

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**ÇOCUK-EBEVEYN İLİŞKİ TERAPİSİ EĞİTİMİNİN BOŞANMIŞ ANNELERİN
EMPATİ, KABUL VE STRES DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

Fatoş BULUT ATEŞ

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2015

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**ÇOCUK-EBEVEYN İLİŞKİ TERAPİSİ EĞİTİMİNİN BOŞANMIŞ ANNELERİN
EMPATİ, KABUL VE STRES DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

Fatoş BULUT ATEŞ

Danışman: Prof.Dr.Turan AKBAŞ

Jüri Üyesi: Prof.Dr. Ahmet DOĞANAY

Jüri Üyesi: Prof.Dr.Songül TÜMKAYA

Jüri Üyesi: Doç.Dr.Bülent GÜNDÜZ

Jüri Üyesi: Yrd.Doç.Dr.Oğuzhan ÇOLAKKADIOĞLU

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2015

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Turan AKBAŞ

(Danışman)

Üye: Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

Üye: Prof. Dr. Songül TÜMKAYA

Üye: Doç. Dr. Bülent GÜNDÜZ

Üye: Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan ÇOLAKKADIOĞLU

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

.../.../2015

Prof. Dr. Yıldırım Beyazıt ÖNAL

Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

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

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 28 / 12 / 2015

Fatoş Bulut ATEŞ

ÖZET

ÇOCUK-EBEVEYN İLİŞKİ TERAPİSİ EĞİTİMİNİN BOŞANMIŞ ANNELERİN EMPATİ, KABUL VE STRES DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Fatoş Bulut ATEŞ

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri AnaBilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Turan AKBAŞ

Aralık 2015, 182 sayfa

Bu araştırmanın amacı, çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin boşanmış annelerin ebeveyn stresi, kabulü ve empati düzeyleri üzerinde etkisi olup olmadığını incelemektir. Araştırmaya katılan annelerin stres düzeylerini belirlemek amacıyla, Anne-Baba Stres Ölçeği (ABSÖ) kullanılmıştır. Annelerin kabul düzeyini belirlemek için Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği (PEKÖ) kullanılmıştır. Annelerin empati düzeylerini ölçmek amacıyla da Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminde Empati Değerlendirme Formu (EÇEEDF) kullanılmıştır. Ayrıca katılımcı annelerin eğitim programına ilişkin görüşlerini öğrenmek için yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Bu araştırmanın modeli öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen türündedir. Araştırmanın bağımsız değişkeni uygulanan müdahale yöntemi; bağımlı değişkenleri ise ebeveyn stresi, ebeveyn kabulü ve ebeveyn empati düzeyleridir.

Araştırmanın deney ve kontrol gruplarına toplam 19 boşanmış anne atanmıştır. Annelere okul öncesi eğitim kurumları aracılığıyla ulaşılmıştır. Deney grubunda yer alan 9 anne ile 10 haftalık çocuk ebeveyn ilişki terapisi oturumları Çukurova Üniversitesi psikolojik danışma biriminde yürütülmüştür. Araştırmanın nicel değişkenlerinin analizinde parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

Sonuçlar incelendiğinde; çocuk ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin boşanmış annelerin ebeveyn stres düzeylerinin azalmasında, kabul ve empati düzeylerinin ise artmasında etkili olduğu ve bu etkinin uzun sürede kalıcı olduğu görülmektedir. Buna ek olarak çocuk ebeveyn ilişki terapisinin annelerin kendileri (annelik rolüne ilişkin kazanım, oyunda değişim ve bireysel kazanım), çocukları (davranışsal kazanım, oyunda değişim) ve anne-çocuk ilişkisi açısından (yakınlık ve disiplin) kazanımlar elde

etmesine yardımcı olduğu gör÷lmektedir.

Anahtar kelimeler: Oyun terapisi, filial terapi, stres, kabul, empati, boşanma.

ABSTRACT**THE EFFECT OF CHILD-PARENT RELATIONSHIP THERAPY ON
DIVORCED MOTHERS' EMPATHY, ACCEPTION AND STRESS LEVELS****Fatoş BULUT ATEŞ****Ph.D. Thesis, Department of Educational Sciences****Supervisor: Prof.Dr.Turan AKBAŞ****December 2015, 182 pages**

The purpose of this study, to investigate the effect of child-parent relationship therapy on divorced mothers' parental stress, acceptance and empathy. Parent Stress Scale was used to measure stress level of mothers who participated this study. Porter Parental Acceptance Scale was used to measure acceptance level of mothers. Measurement Adult-Child Interaction was used to measure empathy level of mothers. In addition to this, to understand opinions of mothers about training program, semi-structured interview form was used.

There were totally 19 divorced mothers in control and experimental group. Mothers were reached via kindergardens. 10 weeks child-parent relationship therapy was carried out in Cukurova University Psychological Counseling Unit. In the analysis of quantitative variables of the study, non-parametric tests were used. Content analysis was used for analysis of quantitative data.

Findings were indicated that, child-parent relationship therapy is effective to decrease parental stress level and to increase acceptance level and empathy level and thsi effect is long lasting. In addition child-parent relationship therapy seems to be helpful mothers, themselves, their childrens and relationship with their children to optain gains.

Keywords: Play therapy, filial therapy, stres, acceptance, empathy, divorce.

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın planlanması ve gerçekleştirilmesi aşamasında bana destek olan birçok kişi olmuştur. Başta tüm süreç boyunca bana her konuda destek olan, üzerimde çok emeği bulunan tez danışmanım Prof.Dr.Turan AKBAŞ'a sonsuz teşekkürler. Tez izleme jürimde olmasına ve beni bu konuyu çalışmaya yönlendirip, her adımında da katkıları olmasına rağmen yurt dışında olması sebebiyle tez savunma jürisinde bulunamayan Doç. Dr. Özkan ÖZGÜN' e çok teşekkürler. Yine tez izleme jürimde olan, süreç boyunca desteğini esirgemeyen Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY' a çok teşekkürler. Hem yüksek lisans hem de doktora tez savunmamda jüri üyeliği yaparak çok değerli katkılar sunan Prof.Dr. Songül TÜMKAYA' ya, yine anlamlı katkılarıyla bana destek olan diğer jüri üyeleri Doç. Dr. Bülent GÜNDÜZ ve Yrd. Doç. Dr.Oğuzhan ÇOLAKKADIOĞLU' na çok teşekkürler.

Araştırmanın başından sonuna kadar her ihtiyaç duyup kapılarını çaldığımda sorularımı yanıtlayan, beni uygun şekilde yönlendiren sevgili hocalarım Doç. Dr. Fulya Cenkseven ÖNDER, Yrd. Doç. Dr.İsmail SANBERK, Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan KIRDÖK ve Yrd. Doç. Dr. Mükerrerem TAŞ'a çok teşekkürler. Bu süreçte yine desteklerini her zaman hissettiğim sevgili oda arkadaşlarım Arş. Gör. İdil Eren KURT ve Arş.Gör. İrem ŞAHİN'e çok teşekkürler. Katılımcılara ulaşmam konusunda bana destek olan psikolojik danışmanlar Yasemin KÖROĞLU ve Şengül İNAN GÜLPINAR'a çok teşekkürler. Araştırmanın uygulaması sırasında bana destek olan öğrencimiz Suzan CEYRAN' a teşekkürler.

