlarına sahip insanların evrimsel süreçte insanlığın en yüksek formunu temsil ettiğini ve muhtemelen geleceğin dünyasını oluşturacağını savunmaktadır (Adler, 1956). Adler'in (2015) de belirttiği gibi, çocuk ve ergenlerde sosyal ilginin gelişmemesi yetişkinlikte sosyal ilginin azalmasına ve psikolojik rahatsızlıkların artmasına neden olacaktır.

Grupla psikolojik danışma ve psiko-eğitim grupları bireysel psikolojinin önemli bir parçasıdır ve bireysel psikoloji uygulamalarında sıklıkla kullanılmaktadır (Akdoğan ve Ceyhan, 2014; Ergüner-Tekinalp, 2017; Wick, Wick ve Peterson, 1997) ancak sosyal ilgi kapsamında ergenlerle yapılan psiko-eğitim programları oldukça sınırlıdır. Türkiye'de sosyal ilgi üzerine yapılan az sayıda çalışma, üniversite öğrencileri ve yetişkinleri kapsayan, mevcut durumu ortaya koymaya yönelik betimsel ya da ilişkisel çalışmalardır (Erginsoy, 2010; Kayacı ve Özbay, 2016; Özaydınlık, 2014; Soyer, 2004). Sosyal ilgi içerikli az sayıda uygulamalı çalışma (Karcher ve Lindwall, 2003; Ostrovsky vd., 1992; Swayne, 2008) olmasına rağmen, bu çalışmalarda yapılandırılmış bir psiko-eğitim programı sunulmadığı görülmüştür. Bu konuda Türkiye'de ergenlerle yapılmış uygulamalı bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışma, çalışma grubunun ergenlerden oluşması ve uygulamalı ve yapılandırılmış bir psiko-eğitim programı içermesi bakımından önemlidir.

Ulusal ve uluslararası çeşitli araştırmalar, Türkiye'de ergenlerin akademik başarı düzeyleri ve aidiyet duygularının düşük olduğunu ve yaşamlarından memnun olmadıklarını göstermiştir (Helliwell vd., 2023; PISA, 2015, 2018; TIMSS, 2015, 2019; TÜİK, 2020). Ergenlerin bu temel geçişleri yapabilmeleri için katkı sağlayıcı bir yol, kendilerini tanıma, sosyal bir bağlamda başkalarıyla etkileşime girme ve aidiyet, iyi oluş ve akademik başarı ile olumlu ilişkileri bulunan (Soyer, 2004; West, Miller, Cox ve Moate, 2018) sosyal ilgi düzeylerini geliştirme fırsatı bulabilecekleri psiko-eğitimsel müdahale programlarına katılmaktır.

Pink (2016) içsel ve dışsal motivasyonun yanı sıra üçüncü bir motivasyon kaynağı daha olduğunu belirtmektedir. Bu motivasyon, yeni bir şeyler öğrenme ve yaratma, kendimizi ve dünyayı iyileştirme ve geliştirme kapsamındaki doğuştan gelen ihtiyaçlarımızdır. Sosyal ilgi kavramı Pink'in (2016) çalışmasında bahsettiği üçüncü motivasyon kaynağı ile örtüşmektedir. Bu çalışmanın da farklı bir motivasyon kaynağına sahip ergenleri harekete geçirmek için gerekli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, Bireysel Psikoloji Temelli Sosyal İlgü Geliştirme Psiko-Eğitim Programının (BPT-SİGPP) ergenlerde sosyal ilgiye etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın hipotezleri aşağıdaki gibidir:

1. Bireysel Psikoloji Temelli Sosyal İlgü Geliştirme Psiko-eğitim Programına katılan deney grubundaki bireylerin toplam sosyal ilgi ve sosyal ilginin tüm alt boyutlarına ilişkin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olacaktır.
2. Bireysel Psikoloji Temelli Sosyal İlgü Geliştirme Psiko-eğitim Programına katılan deney grubundaki bireylerin toplam sosyal ilgi ve sosyal ilginin tüm alt boyutlarına ilişkin son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmeyecektir.
3. Kontrol grubundaki bireylerin toplam sosyal ilgi ve sosyal ilginin tüm alt boyutlarına ilişkin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmayacaktır.
4. Bireysel Psikoloji Temelli Sosyal İlgü Geliştirme Psiko-eğitim Programına katılan deney grubundaki öğrencilerin toplam sosyal ilgi ve sosyal ilginin tüm alt boyutlarına ilişkin son-test puanlarında kontrol grubundaki öğrencilere göre deney grubu lehine anlamlı bir fark olacaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmanın amacı BPT-SİGPP'in ergenlerin sosyal ilgi düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektedir. Bu amaçla çalışma yarı deneysel desenle tasarlanmış ve 2x3 karma deney modeli (ön-test, son-test ve izleme ölçümleri) uygulanmıştır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Araştırmanın deseni Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma Deseni

Gruplar	Ön-Test	İşlem	Son-Test	İzleme Testi	İzleme Testi Sonrası
Deney	Ölçüm I	10 oturum	Ölçüm II	Ölçüm III	-
	Ergenler İçin Sosyal İlgü Ölçeği	Bireysel Psikoloji Temelli Sosyal İlgü Geliştirme Psiko-Eğitim Programı	Ergenler İçin Sosyal İlgü Ölçeği	Ergenler İçin Sosyal İlgü Ölçeği	
Kontrol	Ölçüm I	-	Ölçüm II	Ölçüm III	5 oturum
	Ergenler İçin Sosyal İlgü Ölçeği		Ergenler İçin Sosyal İlgü Ölçeği	Ergenler İçin Sosyal İlgü Ölçeği	Bireysel Psikoloji Temelli Sosyal İlgü Geliştirme Psiko-Eğitim Programı

Tablo 1'de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrenciler 10 oturumluk BPT-SİGPP'e katılmışlardır. İzleme testinden sonra kontrol grubundaki öğrencilere de eğitim öğretim yılı içerisinde kalan zaman dikkate alınmış ve BPT-SİGPP kısaltılarak 5 haftalık uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2018-2019 akademik yılı güz döneminde deney (16 öğrenci) ve kontrol (16 öğrenci) olmak üzere iki farklı grupta yer alan 32 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmaya dâhil edilme kriterleri (a) araştırmaya katılmaya gönüllü olmak ve (b) herhangi bir psikiyatrik tanısı olmamaktır. Çalışmaya katılan öğrenciler gruplara random atanmış, deney ve kontrol grupları da yine random belirlenmiştir. Ancak bir öğrenci psiko-eğitim süreci başlamadan gruptan ayrılmıştır. Bir diğer öğrenci ise grubun ilk oturumundan sonra devam etmek istemediğini belirtmiştir. Bu nedenle, kontrol grubundan rastgele iki öğrenci (bir erkek ve bir kadın) çıkarılarak verilerin analizi 28 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Her grup 14 üyeden oluşmuştur. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Demografik Özellikler	Deney Grubu		Kontrol Grubu		
	n	%	n	%	
Cinsiyet	Kadın	8	57.14	10	71.43
	Erkek	6	42.86	4	28.57
	Toplam	14	100	14	100
Sınıf	10-A	1	7.14	1	7.14
	10-B	2	14.28	0	-
	10-C	5	35.71	3	21.42
	10-D	2	14.28	1	7.14
	10-E	3	21.42	3	21.42
	10-F	1	7.14	6	42.86
	Toplam	14	100	14	100
Yaş	15	13	92.86	13	92.86
	16	1	7.14	1	7.14
	Toplam	14	100	14	100

Ergenlerle yapılan psiko-eğitim çalışmalarında grup üyeleri arasında en fazla iki yaş fark olmalı (Brown, 2013, s. 243) ve cinsiyet açısından heterojen gruplar oluşturulmalıdır (DeLucia-Waack, 2006, s. 19). Tablo 2, deney grubunun 8 kadın (%57.14) ve 6 erkekten (%42.86), kontrol grubunun ise 10 kadın (%71.43) ve 4 erkekten (%28.57) oluştuğunu göstermektedir. Her iki gruptaki öğrencilerin çoğu 15 yaşındadır (deney ve kontrol= %92.86).