Hayatımın her aşamasında olduğu gibi bu önemli süreçte de yanımda olan, hayatı benim için olabildiğince kolaylaştıran sevgili annem ve babama her şey için teşekkürler. Araştırmanın birçok aşamasında bana yardımcı olan, bu süreçte zorlandığım her anımda bana destek olan eşime çok teşekkürler. Ve varlığıyla hayatıma anlam katan, en büyük motivasyon kaynağım minik kızıma teşekkürler.

Yüksek lisans sürecimde olduğu gibi doktora sürecimde de bursiyeri olduğum, beni finansal olarak destekleyen TÜBİTAK'a teşekkür ederim.

Ayrıca Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Fonuna (EF2013D7) teşekkür ederim.

Fatoş BULUT ATEŞ

Adana / 2015

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ	vii
KISALTMALAR	xii
TABLolar LİSTESİ	xiii
EKLER LİSTESİ.....	xv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Sayılılar	10
1.5. Sınırlılıklar.....	10
1.6. Tanımlar.....	11

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Boşanma.....	13
2.1.1. Boşanma nedenleri	14
2.1.2. Boşanma Süreçleri	15
2.1.3. Boşanmanın Çocuk Üzerindeki Etkileri	16
2.1.4. Boşanma ve Ebeveyn-Çocuk İlişkileri	17
2.1.5. Boşanma ve Filial Terapi ile İlgili Araştırmalar	19
2.2. Ebeveyn Stresi	20
2.2.1. Ebeveyn Stresi ve Filial Terapi İle İlgili Araştırmalar	20
2.3. Ebeveyn Kabulü.....	20
2.3.1. Ebeveyn Kabulü ve Filial Terapi İle İlgili Araştırmalar.....	21
2.4. Empatik İlişki.....	23
2.4.1. Empatik ilişkinin çocuk gelişimi üzerindeki etkisi.....	24
2.4.2. Empatik İlişki ve Filial Terapi İle İlgili Araştırmalar.....	24

2.5. Oyun	25
2.5.1. Sembolik Oyun	25
2.5.2. Oyunun İşlevi.....	26
2.5.3. Oyunun Terapötik Gücü	26
2.6. Oyun Terapisinin Tarihçesi	26
2.6.1. Oyun Terapisi Kuramları.....	29
2.7. Çocuk Merkezli Oyun Terapisi.....	29
2.7.1. Terapötik Hedefler.....	30
2.7.2. Temel Beceriler	30
2.7.2.1. Yapılandırma.....	30
2.7.2.2. Empatik Dinleme.....	31
2.7.2.3. Tracking (izleme)	31
2.7.2.4. Sınır Koyma	32
2.7.2.5. Sorumluluğu Çocuğa Geri Verme.....	33
2.7.2.6. Çocuk Merkezli Hayali Oyun	33
2.7.3. Terapi Aşamaları	34
2.7.3.1. Isınma Aşaması	34
2.7.3.2. Agresif Aşama.....	35
2.7.3.3. Regresif Aşama	35
2.7.3.4. Ustalık Aşaması.....	36
2.7.4. Oyun Odası... ..	36
2.7.5. Oyuncak Seçimi.....	36
2.7.6. Çocuk Merkezli Oyun Terapisi Süreci	37
2.7.6.1. Başlangıç Oturumu.....	38
2.7.6.2. Terapötik Süreci Sonlandırma.....	38
2.7.7. Çocuk Merkezli Oyun Terapisi İle İlgili Araştırmalar	39
2.8. Filial Terapi.....	40
2.8.1. Filial Terapinin Tarihçesi	40
2.8.2. Filial Terapinin Kuramsal Temelleri	42
2.8.2.1. Filial Terapi ve Birey-Merkezli Terapi	42
2.8.2.2. Filial Terapi ve Bağlanma Kuramı.....	43
2.8.2.3. Filial Terapi ve Bilişsel Terapi.....	44
2.8.2.4. Filial Terapi ve Davranışsal Terapi.....	44
2.8.2.5. Filial Terapi ve Aile Terapisi	45

2.8.3. Filial Terapinin Amaçları	46
2.8.4. Filial Terapi Süreci	46
2.8.5. Grupla Filial Terapi	47
2.8.5.1. Grupla Filial Terapinin Avantajları.....	48
2.8.6. Filial Terapi İle İlgili Araştırmalar	49

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	51
3.2. Çalışma Grubu	51
3.3. Veri Toplama Araçları	54
3.3.1. Anne-Baba Stres Ölçeği.....	54
3.3.2. Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği	55
3.3.2.1. Türkçe Uyarlama Çalışmaları	57
3.3.2.2. Çeviri Çalışmaları	57
3.3.3. Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçümü Değerlendirme Formu	59
3.3.3.1. Çeviri Çalışmaları	61
3.3.3.2. Güvenirlik Çalışmaları	62
3.4. Verilerin Toplanması	62
3.5. Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi Eğitimi Hazırlama ve Uygulama Süreci.....	63
3.6. Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi Eğitim Programı.....	65
3.7. Verilerin Analizi	71

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Nicel Bulgular.....	74
4.1.1. Anne-Baba Stres Ölçeği' ne İlişkin Bulgular	74
4.1.2. Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği' ne İlişkin Bulgular.....	77
4.1.3.Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçümüne İlişkin Bulgular	81
4.2. Nitel Bulgular	87
4.2.1. Anne Açısından Kazanımlar.....	89

4.2.1.1. Anelik Rolüne İlişkin Kazanımlar.....	89
4.2.1.2. Oyunda Değişim.....	93
4.2.1.3. Bireysel Kazanım	96
4.2.2. Çocuk Açısından Kazanımlar	96
4.2.2.1. Davranışsal Kazanım.....	96
4.2.2.2. Oyunda Değişim.....	99
4.2.3. Anne-Çocuk İlişkisi Açısından Kazanımlar	100
4.2.3.1. Yakınlık.....	100
4.2.3.2. Disiplin	102

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Nicel Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum	104
5.1.1. Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi Eğitiminin Ebeveyn Stres Düzeyine Etkisine İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışma ve Yorumlar	104
5.1.2. Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi Eğitiminin Ebeveyn Kabul Düzeyine Etkisine İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışma ve Yorumlar	106
5.1.3. Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi Eğitiminin Ebeveyn Empati Düzeyine Etkisine İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışma ve Yorumlar	108
5.2. Nitel Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum	110

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	114
6.2. Öneriler	116
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	116
6.2.2. Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler	116

KAYNAKÇA	118
-----------------------	------------

EKLER	127
--------------------	------------

ÖZGEÇMİŞ	182
-----------------------	------------

KISALTMALAR

PEKÖ: Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği

ABSÖ: Anne-Baba Stres Ölçeği

EÇEEÖ: Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçümü

CPRT: Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Türkiye’ de 2001-2007 Yıllarına Ait Evlenme Boşanma Oranları.....	13
Tablo 2. 2010-2014 Yıllarına Ait Evlenme Boşanma Oranları	14
Tablo 3. Adana İli 2010-2014 Yıllarına Ait Evlenme Boşanma Oranları	14
Tablo 4. Deney Grubunda Yer Alan Annelere İlişkin Demografik Bilgiler.....	53
Tablo 5. PEKÖ ile ABSÖ ve EÇEEÖ arasındaki Korelasyon Değerleri.....	58
Tablo 6. Anne-Baba Stres Ölçeği’ ne İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri	74
Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubu ABSÖ Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu.....	75
Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu ABSÖ Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu.....	75
Tablo 9. Deney Grubu ABSÖ Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu.....	76
Tablo 10. Kontrol Grubu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu.....	77
Tablo 11. Deney Grubu ABSÖ Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu	77
Tablo 12. Porter Ebeveyn Kabul Ölçeğine Ait Betimsel İstatistik Değerleri	78
Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubu PEKÖ Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu.....	78
Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubu PEKÖ Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu.....	79
Tablo 15. Deney Grubu Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu.....	80
Tablo 16. Kontrol Grubu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu.....	80
Tablo 17. Deney Grubu PEKÖ Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu	81
Tablo 18. Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçümü Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri	82
Tablo 19. Deney ve Kontrol Grubu EÇEEÖ öntest puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	83
Tablo 20. Deney ve Kontrol Grubu EÇEEÖ sontest puanlarına İlişkin Mann	

Whitney U Testi Sonuçları	84
Tablo 21. Deney Grubu EEEÖ Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları	85
Tablo 22. Kontrol Grubu EEEÖ Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları	87
Tablo 23. Deney Grubunda Yer Alan Annelerin EİT Süreci Sonunda Elde Ettikleri Kazanımlara İlişkin Değerlendirmeleri ve Frekans Değerleri.....	88

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
EK 1. Uygulanan Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi Eğitimi Oturum İçerikleri ve Formlar.....	127
EK 2. İzin E-maili.....	176
EK 3. Ebeveyn Bilgilendirme Formu	177
EK 4. Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçümü	179
EK 5. Porter Ebeveyn Kabul Düzeyi Ölçeği.....	180
EK 6. Anne-Baba Stres Ölçeği	182

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Kuşlar uçar, balıklar yüzer, çocuklar oyun oynar...

Prof. Dr. Garry Landreth

Oyun çocuklar için nefes almak kadar doğaldır. Çocukların evrensel ifade biçimidir ve etnik köken, dil ve diğer kültürel farklılıkları aşabilir (Drewes, 2006). Oyun, çocukluk döneminin her sürecinde ortaya çıkan en önemli aktivitesidir. (Landreth, 2002). Çocuklar oyun oynarken o oyunun nasıl yaratıldığını kendilerine hiçbir zaman sormazlar. Birçok durumda oyunların ve oyuncakların kesin bir başlangıç noktası yoktur. Fakat toplumun, geleneklerin ve etnolojinin önemli bir rol oynadığı doğal bir gelişim süreçleri vardır. Oyun; çocukların mevcut ve gelecekteki ilişkilerini etkileyen sosyal ve bilişsel becerilerini geliştirmesini sağlayan doğal bir araçtır. Oyun olgusunun gelişim ve fonksiyonlarının araştırılması, çocukların gelişimi için uygun ortamlar yaratılması ve çocuğun yaşadıklarının anlaşılması için gereklidir (Öğretir, 2008).

Yetişkinler duygularını ve kişisel problemlerini sözlü olarak ifade edebilirler. Yetişkinler için sözlü iletişim neyse çocuklar için de oyun odur. Fırsat verilirse çocuklar duygularını ve ihtiyaçlarını oyunla dile getirirler. Bu açıdan bakıldığında oyun çocukların dili, oyuncaklar ise kelimeleridir (Landreth, 2002). Oyun küçük çocukların yetişkinlerle ilişki kurabilmesi, neden-sonuç düşünme biçimini geliştirebilmesi, stresli yaşantıları işleyebilmesi ve sosyal becerileri öğrenebilmesi için gelişimsel açıdan en güçlü ve uygun araçtır (Chaloner, 2001).

Oyun hem çocuğun gelişimine katkıda bulunurken hem de eğitici bir değere sahiptir. Bir yandan izleyen yetişkine çocuğun kişilik özellikleri ile ilgili önemli ipuçları verirken, bir yandan da çocuk için tedavi edici özelliğe sahip bir etkinliktir. Örneğin kardeşi rolündeki bebeği bir daha gelmemek üzere seyahate gönderebilir. Böylece gerçek yaşamda gerçekleştiremediği bir eylemi, oyun ortamında gerçekleştirerek rahatlama fırsatı bulmuş olur ya da bebeğine zorla yemek yedirerek, gün boyu kendisine zorla yemek yediren annesini taklit etmiş olur. Dramatik oyun şeklinde yaratılan bu imgesel ortamın tedavi edici önemi bulunmaktadır. Çünkü çocuk bu yolla iç

dünyasındaki duygularını dışa vurma olanağı bulur (Yavuzer, 2011).

Çocuklarla temel terapötik ilişki de en iyi oyun yoluyla kurulur. Çocukları sözel ifade ile sınırlamak, otomatik olarak çocuğa “Benim iletişim seviyeme gelmelisin ve kelimelerle iletişim kurmalısın” diyerek sınırlamalar empoze eder ve terapötik ilişkiye bir bariyer koyar. Terapistin sorumluluğu çocuğun seviyesine inmek ve onların konforlu olduğu vasıta kanalıyla çocukla iletişim kurmaktır (Landreth, 2002). Schaefer (2013), oyunun terapötik gücünü şu etmenlerle açıklamıştır: Kendini ifade etme, bilinçdışına erişim, doğrudan ve dolaylı öğretim, duygusal boşalma, stresi azaltma, olumsuz duygulanımın karşı şartlandırılması, katarsis, olumlu duygulanım, yüceltme, bağlanma ve ilişkiyi geliştirme, ahlaki yargı, empati, güç/kontrol, yeterlilik ve özdenetim, benlik algısı, hızlanmış gelişim, yaratıcı problem çözme, fantezinin dengelenmesi, gerçekliğin sınanması, davranışsal prova ve dayanışma ilişkisi inşa etmedir.