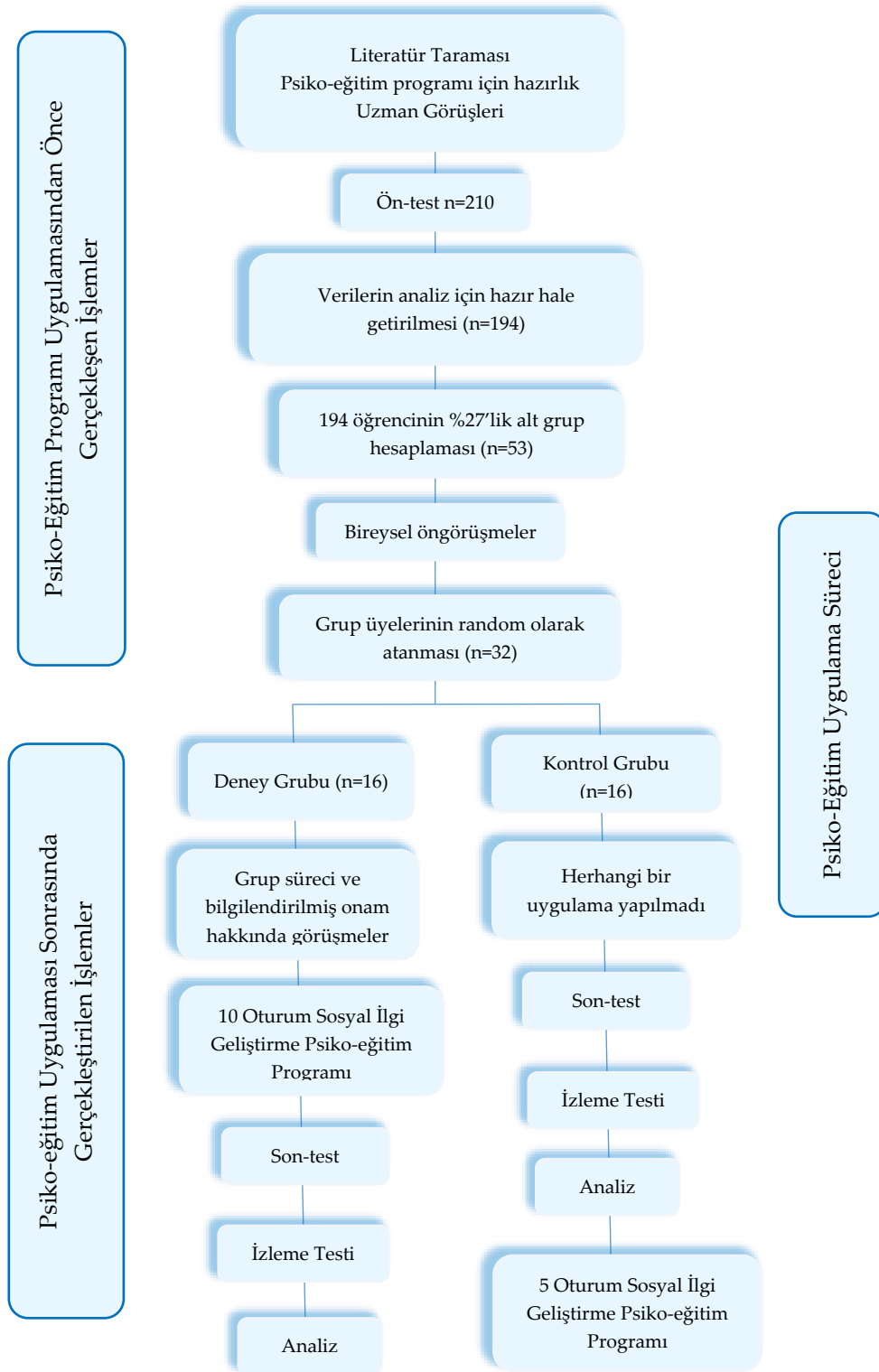
Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi formu: Araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formunda katılımcıların biyolojik cinsiyet, yaş, sınıf ve şube bilgilerini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

Ergenler için Sosyal İlgili Ölçeği (EİSİÖ): Ergenler için Sosyal İlgili Ölçeği, Kaynak ve Işık (2022) tarafından geliştirilmiş, 21 madde ve dört alt faktörden oluşmaktadır. Aidiyet, duyarlı olma, başa çıkma ve yardım etme alt boyutlarından oluşan ölçek, 5'li Likert ve öz bildirim dayalıdır. Cronbach α değeri EİSİÖ ve aidiyet toplam puanları için .83, duyarlı olma için .71, başa çıkma için .81 ve yardım etme için .77'dir. Test-tekrar test güvenilirlik katsayısı aidiyet için .84, duyarlı olma için .74, başa çıkma için .73, yardım etme için .70 ve toplam ölçek için .87'dir. EİSİÖ, psiko-eğitim uygulama sürecinden önce tüm 10. sınıf öğrencilerine ön-test olarak uygulanmıştır. Hem deney hem de kontrol grubu için psiko-eğitim öncesi ön-test, psiko-eğitim sonrası son-test ve son-test uygulamasından 12 hafta sonra izleme testi ölçümlerinde EİSİÖ aracılığıyla veri toplanmıştır.

İşlem

Bu bölüm üç aşamada ele alınmıştır. Deney öncesi süreçte psiko-eğitim programı uygulamasından önce gerçekleşen işlemler, deneysel süreç aşamasında psiko-eğitim programı uygulama sürecinde gerçekleşen işlemler ve deney sonrası süreç aşamasında ise psiko-eğitim programı uygulama sonrası gerçekleştirilen işlemler anlatılmıştır. Aşağıda verilen akış şeması (Şekil 1) psiko-eğitim programının hazırlık aşamasından izleme testi uygulamasına kadar olan aşamaları temsil etmektedir.



Şekil 1. Psiko-eğitim programının aşamaları

Psiko-Eğitim Programı Uygulamasından Önce Gerçekleşen İşlemler: Bu süreç programın hazırlanmasını, deneklerin belirlenmesini, deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasını kapsamaktadır. Öncelikle sosyal ilgi ve bireysel psikoloji üzerine bir literatür taraması yapılmıştır. İçerik geçerliliği için sosyal ilgi ve program geliştirme konularında uzmanlardan görüş alınmış ve onların önerileri doğrultusunda program düzenlenmiştir. BPT-SİGPP, ergenler için her biri 60 dakikalık 10 oturumdan oluşan bir psiko-eğitim programıdır. BPT-SİGPP'in her oturumunun kendine özgü bir teması vardır. BPT-SİGPP'in yapısı Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3. Bireysel Psikoloji Temelli Sosyal İlgî Geliştirme Psiko-eğitim Programı İçeriği

Oturum Sayısı	Oturum Teması	Amaç
1	Giriş/ Tanışma	Tanışmak, grup süreci hakkında bilgilenmek, beklentileri ifade etmek ve sosyal ilgi kavramı hakkında bilgi sahibi olmak.
2	Empati	Kendini karşısındaki kişinin yerine koyabilmek.
3	İşbirliği	İşbirliğinin önemini anlamak ve işbirlikçi yönlerini geliştirmek.
4	Ait Olma	Bir bütünün parçası olmak; okula, aile ve arkadaş çevresine, içinde yaşadığı topluma aidiyet duygusunu geliştirmek.
5	Katkıda Bulunma	İçinde yaşadığı toplum ve dünyanın iyileşmesi için katkıda bulunmak.
6	Yaşam Görevleri	İş, yakın ilişkiler, arkadaşlık yaşam görevleri hakkında bilgi sahibi olmak.
7	Cesaret	Cesaret, risk alma, hata yapma, kendini toparlama gücü kavramları arasındaki ilişkiyi fark etmek.
8	Başa Çıkma/ Cesaretlendirme	Karşılaştığı sorunlara toplum yararına çözümler bulmasını sağlamak ve diğer kişileri yaşamda karşılaştıkları sorunlarla başa çıkması konusunda cesaretlendirmek.
9	Duyarlı Olma	Diğer canlılara ve doğaya duyarlı şekilde yaklaşmak.
10	Sonlandırma	Şimdiye kadar yapılan tüm oturumları düşünerek, sosyal ilgi kapsamında meydana gelen değişimleri fark etmek ve grup sürecinde öğrenilenleri günlük yaşama uygulayabilmek, grubu sonlandırmak.