Çocukları tedavi etmek için oyunun kullanımı 1930'lara, Hermione Hugg-Helmuth, Anna Freud, Melanie Klein ve Virginia Axline' a kadar dayanır (Schaefer, 2013). Axline, Rogers'ın yetişkinler için oluşturduğu danışan merkezli terapi yaklaşımını çocuklarla yaptığı çalışmalara uyarlamış ve yönlendirmesiz, çocuk merkezli oyun terapisini geliştirmiştir (Kottman, 2001). Çocuk merkezli oyun terapisinin kuramsal kavramları çocuğun yaşıyla, fiziksel ve psikolojik gelişimiyle ya da mevcut problemle ilgili değildir. Bunun yerine çocuğun var olma kapasitesine sahip olduğu benliğini keşfetmesi ve bu benlikle ilişki kurması sürecinin içsel dinamikleri ile ilgilidir. Çocuk merkezli oyun terapisinin yaklaşımı, elverişli bir ortam sağlandığında çocukların iyileşebileceği inancına sahiptir. Çocuk merkezli oyun terapisinin en temel hipotezi, terapistin çocuğun büyüme ve kendini yönlendirme kapasitesine duyduğu bu inançtır (Schaefer, 2013).

Landreth (2002), Axline'ın fikirlerini Ginott ve Moustakas'ın kavramlarıyla bütünleştirerek çocuk merkezli oyun terapisinin gelişimine katkı sağlamıştır. Landreth'a göre çocuğun, oyun terapisinin ilişkisinde ve oyun oturumlarında deneyimlediklerinin diğer bütün ilişkilerinden farklı olması gerekmektedir (Kottman, 2001). Oyun terapisti, oyun odasında çocuk için kolaylaştırıcı, cesaretlendirici ve keşif arkadaşıdır (Landreth, 2002). Bernard Guerney (1964) ve Louise Guerney (1983), çocuk merkezli oyun terapisinin temel ilke ve kurallarını çocukları ile doğrudan çalışmaları amacıyla ebeveynlere öğretmiş ve filial terapi ismini verdikleri ekolü geliştirmişlerdir (Ak.Kottman, 2001). Literatürde de tanımlandığı üzere filial terapi, çocuk ile ebeveyn arasında zaten var olan ilişki düzeyinden dolayı, değişimin etkenleri olarak ebeveynlerin, çocukların üzerinde

daha güçlü etkileri olduğu görüşüne dayanmaktadır (Landerth ve Bratton, 2006). Oyun terapisinin özünde, terapistin, çocuk, oyun odasını ve kendi duygularını inceleyebilsin diye çocuğun kabul gördüğü bir çevre ile özgür bir ortam yaratması yatmaktadır. Ebeveynleri de bu role sokmanın avantajı vardır çünkü onların çocukları ile hali hazırda kurulmuş bir ilişkileri vardır. Geriye kalan tek şey, onların oyun terapisi becerilerini kazanmalarını sağlamaktır. Filial terapi, oyun terapisinin bir uzantısıdır ve ebeveynlerin, çocuk merkezli oyun terapisi davranışlarından bazılarını kopyalamayı öğrenmelerini içerir. Ebeveynler, oyun terapisi becerileri ile çocuk-sosyalleştirici beceriler konusunda eğitim aldıktan sonra, bir uzmanın gözetimi altında, değişim etkenleri olarak işlev gösterirler (Guerney, 1997).

Filial terapi yaklaşımının altında yatan mantık şudur: eğer ebeveyne terapistin üstlendiği rolü üstlenmesi öğretilenirse, ebeveyn büyük ihtimalle daha etkili olabilecektir. Bu mantık şu varsayımlara dayanmaktadır: (a) terapistle oranla ebeveyn, çocuk için duygusal yönden daha önemlidir; (b) ebeveyn tutumlarından kaynaklı öğrenilen ya da etkilenilen bütün kaygılar benzer koşullar altında daha etkili biçimde ortadan kaldırılabılır ve (c) kişiler arası yanlış algılamalar, ebeveyn tarafından yer, zaman ve duruma göre neyin uygun bir davranış olup, neyin olmadığı şeklinde daha açık şekilde düzeltilir (Guerney, 2003).

Stover ve Guerney (1967)' ye göre filial terapide, terapistlerin rolünü ebeveyne öğretmenin avantajları şunlardır: (a) bu yöntem ile ebeveyn, çocuğunun ona olan bağlılık ve şefkatinin azalıp terapistle kaydığını düşünmesi gibi herhangi bir korku ya da rekabet yaşamaktan kaçınmış olur; (b) ebeveyn, bir problem çözümünde, profesyonel birinden yardım aldığı ya da ona bağlı olduğu için hissedebileceği suçluluk ya da çaresizlik hissini azaltabilir ve (c) çocuğun yeni davranış kalıplarına uygun yeni tepkiler verme konusunda başarısız olduğunda ortaya çıkabilecek problemlerden kaçınmış olur. Aynı zamanda bunun sonucu olarak profesyonel terapistlerin zamanlarından daha tutumlu biçimde yararlanma imkanı sağlar. Hem ebeveyni hem de çocuğu sürece dahil eden filial terapi, yeni bir kültürel çerçeveyi, eski olanına dahil etme sürecinde yaşanan karmaşa ve stresi de azaltabilir. Filial terapi, bahsedilen avantajlarının yanı sıra, tamamen önleyici bir yöntem olarak da kullanılabilir çünkü filial terapi becerileri, tedavi kontekstinin yanı sıra, eğitim çerçevesinde de verilebilir (Akt.Brattton, 1993).

Filial terapi bahsedilen bu avantajları ile birlikte ebeveynleri kendi aileleri için birincil değişim öznesi olarak sürece dahil ederler. Bu, ebeveynlere çocuklarının her biri ile birlikte özel ve yönlendirmesiz oyun seansları yürütmeleri konusunda eğitim ve

süpervizyon verilmesiyle başarılıdır. Ebeveynler, özel oyun zamanlarını yürütmede yeterli ve güvenli hale geldikçe bunları ev ortamına taşırlar; terapist de ilerlemeyi izlemeye devam eder. Terapinin sonlandırılmasından önce terapist, ebeveynlerin oyun seanslarında kullanılan becerileri günlük yaşama genellemelerine yardım eder (Schaefer, 2013).

Anne-çocuk ilişkisi birçok insan tarafından hayatındaki en önemli ve en değerli ilişki olarak nitelendirilir. Çünkü anne-çocuk ilişkisi, başlangıçta duygusal süreçlerle birlikte fiziksel bakımın yoğun olduğu, sonrasında ise yaşam boyu duygusal desteği ifade eden çok önemli bir ilişki biçimidir (Güler, 2010). Bu noktada annelerin eğitiminin, ruhsal olarak sağlıklı çocuklar yetiştirebilmek için oldukça gerekli olduğu söylenebilir.

Ülkemizde aile eğitimine verilen önemin giderek arttığı ve ailelere yönelik düzenlenen eğitim programlarının sayıca çoğaldığı gözlenmektedir. Okul öncesi döneme yönelik olarak verilen eğitimler incelendiğinde ilk olarak Halk Eğitim Merkezleri'nde haftada üç saatlik grup toplantıları şeklinde 25 hafta süreyle uygulanan 3-6 yaş Anne-Çocuk Eğitim Programı (AÇEP) dikkati çekmektedir. Programın içeriği anne destek programı, üreme sağlığı ve aile planlaması, zihinsel eğitim programı olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır (Temel, 2010). Bunun dışında eğitici anne yetiştirme programı, okul öncesi veli çocuk eğitim programı (OVÇEP), anne destek programı (ADP) gibi uygulamaların yapıldığı bilinmektedir (Güler, 2010).

Hali hazırda uygulanmakta olan eğitimlerin içeriği incelendiğinde genel olarak çocuk gelişimi, bebek bakımı, çocukla iletişim, çocuk yetiştirme tutumları gibi konularda anneleri bilgilendirmenin amaçlandığı görülmektedir (Temel, 2010; Güler, 2010). Bununla birlikte oyun aracılığıyla anne çocuk ilişkisini geliştirmeye yönelik hazırlanan programların çok sınırlı olduğu görülmektedir (Akgün, 2008). Oysa oyun, anne ile çocuk arasındaki ilişkiyi güçlendirmede önemli bir güce sahiptir. Bu nedendir ki filial terapi ebeveynle çocuk arasındaki ilişkiyi kolaylaştırmak için oyunu kullanır (Landreth, 2002).

Ülkemizde uygulanmakta olan aile eğitim programları incelendiğinde dikkat çeken bir başka nokta ise; programların hedef kitlesinin ya çocuğu okul öncesine devam eden her anne şeklinde çok genel olduğu ya da sadece alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen anneler (Temel, 2010) şeklinde kısmen daha spesifik bir kitle olduğu görülmektedir. Bununla birlikte boşanmış annelere yönelik, çok sınırlı sayıda birkaç özel danışma merkezi tarafından düzenlenen eğitimler dışında herhangi bir anne-çocuk

eğitim çalışması yapılmadığı görülmektedir. Oysa yapılan araştırmalar, boşanma sonrası artan ekonomik sıkıntılar, düşük sosyal destek, artan günlük stres gibi faktörlerle anne-ocuk ilişkisinin bu durumdan olumsuz etkilendiğini göstermektedir (Kurdeck ve Berg, 1983). Bu olumsuz sonuçların neler olabileceği kuramsal açıklamalar bölümünde açıklanmıştır.

Kitson ve Morgan (1990)' a göre, boşanmış ailelere ilişkin problemler için öne sürülen iki genel görüş mevcuttur İlk görüş, bekar ebeveynlerin, evli ebeveynlere göre daha çok stres yaşadıklarını ve daha az destek gördüklerini iddia eder. Bazı alışmalar, bekar ebeveynlerin, daha çok ekonomik zorluk çektiklerine, yaşam stresörlerinin daha fazla olduğuna ve somut destek alma sistemlerinin daha düşük olduğuna dikkat çeker. Diğer görüş de bazı insanların kendilerini, evliliklerde ve diğer işlevsel durumlarda, daha çok riske atacak kişilik özelliklerine sahip olduklarını ne sürer. Bu bakış açısı, kişinin problemlili kişilik özelliklerinin, evlilik sorunları, duygusal tutarsızlıkları ve etkisiz ebeveynlikleri arasındaki ilişkiye neden olduğunu iddia eder. Bu görüşler birbirlerine karşıtmış gibi görünseler de aslında birbirlerini tamamlayıcı bakış açıları olarak da düşünülebilirler (Akt. Bratton, 1993). Sonuç olarak ister boşanma kaynaklı ister kişilik özelliğinin yansıması olsun, boşanma sonrası artan ebeveyn stresinin, etkili ebeveynlik becerilerini olumsuz etkilediği görülmektedir.

Boşanmış ebeveynlerin destek ihtiyaçları ve karşılaştıkları güçlüklerle ilgili var olan birçok gözlemden hareketle boşanmış ebeveynler için eğitsel programlar planlamanın ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Johnson (1986) boşanmış ebeveynlerle çalışırken özellikle nleme ve müdahale ihtiyaçlarına dikkat çekmiş, ebeveynlerin iyi oluş haline ve ebeveyn-ocuk ilişkilerinin geliştirilmesine odaklanan hizmetlerin gerekli olduğundan bahsetmiştir. Bu noktada filial terapi eğitimi, nleme ve müdahalenin ikili işlevini de yerine getirdiği için, boşanmış anneler için gerekli olan destek ve eğitimin sağlanmasında uygun bir tercih olacaktır (Akt. Bratton, 1993). Buradan hareketle bu araştırma kapsamında örneklem grubu olarak boşanmış anneler tercih edilmiştir.

ocuk ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin önemli ıktıları arasında yer alan ebeveyn stresi, ebeveyn kabul ve ebeveyn empati davranışları da (Landreth ve Bratton, 2006) bu araştırma kapsamında değişken olarak araştırmaya dahil edilmiştir.

Sonuç olarak bu araştırmanın problem cümlesi ocuk ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin boşanmış annelerin; ebeveyn stresi, ebeveyn kabul ve empati düzeyleri üzerindeki etkisinin ve katılımcı annelerin eğitim sürecine ilişkin kazanımları

hakkındaki görüşlerinin incelenmesidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin boşanmış annelerin ebeveyn stres, kabul ve empati düzeyleri üzerinde etkisi olup olmadığını incelemektir.

Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki denenceler sınanmıştır:

Birinci denence: Çocuk ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin uygulandığı deney grubu ile hiçbir deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun Anne-Baba Stres Ölçeği son test puan ortalamaları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.

İkinci denence: Çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin uygulandığı deney grubunda yer alan annelerin Anne-Baba Stres Ölçeği öntest ve sontest puan ortalamaları arasında öntest puanları lehine anlamlı farklılık vardır. Bu farklılık izleme testi puanlarında da devam etmektedir.

Üçüncü Denence: Çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin uygulanmadığı kontrol grubunda yer alan annelerin Anne-Baba Stres Ölçeği öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık yoktur.

Dördüncü denence: Çocuk ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin uygulandığı deney grubu ile hiçbir deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Beşinci denence: Çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin uygulandığı deney grubunda yer alan annelerin Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği öntest ve sontest puan ortalamaları arasında son test puanları lehine anlamlı farklılık vardır. Bu farklılık izleme testi puanlarında da devam etmektedir.

Altıncı Denence: Çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin uygulanmadığı kontrol grubunda yer alan annelerin Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık yoktur.