Deney ve kontrol gruplarının sosyal ilgi toplam ve alt boyutlarına ilişkin ön-test puanları açısından denk olup olmadıkları incelemek için Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Sonuç olarak, ön-test puanları karşılaştırıldığında, katılımcıların sosyal ilgi toplam ve tüm alt boyut puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır (sosyal ilgi toplam $U=89.50$, $p>.05$; aidiyet $U=87.00$, $p>.05$; duyarlı olma $U=84.50$, $p>.05$; yardım etme $U=-61.50$, $p>.05$ ve başa çıkma $z=93.00$, $p>.05$).

Psiko-eğitim Programı Uygulama Sürecinde Gerçekleştirilen İşlemler: Bu çalışmanın ilk yazarı tarafından deney grubuna 10 oturumlu BPT-SİGPP'ı uygulanmıştır. Her oturum 60 dakikalık seanslar halinde yürütülmüş ve kuramsal yönelimi Adler olan bir uzmandan süpervizyon alınmıştır. Adleryan kuram temelinde, her oturum didaktik öğretim, grup tartışmaları ve deneyimsel alıştırılardan oluşmuştur. Katılımcılara program materyalini uygulamaları ve pratik yapmaları için çalışma kâğıtları ve oturumlar arası uygulama ödevleri verilmiştir.

Psiko-eğitim Uygulaması Sonrasında Gerçekleştirilen İşlemler: 10 oturum psiko-eğitim programı tamamlandıktan sonra her iki gruba son-test uygulaması gerçekleştirilmiş ve son-test uygulamasından 12 hafta sonra izleme testi ölçümleri gerçekleştirilmiştir. İzleme testi ölçümleri de tamamlandıktan sonra, birinci yazar tarafından kontrol grubuna 5 oturumlu BPT-SİGPP uygulanmıştır.

İç Geçerlik ve Dış Geçerlik

İç geçerlilik, bir çalışmada iki veya daha fazla değişken arasında gözlemlenen ilişkinin "başka bir değişken" yerine bağımsız değişkenden kaynaklandığının açık olması anlamına gelir (Fraenkel vd., 2011). İç geçerliği tehdit eden faktörler (Fraenkel vd., 2011, s. 167-176; Shavelson, 1988) ve bu faktörleri bu çalışmada ortadan kaldırmak için alınan önlemlere aşağıda değinilmiştir.

- *Deneklerin seçimi*: İç geçerliliği artırmak için deney ve kontrol gruplarının ve bu grupların üyelerinin seçimi random yapılmıştır.
- *Deneklerin olgunlaşması*: Deney-kontrol gruplu ön test-son test uygulamalı araştırma modeli seçilmiştir. Katılımcıların üye oldukları öğrenci kulüpleri ve sivil toplum kuruluşları sorulmuş ve süreç içerisinde liderden habersiz bunlarda değişiklik yapmamaları istenmiştir.
- *Denek kaybı etkisi*: Gönüllülük esas alınmıştır. Olası ayrılıklara göre üye sayısı 16 olarak belirlenmiştir. İç ve dış motivasyonu artırmak için grup sürecindeki üyelere grup teması ile ilişkilendirilerek çeşitli hediyeler verilmiştir.
- *Ön-test etkisi*: Ön-test ve son-test uygulaması arasında 11 hafta belirlenmiştir.
- *İstatistiksel regresyon*: Gruplara atanan üyeler random seçilmiştir. En düşük %27'lik grup alınmış ve aykırı değerler çıkarılmıştır. Veri toplama sürecinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı kullanılmıştır.
- *Ortam (Lokasyon) etkisi*: Tüm ölçümler aynı koşullar arasında yaklaşık olarak aynı zamanda doldurtulmuştur.
- *Katılımcıların beklentilerinin etkisi*: Bir kontrol grubu oluşturulmuş ve izleme testi ölçümleri gerçekleştirilmiştir. Deneyin temel amacının sosyal ilgilerini geliştirmek olduğu söylenmeyen üyelere süreç ve program temaları hakkında genel bilgi verilmiştir.

Dış geçerlilik, bir araştırmanın sonuçlarının, araştırmada kullanılan belirli bireyler veya geçmişlerin ötesinde diğer insanlara veya ortamlara genellenebilmesidir (Fraenkel vd., 2011, s.268; Shavelson, 1988). Dış geçerliği tehdit eden faktörler ve bu faktörleri ortadan kaldırmak için alınan önlemlere aşağıda değinilmiştir (Cook ve Campell, 1979; Shavelson, 1988).

- *Zaman ve müdahale etkileşimi etkisi*: Grup süreci tamamlandıktan 12 hafta sonra bir izleme testi uygulanmıştır.
- *Ortam ve müdahale etkileşimi etkisi*: Grup sürecinin mikrokozmos özelliği kullanılmıştır. Grupla psikolojik danışma ortamı, üyenin içinde yaşadığı dünyanın küçük bir modeli olarak görülebilir (Goldberg ve Hoyt, 2015). Uygulamalar bir devlet okulunun toplantı salonunda, günlük yaşama paralel örnek ve etkinliklerle gerçekleştirilmiş, ortamın yapay ve günlük yaşamdan uzak olmamasına özen gösterilmiştir.
- *Seçim ve müdahale etkileşimi/örnekleme etkisi*: Ön-test uygulamasının tüm 10. sınıfları kapsamı sağlanmıştır. Gönüllülük esas alınmıştır. Çalışmaya katılacak üyeler gruplara random atanmıştır.
- *Ön-test deneysel değişken etkileşim etkisi*: Ön-test ile son-test ölçümleri arasında 11 hafta geçmiştir. İzleme testi son-test uygulamasından 12 hafta sonra gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışma grubundaki kişi sayısı 30'un altında olan araştırmalarda verilerin analizinde parametrik olmayan testlerin kullanılması önerilmektedir (Erkuş, 2011). Bu nedenle araştırmada deney ve kontrol grupları 14 öğrenciden oluştuğu için verilerin analizinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Veri analizi sürecinde grup içi karşılaştırmalarda Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, gruplar arasındaki farkın belirlenmesinde ise Mann-Whitney U-Testi kullanılmış ve veriler SPSS 25 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, BPT-SİGPP'in ergenlerin sosyal ilgi düzeyleri üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan analizler ve bu analizlerin sonucunda elde edilen bulgular sunulmaktadır. İlk olarak deney ve kontrol gruplarından elde edilen ön-test, son-test ve izleme testi verilerine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Daha sonra deney ve kontrol gruplarından elde edilen ön-test, son-test ve izleme-testi puanları ile gruplar karşılaştırılmıştır.

Deney grubundaki katılımcıların sosyal ilgi toplamı ön-test puan ortalaması 71.78 (ss: 7.33; sd: 1.83); son-test puan ortalaması 82.00 (SS: 9.73; SE: 2.60) ve izleme testi puan ortalaması 77.78 (ss: 8.04; sd: 2.15)'dir. Yine deney grubundaki katılımcıların aidiyet ön-test puan ortalaması 23.71 (ss: 4.96; sd: 1.24); son-test puan ortalaması 29.50 (ss: 5.30; sd: 1.41) ve izleme testi puan ortalaması 28.43'tür (ss: 3.88; sd: 1.04). Duyarlı olma alt boyutu için katılımcıların ön-test puan ortalaması 18.86 (ss: 3.65; sd: .91); son-test puan ortalaması 20.78 (ss: 2.66; sd: .71) ve izleme testi puan ortalaması 19.57 (ss: 2.17; sd: .58)'dir. Ayrıca deney grubundaki katılımcıların yardım etme ön-test puan ortalaması 15.78 (ss: 1.77; sd: .44); son-test puan ortalaması 16.93 (ss: 1.94; sd: .52) ve izleme testi puan ortalaması 14.28 (ss: 1.32; sd: .35)'dir. Son olarak, başa çıkma alt ölçeği ön-test ortalama puanı 13.43 (ss: 3.31; sd: .83); son-test ortalama puanı 14.78 (ss: 3.47; sd: .93); ve takip testi ortalama puanı 14.50 (ss: 4.11; sd: 1.1)'dir.