Yedinci denence: Çocuk ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin uygulandığı deney grubu ile hiçbir deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçümü Değerlendirme Formu- kabul edici iletişim alt boyutu sontest puan ortalamaları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Sekizinci denence: Çocuk ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin uygulandığı deney

grubu ile hiçbir deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçümü Değerlendirme Formu- çocuğun öz yönetimine izin verme alt boyutu son test puan ortalamaları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Dokuzuncu denence: Çocuk ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin uygulandığı deney grubu ile hiçbir deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçümü Değerlendirme Formu- katılım alt boyutu son test puan ortalamaları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Onuncu denence: Çocuk ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin uygulandığı deney grubu ile hiçbir deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçümü Değerlendirme Formu- toplam puana ilişkin son test puan ortalamaları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

On birinci denence: Çocuk ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin uygulandığı deney grubunun Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçümü Değerlendirme Formu- kabul edici iletişim alt boyutu ön test ve son test puan ortalamaları arasında ön test puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

On ikinci denence: Çocuk ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin uygulandığı deney grubunun Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçümü Değerlendirme Formu- özyönetime izin verme alt boyutu ön test ve son test puan ortalamaları arasında ön test puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

On üçüncü denence: Çocuk ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin uygulandığı deney grubunun Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçümü Değerlendirme Formu- katılım alt boyutu ön test ve son test puan ortalamaları arasında ön test puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

On dördüncü denence: Çocuk ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin uygulandığı deney grubunun Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçümü Değerlendirme Formu- toplam puana ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları arasında ön test puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

On beşinci denence: Çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin uygulanmadığı kontrol grubunda yer alan annelerin Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçümü Değerlendirme Formu- kabul edici iletişim alt boyutu ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

On altıncı denence: Çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin uygulanmadığı kontrol grubunda yer alan annelerin Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçümü

Değerlendirme Formu- çocuğun öz yönetimine izin verme alt boyutu öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

On yedinci denence: Çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin uygulanmadığı kontrol grubunda yer alan annelerin Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçümü Değerlendirme Formu- katılım alt boyutu öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

On sekizinci denence: Çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin uygulanmadığı kontrol grubunda yer alan annelerin Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçümü Değerlendirme Formu- toplam puana ilişkin öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

Bu denencelere ek olarak deney grubunda yer alan annelerin oturumlarda elde ettikleri kazanımlara ilişkin görüşlerini nitel veriler yoluyla incelemek amacıyla şu soruya yanıt aranmıştır;

- a) Deney grubunda yer alan annelerin uygulanan çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitimi çalışması sonunda elde ettikleri kazanımlara ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3.Araştırmanın Önem ve Gerekeçesi

Kişilik gelişimi, kalıtım ve çevre etkilerinin ortak bir ürünü olarak gerçekleşir. Anne-baba kalıtımsal etkileri yanında çevre kavramı içinde önemli bir yeri işgal ederler. Çocuklar, kültürel değerlerini, temel alışkanlıklarını, gelişim görevlerine karşı yaklaşımlarını aile ortamında kazanırlar. Çocuğun olumlu bir benlik tasarımı oluşturmasında, yeterlik duygusu kazanmasında ana-babası ile olan etkileşimi sırasında aldığı ipuçları önemli rol oynar. Çocuğun gelişimine ilişkin olarak beslenme, bakım, korunma, sevilme ve eğitilme gibi temel gereksinimleri aile içinde karşılanır. Ailede anne ve babanın çocuk üzerindeki etkileri de farklıdır. Anne, çocukla biyolojik ve sosyolojik olarak derin bir ilişki içindedir. Özellikle ilk yıllarda annenin çocuk üzerindeki etkisi daha çoktur (Özgüven, 2001).

Aynı zamanda, ebeveynler kendi çocukları hakkında dünyanın en iyi uzmanlarıdır. Çocuklarına iyi davranmamış olabilirler. Çatışmalı ve zarar görmüş ilişkileri olabilir. Zayıf ebeveynlik becerileri olabilir. Yine de çocuklarını ve çocuklarından ne bekleneceğini herhangi bir terapistten çok daha iyi bilirler. Ebeveynler çocuklarının alışkanlıklarını, eğilimlerini, tercihlerini ve tepkilerini onlarla yaşamaları sayesinde bilirler. İlişkileri idealden uzak da olsa samimidir. Özü itibariyle ebeveynler

kendilerinin ve çocuklarının yaşadığı bağlama ilişkin bir anlayışa sahiptir ve bu anlayış terapi için çok önemli bir bilgidir (Schaefer, 2013).

Bu noktada çocuğun gelişimi konusunda birincil öneme sahip olduğu şüphe götürmeyen ve çocuk için en iyi terapötik değişim kişisi olma potansiyeli olan annelerin eğitilmesinin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Geleneksel anne eğitim programları incelendiğinde bu programlarda anneleri çocuk yetiştirme konusunda daha bilgili ve becerili hale getirme amacının ön planda olduğu görülmektedir (Güler, 2010; Temel, 2010). Anneleri çocuk yetiştirme konusunda eğitmenin yanı sıra onlara terapötik beceriler kazandırarak çocukları için değişim kişisi olma rolü almalarını sağlamak, ülkemizde bu konudaki uygulamalar açısından yeni bir yaklaşımdır.

Filial terapi olarak adlandırılan bu yaklaşımın, ebeveyn-çocuk ilişkisini güçlendirmenin yanı sıra, ebeveyn ile çocuk arasındaki iletişimin gelişmesine, ilişkideki gerilimin azalmasına katkı sağladığı ve ailedeki diğer ilişkisel bağlamlarda da (çift ilişkisi, kardeş ilişkisi...gibi) pozitif değişiklikler sağladığı bilinmektedir (Wickstrom, 2009). Bu açıdan filial terapinin aile terapisi ile bireysel çocuk tedavisi arasında bir köprü görevi gördüğü söylenebilir (Wickstrom ve Falke, 2013).

Bu yaklaşıma dayalı eğitim programının içeriği incelendiğinde özellikle ebeveynlerde kabul ve empati davranışını arttırmaya yönelik hedefler olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar da kabul edici ve empatik anne-baba davranışlarının egemen olduğu ailelerde yetişen çocukların, toplumsal ve kişilerarası ilişkilerinde kabul davranışı geliştirmelerinin kolay olduğunu, işbirliğine yatkın, duygusal yönden kararlı olduklarını göstermektedir (Özgüven, 2001).

Çocuk-ebeveyn ilişki terapisi modelinin önemli çıktılarında birinin de ebeveyn stresi üzerindeki olumlu etkisi olduğu görülmektedir (Chau ve Landreth, 1997; Glover ve Landreth, 2000). Wallerstein ve Kelly (1996) eşinden boşanmış, velayet sahibi annelerin, stres düzeylerinin yüksek olduğunu, kendi problemleri ile uğraşmakla çok meşgul olduklarını, çocuklarına karşı daha kısıtlayıcı ve cezalandırıcı olduklarını bulmuşlardır. Buradan hareketle ebeveyn stresi üzerindeki etkililiği kanıtlanmış olan çocuk-ebeveyn ilişki terapisi modelini ebeveyn stres düzeyi yüksek bir grup olan boşanmış anneler üzerinde uygulamanın önemli ve anlamlı olduğu düşünülmektedir.

Çocuk-ebeveyn ilişki terapisi modelinin temel dayanak noktası oyun terapisi becerilerinin ebeveyne öğretilmesidir (Landreth, 2002). Çocuğun doğal iletişim aracı olan oyunun sahip olduğu terapötik güçten faydalanarak ebeveynin çocukla ilişki kurmasının, boşanma süreci sonunda ihmal edilebilen, çatışmalı hale dönüşebilen anne-

çocuk ilişkisinin onarılması ve güçlendirilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Psikolojik danışma ve rehberlik alanında yapılan uygulamalar açısından değerlendirildiğinde ise; filial terapi ile ebeveynlerin terapötik değişim kişisi olmasının, ilköğretimde ve bağımsız anaokullarında çalışan okul psikolojik danışmanlarının, daha fazla sayıda çocuğa yardım sunmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4.Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan anneler kendilerine uygulanan ölçeklere içten ve samimi yanıtlar verdikleri,
2. Anne-baba stres ölçeğinin, annelerin ebeveynliğe yönelik stres düzeylerini ölçtüğü,
3. Porter Ebeveyn Kabul Düzeyi Ölçeği' nin annelerin kabul düzeyini ölçtüğü,
4. Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Değerlendirme Formunun annelerin empati düzeyini ölçtüğü varsayılmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

1. Bu araştırmanın nicel verileri, Anne-Baba Stres Ölçeği, Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği ve Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Değerlendirme Formu ile toplanan verilerle sınırlıdır.
2. Bu araştırmanın nitel verileri, yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla toplanan verilerle sınırlıdır.
3. Deneysel gruba uygulanan işlem anne-çocuk ilişkisini oyun aracılığıyla geliştirme ile sınırlıdır.
4. Bu araştırma kapsamında anne-çocuk ilişkisini geliştirmeye yönelik yapılan müdahaleler annelere yapılanlarla sınırlıdır. Çocuklarla doğrudan bir çalışma yapılmamıştır.
5. Çalışma grubunda yer alan boşanmış annelere ulaşma konusunda süreçte yaşanan zorluklar nedeniyle araştırmada deney ve kontrol gruplarına yapılan atamalarda karıştırıcı değişkenler dikkate alınamamıştır.
6. Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği geçerlik çalışması ölçeğin orijinalinde yapı geçerliği çalışması yapılmamış olması ve bu araştırma kapsamında yapı

geçerliği yapmaya yetecek sayıda boşanmış anneye ulaşılmaması sebebiyle yapılmamıştır.

7. Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçümü yapmak amacıyla annelerin çocuklarıyla gerçekleştirdikleri oyun kayıtlarına yönelik ön ölçüm ve son ölçüm alınmış ancak izleme ölçümü alınmamıştır.
8. Bu araştırmanın örneklem grubu boşanmış annelerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Oyun Terapisi: Eğitimli oyun terapistlerinin, çocukların psikososyal sorunları engellemelerine ya da çözmelerine ve ideal büyüme ve gelişimi gerçekleştirmelerine yardımcı olmak amacıyla oyunun terapötik gücünden yararlandıkları kişiler arası bir süreç tesis etmek için kuramsal bir modelin sistemli bir biçimde kullanılmasıdır (Schaefer, 2013, syf.4)

Çocuk Merkezli Oyun Terapisi: Bir çocuk ile optimal büyüme ve gelişim amacıyla çocuğa seçili oyun materyalleri sağlayan, çocuğun doğal iletişim aracı olan oyun aracılığıyla çocuğun kendini ifade etmesi ve keşfetmesi için güvenli bir ilişkinin gelişimini kolaylaştıran ve oyun terapisi işleyişi konusunda eğitim almış bir terapist arasındaki dinamik kişiler arası ilişkidir (Landreth, 2002, s.16).

Filial Terapi: Ebeveynlere etkili dinleme, fark etme, çocukların duygularına cevap verme, terapötik sınır koyma, çocuklarda kendine güven duygusu geliştirme, özel seçilmiş oyuncakları kullanarak çocuklarıyla gerekli haftalık oyun seansları ayarlamayı içeren çocuk merkezli oyun terapisinin temel prensip ve becerileri öğreten yaklaşım türüdür. (Landreth, 2002, syf.305). Bu araştırmanın başlığında filial terapi, Landreth' in kullandığı biçimiyle (çocuk merkezli oyun terapisi olarak) ifade edilmiştir.

Ebeveyn Stresi: Ebeveyn-çocuk ilişkisinde ebeveyn tarafından algılanan stres düzeyini ifade eder (Abidin, 1990). Bu araştırma kapsamında ebeveyn stresi, annelerin Anne-Baba Stres Ölçeği'nden elde ettikleri puan olarak tanımlanmıştır.

Ebeveyn Kabulü: *Ebeveyn kabulü*, çocuğuna karşı koşulsuz sevgi besleyen, çocuğunu duygularını ifade etme hakkı ve ihtiyacı olan bir birey olarak kabul eden, çocuğun eşsiz kişiliğine değer veren, otonom bir birey olması adına, onun kendini ebeveynlerinden ayırma ve farklılaşma ihtiyacının farkında olan ve buna saygı duyan ebeveynlerin duygu ve davranışları olarak tanımlanabilir. (Porter, 1954).

Ebeveyn Empati Davranışı: Empati, ebeveynlerin çocuklarının duygularına

olan hassasiyetini ve bunu çocuklarına sözel iletişim yoluyla aktarabilme becerilerini ifade eder (Bratton, 1993).

Boşanma: Boşanma, hayat boyu süreceği, her zaman yan yana ve birbirine destek olunacağı inancıyla, kadın ve erkek tarafından kurulmuş resmi beraberliğin, aile kurumunun sona erişinin hukuksal sürecini ifade eder (Şen, 2015).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Boşanma

Sanayi devrimi sonucu yaşanan toplumsal değişme, feodal döneme özgü tüm yapılarda farklılaşmayı da beraberinde getirmiştir. Evlenme ve boşanma olguları da bu değişim sürecinden etkilenmiş, sanayi devrimi sonrası modern topluma özgü yeni durumlar ortaya çıkmıştır. Modern yaşamda gerçekleşen toplumsal değişme sürecinde dikkat çekici olan nokta tek başına çok olumlu sayılabilecek gelişmelerin aile yapısındaki çözülmeye kolaylaştırıcı bir etken olmasıdır. Kadın haklarının gelişmesi, eğitim düzeyinin yükselmesi ve kadının üretici olarak toplum yaşamına katılması ile evlenme oranının azalması, boşanma oranının artması ve alternatif yaşam tarzlarının ortaya çıkması arasında doğrusal bağlantı vardır (Aydın ve Baran, 2010).

Ülkemizde de boşanma oranlarının gün geçtikçe hızlı bir şekilde artış gösterdiği görülmektedir. TÜİK’ ten elde edilen verilere göre 2001-2007 yılları arasında evlenme ve boşanma oranları Tablo 1’ de; 2010-2014yılları arasında evlenme ve boşanma oranları ise Tablo 2’ de sunulmuştur.