Kontrol grubundaki katılımcıların sosyal ilgi toplamı ön-test puan ortalaması 73.17 (ss: 6.14; sd: 1.64); son-test puan ortalaması 76.00 (ss: 8.81; sd: 2.20) ve izleme testi puan ortalaması 79.79 (ss: 7.52; sd: 2.01)'dur. Yine kontrol grubundaki katılımcıların aidiyet ön-test puan ortalaması 23.17 (ss: 4.92; sd: 1.23); son-test puan ortalaması 25.64 (ss: 5.49; sd: 1.37) ve izleme testi puan ortalaması 27.71 (ss: 4.98; sd: 1.33)'dir. Duyarlı olma alt boyutu için katılımcıların ön-test puan ortalaması 19.86 (ss: 2.63; sd: .66); son-test puan ortalaması 20.07 (ss: 4.59; sd: 1.15) ve izleme testi puan ortalaması 20.21 (ss: 2.61; sd: .70)'dir. Ayrıca kontrol grubundaki katılımcıların yardım etme ön-test puan ortalaması 16.86 (ss: 2.22; sd: .55); son-test puan ortalaması 16.71 (ss: 2.12; sd: .53); ve izleme testi puan ortalaması 17.29 (ss: 1.68; sd: .45) olarak bulunmuştur. Son olarak, başa çıkma alt boyutu ön-test puan ortalaması 13.29 (ss: 1.51; sd: .38); son-test puan ortalaması 13.57 (ss: 1.95; sd: .49); ve izleme testi puan ortalaması 14.57 (ss: 2.41; sd: .64)'dir.

Deney Grubuna İlişkin Bulgular

Deney grubunun sosyal ilgi toplam ve alt boyutlarına ilişkin ön-test ve son-test puanları arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılarak incelenmiştir. Bu karşılaştırmalardan elde edilen bulgular Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Deney Grubu Sosyal İlgi Toplam ve Alt Boyutlarının Ön-test ve Son-test Ölçümlerine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçek	İkili Karşılaştırmalar (Ön-test/ Son-test)	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z
Sosyal İlgi (Toplam)	Negatif Sıra	0	.00	.00	-3.18**
	Pozitif Sıra	13	7.00	91.00	
Aidiyet	Negatif Sıra	1	3.50	3.50	-3.08**
	Pozitif Sıra	13	7.81	101.50	
Duyarlı Olma	Negatif Sıra	2	3.75	7.50	-2.48*
	Pozitif Sıra	10	7.05	70.50	
Yardım Etme	Negatif Sıra	3	4.33	13.00	-1.80*
	Pozitif Sıra	8	6.63	53.00	
Başa Çıkma	Negatif Sıra	5	5.40	27.00	-1.30
	Pozitif Sıra	8	8.00	64.00	

**p<.01, *p<.05, n=14

Tablo 4'te görüldüğü gibi, deney grubunun sosyal ilgi toplam, aidiyet, duyarlı olma ve yardım etme alt boyutlarında ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu bulunmuştur (sosyal ilgi toplam $Z=-3.18$, $p<.01$; aidiyet $Z=-3.08$, $p<.01$; duyarlı olma $Z=-2.48$, $p<.05$; yardım etme $Z=-1.80$, $p<.05$). Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin çoğunluğunun son-testte elde ettikleri sosyal ilgi, aidiyet, duyarlı olma ve yardım etme puanlarının ön-testteki puanlarına kıyasla pozitif duruma geçtiği bulunmuştur (pozitif sıralar= 7.00; 7.81; 7.05; 6.63). Bu bulgu, deney grubu ile uygulanan BPT-SİGPP'in sosyal ilgi ve üç alt boyutuna olumlu katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Ancak başa çıkma puanlarında ön-test ve son-test arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($Z=-1.30$, $p>.05$). Tablo 4'te görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin çoğunluğunun ($n=8$) başa çıkma puanlarının ön-teste kıyasla son-testte pozitif duruma geçtiği belirlenmiştir (pozitif sıra= 8.00). Ancak olumlu artış lehine olan bu fark anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde, araştırmanın birinci hipotezinin sosyal ilgi, yardım etme, duyarlı olma ve aidiyet açısından desteklendiği ancak başa çıkma puanları açısından desteklenmediği görülmektedir.

Deney grubunun sosyal ilgi toplam ve alt boyutlarına ilişkin son-test ve izleme testi puanları arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılarak incelenmiştir. Bu karşılaştırmalardan elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Deney Grubu Sosyal İlgi Toplam ve Alt Boyutlarının Son-test ve İzleme Testi Ölçümlerine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçek	İkili Karşılaştırmalar (Son-test/İzleme Testi)	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z
Sosyal İlgi (Toplam)	Negatif Sıra	11	8.09	89.00	-2.30*
	Pozitif Sıra	3	5.33	16.00	
Aidiyet	Negatif Sıra	9	8.11	73.00	-1.30
	Pozitif Sıra	5	6.40	32.00	
Duyarlı Olma	Negatif Sıra	8	7.63	61.00	-1.74
	Pozitif Sıra	4	4.25	17.00	
Yardım Etme	Negatif Sıra	14	7.50	105.00	-3.31
	Pozitif Sıra	0	.00	.00	
Başa Çıkma	Negatif Sıra	5	6.40	32.00	-.46
	Pozitif Sıra	5	4.60	23.00	

* $p<.05$, $n=14$

Tablo 5'te görüldüğü gibi, deney grubunun sosyal ilgi son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark vardır ($Z=-2.30$, $p<.05$). Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin sıra ortalamaları ve sıra puanları toplamları dikkate alındığında anlamlı farkın negatif sıralar lehine olduğu görülmektedir ($n=11$, negatif sıra= 8.09). Başka bir deyişle, farkın deney grubunun son-test puanları lehine olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda deney grubuna katılan öğrencilerin sosyal ilgi düzeylerinde deneysel süreç sonunda gözlenen değişimin uzun süreli olmadığı görülmektedir.

Deney grubunda aidiyet ($Z=-1.30$, $p>.05$), duyarlı olma ($Z=-1.74$, $p>.05$) ve yardım etme ($Z=-3.31$, $p>.05$) son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu üç alt boyut için sıra ortalamaları ve sıra puanları toplamları dikkate alındığında, anlamlı farkın negatif sıralar lehine olduğu görülmektedir (negatif sıra=8.11; 7.63; 7.50). Bu bulgular ışığında farkın deney grubunun son-test puanları lehine olduğu söylenebilir. İzleme testinde katılımcıların puanlarının her üç alt boyutta da düştüğü anlaşılmaktadır ($n=9$, 8, 14). Ancak aidiyet boyutu için bu düşüş anlamlı bir farklılığa neden olacak bir düşüş değildir. Bu bulgulara göre öğrencilerin aidiyet düzeylerindeki artış devam etmiştir.

Deney grubunun başa çıkma düzeylerine ilişkin son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($Z=-.46$, $p>.05$). Dolayısıyla öğrencilerin başa çıkma düzeylerinde bir değişiklik olmamıştır. Wilcoxon testi sonuçları incelendiğinde pozitif ve negatif kişi sayısının eşit olduğu ($n=5$, 5) ancak negatif sıra ortalamasının daha yüksek olduğu (negatif sıra=6.40) yani sonuçların

son-test lehine olduğu görülmektedir. Başa çıkma alt boyutunda ise ön-test ve son-test arasında yapılan karşılaştırmada anlamlı bir fark bulunmamıştır. İkinci hipotezin sadece aidiyet boyutunda desteklendiği, sosyal ilgi ve diğer alt boyutlarda desteklenmediği söylenebilir.

Kontrol Grubuna İlişkin Bulgular

Kontrol grubunun sosyal ilgi toplam ve alt boyutlarına ilişkin ön-test ve son-test puanları arasındaki fark ve bu farkın anlamlılığı Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalardan elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Kontrol Grubu Sosyal İlgi Toplam ve Alt Boyutlarının Ön-test ve Son-test Ölçümlerine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçek	İkili Karşılaştırmalar (Ön-test/ Son-test)	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z
Sosyal İlgi (Toplam)	Negatif Sıra	6	5.83	35.00	-.178
	Pozitif Sıra	5	6.20	31.00	
Aidiyet	Negatif Sıra	5	9.10	45.50	-.000
	Pozitif Sıra	8	5.69	45.50	
Duyarlı Olma	Negatif Sıra	7	6.07	42.50	-.276
	Pozitif Sıra	5	7.10	35.50	
Yardım Etme	Negatif Sıra	6	7.83	47.00	-.643
	Pozitif Sıra	6	5.17	31.00	
Başa Çıkma	Negatif Sıra	4	6.63	26.50	-.582
	Pozitif Sıra	7	5.64	39.50	

n=14

Tablo 6'da görüldüğü üzere, kontrol grubunun sosyal ilgi toplam ve tüm alt boyutlarında ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı bulunmuştur (sosyal ilgi toplam $Z=-.178$, $p>.05$; aidiyet $Z=.000$, $p>.05$; duyarlı olma $Z=-.276$, $p>.05$; yardım etme $Z=-.643$, $p>.05$ ve başa çıkma $Z=-.582$, $p>.05$). Elde edilen bulgulara dayanarak araştırmanın üçüncü hipotezinin de doğrulandığı söylenebilir.

Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal İlgi Toplam ve Alt Boyutlarında Son-Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Deney ve kontrol gruplarının sosyal ilgi toplam ve alt boyutlarına ilişkin son-test puanları arasındaki fark Mann-Whitney U-Testi ile test edilmiştir. Bu karşılaştırmadan elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Deney Grubu İle Kontrol Grubu Sosyal İlgi Toplam ve Alt Boyutları Son-Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sosyal İlgi (Toplam)	Deney	14	18.54	259.50	41.50	.01*
	Kontrol	14	10.46	146.50		
Aidiyet	Deney	14	18.43	258.00	43.00	.01*
	Kontrol	14	10.57	148.00		
Duyarlı Olma	Deney	14	15.36	224.50	76.50	.33
	Kontrol	14	13.64	181.50		
Yardım Etme	Deney	14	15.86	215.00	86.00	.60
	Kontrol	14	13.14	191.00		
Başa Çıkma	Deney	14	16.18	226.50	74.50	.28
	Kontrol	14	12.82	179.50		

* $p<.05$

Tablo 7'de görüldüğü gibi, elde edilen sonuçlar deney ve kontrol gruplarının sosyal ilgi ($U=41.50$, $p<.05$) ve aidiyet ($U=43.00$, $p<.05$) son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin sosyal ilgi ve aidiyet puanlarında, psiko-eğitim programına katılmayanlara göre anlamlı bir artış olmuştur.

Tablo 7 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının duyarlı olma ($U=76.50$, $p>.05$), yardım etme ($U=86.00$, $p>.05$) ve başa çıkma ($U=74.50$, $p>.05$) son-test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin duyarlı olma, yardım etme ve başa çıkma puanları psiko-eğitim programına katılmayanlara göre daha yüksektir ancak bu farklılık anlamlı değildir. Özetle, programın uygulanmasından sonra deney grubundaki ergenlerin sosyal ilgi ve aidiyet puanları artmış ve dördüncü hipotez sadece sosyal ilgi ve aidiyet boyutunda desteklenirken; yardım etme, duyarlı olma ve başa çıkma boyutlarında desteklenmemiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde BPT-SİGPP'ye katılan ve katılmayan ergenlerin sosyal ilgi toplam ve alt boyutlarındaki puanları arasındaki farklılıklara yönelik bulgulara ilişkin tartışma ve yorumlara yer verilmiştir. Bu çalışmada, Bireysel Psikoloji Temelli Sosyal İlgili Geliştirme Psiko-eğitim Programının ergenler üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu çalışma sonucunda deney grubunun sosyal ilgi toplam puanına ilişkin son-test puanları ile kontrol grubunun son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin, eğitime katılmayan öğrencilere göre sosyal ilgi toplam ve aidiyet alt boyutu puanlarında anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, psiko-eğitim uygulaması sonrası duyarlı olma, yardım etme veya başa çıkma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Psiko-eğitim programının tamamlanmasından 3 ay sonra uygulanan izleme testinde aidiyet boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durumda katılımcılar için aidiyet boyutundaki değişim devam ettiği bulunmuştur. Ancak sosyal ilgi boyutunda anlamlı bir fark bulunmuş ve sosyal ilgiye ilişkin değişimin uzun süreli olmadığı görülmüştür.

Sosyal İlgili

Bu çalışmada, psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin sosyal ilgi toplam puanlarında kontrol grubuna kıyasla önemli bir artış görülmüştür. Alanyazında yer alan önceki çalışmalar incelendiğinde olumlu grup deneyimlerinin, başkaları ile iletişim kurmayı sağlayarak sosyal ilgi ve olumlu sosyal davranışların artmasını sağlayacağını savunulmakta ve iş birliği, dürüstlük, saygı, eşitlik, karar verme ve sorumluluklarını alma sürecini paylaşmaya odaklanan grup yaşantılarının sosyal ilginin gelişmesi için fırsatlar olduğu belirtilmektedir (Dreikurs-Ferguson, 2015; Edwards ve Gfroerer, 2001). Sosyal-Duygusal Öğrenme programları üzerine yapılan çalışmalar, katılımcıların empati ve sosyal-duygusal becerilerinin geliştiğini göstermektedir (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger, 2011). BPT-SİGPP'te on hafta boyunca gerçekleştirilen grup oturumlarında farklı temalara odaklanılmıştır. Ele alınan temalar için bir oturum sınırlı olsa da psiko-eğitim programının katılımcıların genel sosyal ilgi düzeylerine katkı sağladığı görülmektedir.

Son yıllarda yapılan çalışmaların çoğu, sosyal ilginin gelişiminde ebeveynlerin ve öğretmenlerin rollerinin önemli olduğunu ve işbirliğinin gerekli olduğunu belirtmektedir (Adler, 2015; Ansbacher ve Ansbacher, 1956; Mosak ve Maniacci, 2012). Bu çalışmada okul ya da aileye yönelik herhangi bir etkinlik yapılmamıştır. Bu durum öğrencilerin sosyal ilgi son-test puanlarındaki artışın izleme testinde devam etmeme nedenlerinden biri olabilir.

Aidiyet

Bu çalışma sonucunda deney grubunun aidiyet puanına ilişkin son-test puanları ile kontrol grubunun son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin, eğitime katılmayan öğrencilere göre aidiyet düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Alanyazındaki farklı çalışmalar da grup programlarına katılan bireylerin aidiyet, grup uyumu ve bağlılık duygularının arttığını ve yalnızlık duygusunun azaldığını belirtmektedir (Glass ve Benshoff, 2002; Ostrovsky vd., 1992; Wingett ve Milliren, 2008). Benzer şekilde, Karcher ve Lindwall (2003) sosyal ilgisi yüksek olan ergen mentorların okullarına ve ailelerine daha bağlı olduklarını ve bağlılıkla ilgili olumlu duygularını daha genç öğrencilerle paylaştıklarını ifade etmektedir. Farklı

gruplarla yapılan çalışmalar, okullarda bireysel psikoloji temelli uygulamaların etkili olduğunu kanıtlamıştır (Hamm, Carlson ve Ergüner-Tekinalp, 2016; Hunter ve Sawyer, 2006; LaFountain, 1996; West vd., 2018). Bu çalışmaların sonuçlarına göre sınıf, çocuğun ait olma ihtiyacını karşılayabileceği en iyi sosyal ortamdır ve çalışmalar okulu sosyal ilginin yaşanabileceği ve uygulanabileceği bir yer olarak tanımlamaktadır. McMahon (2009) grup yaşamının yakınlığı vurguladığını, benzerlikleri görmeyi ve paylaşmayı sağladığı için aidiyet duygusu sağladığını belirtmektedir. Bir grup sürecini deneyimlemenin ve grup üyeleriyle ortak yaşantılar geçirmenin aidiyet duygusuna katkıda bulunması mümkün görünmektedir. Psikoeğitim programının dördüncü oturumunun teması aidiyettir ve bu oturumda öğrenciler küçük grup çalışmalarıyla okullarında, aile ve arkadaş ilişkilerinde ve toplumda yaşanan bazı sorunlara birlikte çözüm üretmişlerdir. Ayrıca özellikle grup içinde işbirliği (3. oturum), katkıda bulunma (5. oturum), cesaret (7. oturum) ve baş etme/cesaretlendirme (8. oturum) oturumlarında yapılan küçük grup çalışmalarının ve süreç boyunca grup üyeleriyle işbirliği içinde sürecin yürütülmesinin üyelerin aidiyet duygusuna katkı sağladığı düşünülmektedir. Üyeler arasında oluşan aidiyet duygusunun izleme ölçümlerinde devam etmesi, bu duyguya zarar verecek bir yaşantı geçirilmedikçe aidiyet duygusunun devam ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Duyarlı Olma

Deney ve kontrol gruplarının duyarlı olma son-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin duyarlı olma puanları kontrol grubuna göre daha yüksektir. Karcher ve Lindwall (2003) sosyal ilgisi yüksek olan mentorların öğrencilere akademik ve sosyal riskler konusunda danışmanlık yapmaya istekli, dünyayı değiştirmeye daha hevesli ve daha duyarlı olduklarını belirtmektedir. Ostrovsky ve diğerleri (1992), ergenlerin ahlaki gelişiminin sosyal ilgi sayesinde geliştiğini gözlemlemiştir. Benzer şekilde, West ve diğerleri (2018) okul temelli sosyal ilgi geliştirme deneyimlerinin çocukları vatandaşlık ve dünya görüşü konusunda daha sorumlu hale getirdiğini bulmuştur. Twenge (2018, s. 234) çalışma grubunun da dâhil olduğu bu kuşağın özelliklerini tanımlarken, bu kuşakta zor durumdaki bireylere yardım etmenin ve duyarlı olmanın arttığını ancak bu artışın çevrimiçi tabanlı olduğunu belirtir. Savaşaktivizm olarak tanımladığı bu durumu, duyarlılığın sosyal medyada paylaşım olarak kalması ve eylem aşamasına geçmemesi olarak açıklamaktadır. Duyarlılık konusunda anlamlı bir farklılığın olmaması, bu kuşağın duyarlılığı eyleme dökme konusunda sıkıntılar yaşayabilmesi ile açıklanabilir. Katılımcıların ön-test ve son-testte duyarlı olma alt boyutundaki puan ortalamaları incelendiğinde son-test puan ortalamasında küçük bir artış olduğu görülmektedir. Bu bağlamda deney grubuna katılan üyelerin çoğunun duyarlı olma alt boyutunda gelişme gösterdiği ancak bu gelişmenin anlamlı bir farklılığa neden olacak kadar yüksek bir artışa neden olmadığı söylenebilir. Ölçek maddelerinde duyarlı olma boyutundaki maddelerin özellikle eylem içermesi, Twenge'nin (2018) bahsettiği Z kuşağının özelliği nedeniyle ölçek puanlarına yansımamış olabilir. Dolayısıyla duyarlı olmak konusunda eyleme geçmek için daha fazla oturuma ihtiyaç duyulabilir.

Yardım Etme

Deney ve kontrol gruplarının son-test puanları arasında yardımlaşma alt boyutu açısından anlamlı bir fark bulunmazken, psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin yardımlaşma puanları kontrol grubuna kıyasla daha yüksektir. Ostrovsky ve diğerleri (1992) çalışmalarında öğrencilerin paylaşma duygularının sosyal ilgiyle geliştiğini gözlemlemiştir. Katılımcıların yardım etme alt boyutundaki ön-test ve son-test ortalamaları karşılaştırıldığında, son-test puan ortalamalarında küçük bir artış olduğu görülmektedir. Bu çalışmada BPT-SİGPP oturum temaları doğrudan yardım temalı oturumlar değildir. İşbirliği, katkıda bulunma ve duyarlı olma temaları yardım etme davranışına katkıda bulunmuştur. Bu sonucun nedeni ölçek maddeleri ve alt boyutları ile grup oturumlarının temalarının birbir örtüşmemesi olabilir. Paylaşma ve yardım etme teması ile doğrudan oturumların olmaması, grup üyelerinin bu boyutta anlamlı farklılıklar göstermemesine neden olmuş olabilir.

Başa Çıkma

Deney grubu ile kontrol grubunun son-test puanları arasında başa çıkma alt boyutuna ilişkin anlamlı bir fark bulunmazken, psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin başa çıkma puanları kontrol grubuna göre daha yüksektir. West ve diğerleri (2018) okul temelli sosyal ilgi geliştirme

deneyimlerinin özellikle kişilerarası ilişkilerde daha empatik ve cesaretlendirici deneyimlere yol açtığını ve olumlu bir benlik algısı yarattığını ortaya koymuştur. LaFountain (1996), çözümün bir sosyal ilgi unsuru içermesi ile hedefe ulaşma arasında anlamlı bir pozitif ilişki olduğunu belirtmiştir. Sosyal ilgi bu hedefe ulaşmada hayati bir rol oynamaktadır. Twenge (2018) bu kuşağın özelliklerini güven ihtiyacının en yoğun olduğu kuşak olarak tanımlamakta bu nedenle geç olgunlaştıklarını, duygusal olarak daha kırılğan ve eleştiriye daha duyarlı olduklarını, ebeveynlerine daha uzun süre bağımlı olduklarını ve olumlu anlamda bile düşük risk alma davranışlarına sahip olduklarını belirtmektedir. Ayrıca bu gençlere daha az sorumluluk verilmesinin geç olgunlaşmalarına neden olması son zamanlarda oldukça yaygın olan aşırı korumacı, programlı ve mükemmeliyetçi ebeveyn tutumlarını tanımlayan helikopter ebeveynlik kavramıyla (Lee ve Kang, 2018) açıklanabilir. Tüm bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda, ebeveynleri tarafından çözülen sorunları ile sorumluluklarıyla yüzleşmesine izin verilmeyen ve kırılğanlığı desteklenen gençlerin bir oturumla başa çıkma gibi süreç ve teşvik gerektiren bir beceriyi edinmeleri zor görünmektedir. Sosyal ilgi kapsamında ele alınan başa çıkmanın birçok beceri ve özelliği içinde barındıran bir özellik olduğu görülmektedir. Bireylerin baş etme alt boyutuna ilişkin ön-test ve son-test ortalamaları karşılaştırıldığında son-test puan ortalamasında küçük bir artış olduğu görülmektedir. Bu çalışmada son-testin uygulandığı dönem okulda sınav haftası olması nedeniyle öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek olduğu bir döneme denk gelmiştir. Anlamlı bir farklılık elde edilmemesinde dönem sonu başarı puanları nedeniyle kaygılarının arttığı bir dönemde baş etme konusunda kendilerini yetersiz hissetmelerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. LECC gibi Macera Temelli Danışmanlık uygulamalarında, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek için işbirliğine dayalı meydan okuma temelli etkinlikler uygulanmaktadır. Bu tür etkinliklerin problem çözme için itici güç olduğu belirtilmektedir (Fletcher ve Hinkle, 2002). Bu çalışmada baş etme ile ilgili oturumlardaki etkinlikler meydan okuma tarzında planlanmış olsaydı, katılımcıların grup işbirliğinin gücünden yararlanarak kendilerini zorlamaları baş etme boyutunda daha etkili sonuçlar alınmasını sağlayabilirdi. Özet olarak, sınav dönemi olması, oturumlarda bu becerileri daha iyi geliştirecek etkinliklerin olmaması, ebeveyn tutumları ve bu becerileri engelleyen kuşak özellikleri göz önüne alındığında daha fazla çabalama ve zaman gerektiren başa çıkma becerileri için bir oturum anlamlı bir farklılık sağlamamış olabilir.

Sonuçlar, bireysel psikoloji temelli psiko-eğitimsel müdahalenin ergenler arasında sosyal ilgiyi artırmada etkili bir araç olduğunu göstermektedir. Bireysel Psikolojiye dayalı psiko-eğitim müdahalesinde katılımcıların ön-test ve son-test sosyal ilgi puanları karşılaştırıldığında, toplam sosyal ilgi puanları için son-test puanları lehine anlamlı bir artış görülmüştür. Bireysel Psikoloji Temelli Sosyal İlgi Geliştirme Psiko-eğitim programı, benzer gruplar arasında sosyal ilgiyi artırmak için bir eğitim modülü veya programı olarak kullanılabilir.

Bu çalışmaya ilişkin belirtilmesi gereken birkaç sınırlılık bulunmaktadır. Birincisi, bu çalışma Ankara'da bir lisede öğrenim gören, ailelerinden izin alınmış, grup çalışmasına katılma konusunda herhangi bir engeli olmayan ve gönüllü olarak katılan ergenlerle sınırlıdır. İkinci olarak, sınıf çeşitliliğinin sağlanması amaçlanmasına rağmen, deney ve kontrol gruplarına aynı sınıftan öğrenciler yer almıştır. Üçüncü olarak, grup üyelerinin seçimi random yapılmıştır ancak çalışmanın konusu ilgisini çeken kişiler çalışmanın ön-test ve üye seçimi aşamalarına katılmış olabilir. Son olarak, psiko-eğitim programını araştırmacı geliştirmiştir; araştırmacı etkisi de çalışmanın sınırlılıklarından biridir.

Gelecek çalışmalar için, sosyal ilgi geliştirme amaçlı programlarda oturum sayısı ve oturumlara ayrılan süre açısından daha iyi yapılandırılmış gruplarla yürütülmesi önerilmektedir. Özellikle başa çıkma ve duyarlı olma temalarının birden fazla oturumda planlanarak değişimlerin meydana gelmesi ya da meydana gelen değişimlerin kalıcı olmasının sağlanabileceği düşünülmektedir. Program süreci, ebeveyn ve öğretmenlere yönelik grup oturumları ya da öğrencilere yönelik ara oturumlar ile desteklenebilir. Ayrıca, sosyal ilginin ötesinde, sosyal ilgiyle olumlu ya da olumsuz ilişkili değişkenler (depresyon, kaygı, iyi oluş, empati vb.) araştırma sürecine dahil edilerek programın bu değişkenlerle ilişkisi incelenebilir.

Kaynakça

- Adler, A. (1956). *The origin of the neurotic disposition. The individual psychology of Alfred Adler*. New York: Basic Books.
- Adler, A. (2008). *Nevroz sorunları; Toplumsal duygu yoksunluğu ve erkeksi protesto* (2. bs., A. Kılıçoğlu, Çev.). Say Yayıncılık.
- Adler, A. (2011). *Psikolojik aktivite (Üstünlük duygusu ve toplumsal aktivite)* (9. bs., B. Çorakçı, Çev.). Say Yayıncılık.
- Adler, A. (2015). *Sosyal ilgi insanoğluna bir davet* (1. bs., A. Tekşen, Çev.). İstanbul: Payel.
- Akdoğan, R. ve Ceyhan, E. (2014). Adleryen grupla psikolojik danışmanın yetersizlik duygusu ve psikolojik belirtiler üzerindeki etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42), 280-293.
- Alonso-Ferres, M., Navarro-Carrillo, G., Garrido-Macías, M., Moreno-Bella, E. ve Valor-Segura, I. (2020). Connecting perceived economic threat and prosocial tendencies: The explanatory role of empathic concern. *PLoS One*, 15(5), e0232608. doi:10.1371/journal.pone.0232608
- Ansbacher, H. L. (1991). The concept of social interest. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*, 41(1), 28-46.
- Ansbacher, H. L. ve Ansbacher, R. (Eds). (1956). *The individual psychology of Alfred Adler*. New York: Basic Books.
- Bass, M. L., Curlette, W. L., Kern, R. M. ve McWilliams Jr, A. E. (2002). Social interest: A meta-analysis of a multidimensional construct. *The Journal of Individual Psychology*, 58(1), 4-34.
- Bonino, S., Cattellino, E., Ciairano, S., Mc Donald, L. ve Jessor, R. (2005). *Adolescents and risk: Behavior, functions, and protective factors*. New York: Springer.
- Brown, W. N. (2013). *Psikolojik danışmanlar için psiko-eğitsel gruplar hazırlama ve uygulama rehberi* (V. Yorgun, Çev.). Ankara: Anı.
- Burak, M., Söyler, V. ve Pehlivan, E. (2020). Adölesanlarda sigara içme ve madde kullanma prevalansı. *Bağımlılık Dergisi*, 21(1), 64-71.
- Connell, C. M., Gilreath, T. D., Aklin, W. M. ve Brex, R. A. (2010). Social-ecological influences on patterns of substance use among non-metropolitan high school students. *American Journal of Community Psychology*, 45(1-2), 36-48. doi:10.1007/s10464-009-9289-x
- Cook, T. D. ve Campell, D. T. (1979). *Quasi experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Corey, G. (2016). *Theory and practice of group counseling* (9. bs.). Boston: Cengage Learning.
- Daugherty, D. A., Murphy, M. J. ve Paugh, J. (2001). An examination of the Adlerian construct of social interest with criminal offenders. *Journal of Counseling & Development*, 79(4), 465-471. doi:10.1002/j.1556-6676.2001.tb01994.x
- DeLucia-Waack, J. L. (2006). *Leading psychoeducational groups for children and adolescents*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dreikurs-Ferguson, E. (2015). *Adlerian theory: An introduction* (2. bs.). Şikago: Adler School of Professional Psychology.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. ve Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Edwards, D. L. ve Gfroerer, K. P. (2001). Adlerian school-based interventions for children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Individual Psychology*, 57(3), 210-223.
- Erginsoy, D. (2010). *Üniversite öğrencilerinin toplumsal ilgileri, bilişsel çarpıtmaları ve ilk anıları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Ergüner-Tekinalp, B. (2017). The effectiveness of adlerian-based encouragement group counseling with college students in Turkey. *The Journal of Individual Psychology*, 73(1), 54-69. doi:10.1353/jip.2017.0004
- Ergüner-Tekinalp, B. ve Terzi, Ş. (2016). Coping, social interest, and psychological birth order as predictors of resilience in Turkey. *Applied Research in Quality of Life*, 11(2), 509-524. doi:10.1007/s11482-014-9378-3
- Erkuş, A. (2011). *Bilimsel araştırma süreci* (3. bs.). Ankara: Seçkin.
- Fletcher, T. B. ve Hinkle, J. S. (2002). Adventure based counseling: An innovation in counseling. *Journal of Counseling & Development*, 80(3), 277-285. doi:10.1002/j.1556-6678.2002.tb00192.x
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Gaffney, H., Ttofi, M. M. ve Farrington, D. P. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 17(2), e1143. doi:10.1002/cl2.1143
- Gerrity, D. A. ve DeLucia-Waack, J. L. (2007). Review of research on group work in schools. *The Journal for Specialists in Group Work*, 32(1), 97-106. doi:10.1080/01933920600978604
- Glass, J. S. ve Benshoff, J. M. (2002). Facilitating group cohesion among adolescents through challenge course experiences. *Journal of Experiential Education*, 25(2), 268-277. doi:10.1177/105382590202500204
- Goldberg, S. B. ve Hoyt, W. T. (2015). Group as social microcosm: Within-group interpersonal style is congruent with outside group relational tendencies. *Psychotherapy*, 52(2), 195-204.
- Güçray, S. S., Çekici, F. ve Çolakkadıoğlu, O. (2009). Psiko-eğitim gruplarının yapılandırılması ve genel ilkeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 134-153.
- Hamm, J. S., Carlson, J. ve Ergüner-Tekinalp, B. (2016). Adlerian-based positive group counseling interventions with emotionally troubled youth. *The Journal of Individual Psychology*, 72(4), 254-272. doi:10.1353/jip.2016.0021
- Helliwell, J. F., Layard, R., Sachs, J. D., Aknin, L. B., De Neve, J.-E. ve Wang, S. (Ed.). (2023). *World happiness report 2023* (11. bs.). New York: Sustainable Development Solutions Network.
- Hunter, D. ve Sawyer, C. (2006). Blending Native American spirituality with individual psychology in work with children. *Journal of Individual Psychology*, 62(3), 234-250.
- Hussong, A. M., Midgette, A. J., Thomas, T. E., Coffman, J. L. ve Cho, S. (2021). Coping and mental health in early adolescence during COVID-19. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 49(9), 1113-1123. doi:10.1007/s10802-021-00821-0
- Jones, R. B., Thapar, A., Stone, Z., Thapar, A., Jones, I., Smith, D. ve Simpson, S. (2018). Psychoeducational interventions in adolescent depression: A systematic review. *Patient Education and Counseling*, 101(5), 804-816. doi:10.1016/j.pec.2017.10.015
- Karcher, M. J. ve Lindwall, J. (2003). Social interest, connectedness, and challenging experiences: What makes high school mentors persist?. *Journal of Individual Psychology*, 59(3), 294-315.
- Kayacı, Ü. ve Özbay, Y. (2016). Üniversite öğrencilerinin travmatik yaşantı, psikolojik doğum sıraları ve sosyal ilgilerinin psikolojik dayanıklılıklarını yordaması. *The Journal of Happiness & Wellbeing*, 4(1), 128-142.
- Kaynak, Ü. ve Işık, Ş. (2022). Development of the social interest scale for Turkish adolescents. *The Journal of Individual Psychology* 78(2), 221-237. doi:10.1353/jip.2022.0026
- LaFountain, R. M. (1996). Social interest: A key to solutions. *The Journal of Individual Psychology*, 52(2), 150-157.
- Leak, G. ve Leak, K. (2006). Adlerian social interest and positive psychology: A conceptual and empirical integration. *The Journal of Individual Psychology*, 62(3), 207-223.

- Lee, J. ve Kang, S. (2018). Perceived helicopter parenting and Korean emerging adults' psychological adjustment: The mediational role of parent-child affection and pressure from parental career expectations. *Journal of Child and Family Studies*, 27(11), 3672-3686.
- Lemberger, M. E. ve Nash, E. R. (2008). School counselors and the influence of Adler: Individual Psychology since the advent of the ASCA National Model. *Journal of Individual Psychology*, 64(4), 386-402.
- Lerner, M. R. (2017). *Ergenlik hakkında her şey* (O, Şimşek, Çev.). Ankara: Sola Unitas.
- McMahon, S. (2009). *Terapistim yanımda* (N. Kavalalı, Çev.). Barış Ilhan Press.
- Mosak, H. H. ve Maniacci, M. (2012). Adliyan psikoterapiler. J. R. Corsini ve D. Wedding (Ed.), *Modern psikoterapiler içinde* (s. 115-178). Kaknüs Publishing.
- Nicoll, W. G. (1996). School lifestyle, social interest, and educational reform. *Individual Psychology*, 52(2), 130-149.
- Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Francisco, R., Mazzeschi, C., Pedro, M. ve Espada, J. P. (2021). Coping behaviors and psychological disturbances in youth affected by the COVID-19 health crisis. *Frontiers in Psychology*, 12. doi:10.3389/fpsyg.2021.565657
- Ostrovsky, M., Parr, G. ve Gradel, A. (1992). Promoting moral development through social interest in children and adolescents. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*, 48(2), 218-225.
- Özaydınlık, Ş. (2014). *Evlü çiftlerin evlilik uyumu ile kişilik özellikleri ve romantik ilişkilerindeki sosyal ilginin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- PISA. (2015). PISA 2015 ulusal raporu http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf adresinden erişildi.
- PISA. (2018). PISA 2018 ulusal raporu http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2018_Ulusal_Rapor.pdf adresinden erişildi.
- Pink, H. D. (2016). *Drive: Nasıl motive oluruz? Nasıl motive ederiz?* (L, Göktem, Çev.). Mediacat.
- Rareshide, M. ve Kern, R. (1991). Social interest: The haves and have nots. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*, 47(4), 464-476.
- Reininger, B., Evans, A. E., Griffin, S. F., Valois, R. F., Vincent, M. L., Parra-Medina, D. ... Zullig, K. J. (2003). Development of a youth survey to measure risk behaviors, attitudes, and assets: Examining multiple influences. *Health Education Research*, 18(4), 461-476. doi:10.1093/her/cyf046
- Rennebohm, S. B., Seebeck, J. ve Thoburn, J. W. (2017). Attachment, dyadic adjustment, and social interest: An indirect effects model. *Journal of Individual Psychology*, 73(3), 208-224. doi:10.1353/jip.2017.0017
- Santrock, J. W. (2014). *Ergenlik* (14. bs., D. M. Siyez, Çev.). Ankara: Nobel.
- Serrano-Montilla, C., Alonso-Ferres, M., Navarro-Carrillo, G., Lozano, L. M. ve Valor-Segura, I. (2021). Assessment of the effects of health and financial threat on prosocial and antisocial responses during the COVID-19 pandemic: The mediating role of empathic concern. *Personality and Individual Differences*, 178, 110855. doi:10.1016/j.paid.2021.110855
- Shavelson, R. J. (1988). *Statistical reasoning for the behavioral sciences*. Londra: Allyn and Bacon.
- Soyer, M. (2004). Toplumsal ilgi ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(21), 29-34.
- Steinberg, I. (2007). Risk-taking in adolescence; New perspectives from brain and behavioural science. *Current Directions in Psychological Sciences*, 16(2), 55-59. doi:10.1111/j.1467-8721.2007.00475.x
- Swayne, L. L. (2008). *Increasing social interest among adolescent girls through character education* (Doktora tezi). Adler School of Professional Psychology, Charleston SC.

- TIMSS. (2015). TIMSS 2015 Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Çalışması ulusal raporu. http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/TIMSS_2015_Ulusal_Rapor.pdf adresinden erişilmiştir.
- TIMSS. (2019). TIMSS 2019 Türkiye ön raporu. https://meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10173505_No15_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu_Guncel.pdf adresinden erişildi.
- TÜİK. (2020). İstatistiklerle gençlik 2020. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Genclik-2020-37242> adresinden erişildi.
- Twenge, J. (2018). *İ-nesli* (O. Gündüz, Çev.). Kaknüs Publishing.
- Weiten, W. (2008). *Psychology themes and variations briefer version* (7. bs.). Boston: Cengage Learning.
- West, E. M., Miller, L. G., Cox, J. A. ve Moate, R. M. (2018). Parents' perceptions of young children's social interest experiences. *The Journal of Individual Psychology*, 74(4), 368-386. doi:10.1353/jip.2018.0028
- WHO. (2024). Adolescent health. <https://www.who.int/southeastasia/health-topics/adolescent-health> adresinden erişildi.
- Wick, D. T., Wick, J. K. ve Peterson, N. (1997). Improving self-esteem with Adlerian adventure therapy. *Professional School Counseling*, 1(1), 53-56.
- Wingett, W. ve Milliren, A. (2008). Psychoeducational E5 groups for use in schools. *Journal of Individual Psychology*, 64(4), 494-505.
- Xie, X., Xue, Q., Zhou, Y., Zhu, K., Liu, Q., Zhang, J. ve Song, R. (2020). Mental health status among children in home confinement during the coronavirus disease 2019 outbreak in Hubei Province. *JAMA Pediatrics*. 174(9), 898-900. doi:10.1001/jamapediatrics.2020.1619
- Yang, J., Milliren, A. ve Blagen, M. (2010). *The psychology of courage: An Adlerian handbook for healthy social living*. Birleşik Krallık: Taylor & Francis.