Tablo 1

Türkiye’ de 2001-2007 Yıllarına Ait Evlenme Boşanma Oranları

Yıllar	Evlenmeler N	Boşanmalar N	Evlenme Hızı %	Boşanma Hızı %
2001	544322	91994	7.96	1.35
2002	510155	95323	7.36	1.38
2003	565468	92637	8.05	1.32
2004	615357	91022	8.65	1.28
2005	641241	95895	8.9	1.33
2006	636121	93489	8.72	1.28
2007	638311	94219	9.09	1.34

Kaynak: TÜİK (2007)

Tablo 2

2010-2014 Yıllarına Ait Evlenme Boşanma Oranları

Yıllar	Evlenmeler N	Boşanmalar N	Evlenme Hızı %	Boşanma Hızı %
2010	582715	118568	7.98	1.62
2011	592775	120117	8.02	1.62
2012	603751	123325	8.03	1.64
2013	600138	125305	7.89	1.65
2014	599704	130913	7.8	1.7

Kaynak: TÜİK (2015)

Adana ili için 2010-2014 yıllarına ait evlenme ve boşanma oranları Tablo 3' te verilmiştir.

Tablo 3

Adana İli 2010-2014 Yıllarına Ait Evlenme Boşanma Oranları

Yıllar	Evlenmeler N	Boşanmalar N	Evlenme Hızı %	Boşanma Hızı %
2010	16669	3445	8.05	1.66
2011	17242	3841	8.22	1.83
2012	17597	3878	8.31	1.83
2013	17940	4057	8.4	1.9
2014	17570	4109	8.16	1.91

Kaynak: TÜİK (2015)

Türkiye İstatistik Kurumu tarafından hazırlanan rapordan elde edilen verilere göre hem Türkiye genelinde hem de Adana ilinde boşanma oranlarında bir artış olduğu gözlenmektedir.

2.1.1. Boşanma nedenleri

Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü'nün "Boşanma nedenleri araştırması (2009)" sonuçlarına göre, boşanma nedenleri genel olarak evliliğin daha kuruluş aşamasında etkili olan evlenecek kişilerin ailelerinin evliliği onaylamamaları,

bireylerin ailelerinde boşanma olaylarının (anne/baba, kardeş ve diğer aile üyeleri) yaşanması, evlenen çiftlerin ailelerinin birbiriyle uyumlu ilişkiler kuramaması, evlilik öncesinde eşte fark edilen olumsuz özelliklerin değişeceğine ilişkin beklentiye girilmesi ve evlilik ilişkilerinde çiftlerin ailelerinin baskıya varan müdahalelerinin olduğu saptanmıştır. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı' nın "Türkiye' de Aile Yapısı Araştırması (2011)" sonuçlarına göre, Türkiye genelinde en yüksek orana sahip boşanma nedeninin %27.3 ile sorumsuz ve ilgisiz davranma, %12 ile evin ekonomik olarak geçimini sağlayamama, % 11.7 ile aldatma takip etmektedir. Diğer taraftan dayak/kötü muamele %11.4 ve içki/kumar alışkanlığı %8.8 oranları da diğer boşanma sebeplerindedir (Akt. Şen, 2015).

2.1.2. Boşanma Süreçleri

Bohannan (1987), boşanmanın altı paralel süreçten oluştuğu görüşündedir. Bu aşamalarda yaşanan güçlükler, farklı zamanlarda ve farklı şiddetlerde oluşmaktadır. Bu altı yaşantı veya istasyon şunlardır: Duygusal boşanma; evliliğin çözülme sürecidir. Bu ilk evrede en azından eşlerden birinde ilişkilerinde duygusal isteklilik ve ilgi azalır. Aile birliği işlev görmesine rağmen ilişkinin kalitesi iyi değildir. Hukuki boşanma; evlilik sürecinin kanun önünde de çözülmesi ve bunun ilan edilmesi sürecidir. Ekonomik boşanma; aile aynı zamanda ekonomik bir birimdir, çoğunlukla karı ve kocanın mülkiyetlerinin birleşiminden oluşur. Boşanma durumunda bunların bölünmesi kararı ortaya çıkar. Ebeveyn olarak boşanma; anne babaların birbirinden boşanmasıdır, çocuklardan boşanmaları demek değildir. Bu durum çocukların velayet hakkı bir tarafa verilse bile geçerlidir. Toplumsal boşanma; toplumsal yaşantıda çok büyük değişikliklerin tetikleyicisi olabilir. Boşananların çoğu evlilik döneminde oluşturdukları dışarı arkadaş ilişkilerinde büyük hayal kırıklığı yaşadıklarını ifade etmektedirler. Bu zor dönemlerinde arkadaşlarının yanlarında bulunmadığını ve terk edildiklerini hissedebilirler. Ruhsal boşanma; bu süreç boşanmış kişinin tekrar otonomi kazanmasına ve tamamen bağımsız bir hal kazanıncaya kadar sürer. Bütün boşanarlarda, ruhsal boşanma çok zor olmasına karşın, kişilik gelişimi için büyük bir fırsattır. Ruhsal boşanma, boşanma sürecinin en önemli evrelerinden biridir. Bu evrede yeni ayrıışmış eşlerin her biri yeterlilik ve bağımsızlıklarını geliştirmeye çalışırlar (Akt. Şen, 2015).

2.1.3. Boşanmanın Çocuk Üzerindeki Etkileri

Boşanmanın çocukları nasıl etkilediği konusunda genellemeler yapmak olanaksızdır. Çünkü her boşanma olayı aslında kendine özgü, karmaşık, çok yönlü bir olaydır. Fakat her şeye rağmen, psikolog ve eğitimciler, çocuğun boşanma anındaki yaşına bakılarak boşanmanın onu nasıl etkileyeceği konusunda bazı genellemeler yapılabileceğini ileri sürmektedirler. Erkan'ın (1989) yaptığı literatür taramasına göre boşanma sırasında çocuğun yaşı ile etkilenme düzeyinin 3 farklı görüş çerçevesinde olduğu rapor edilmiştir:

1. Anne babanın boşanması çocuk ne kadar küçük yaşta iken gerçekleşirse etkisi de o kadar fazla olmaktadır. Bu görüş kümülatif etkiye dikkat çekmektedir.
2. 3-6 yaş arasında gerçekleşen boşanmaların yıkıcı, travmatik ve uzun süreli etkisinin olduğudur. Bu görüş kritik döneme dikkat çekmektedir.
3. Boşanmayı çocuklar için travmatik bir olay olarak kabul etmekte fakat çocukların boşanmanın ardından bir iki yıl içinde boşanmanın etkisinden sıyrıldığını düşünmektedir. Bu görüş giderek boşanmanın etkisinin giderek azalmasına dikkat çekmektedir. Çocuğun tepkileri; anne babanın ayrılmadan önceki durumu, beraber kalınan ebeveynin uyumu, evden ayrılan ebeveynle ilişkisinin nasıl olduğu, anne ve babanın ebeveynlik becerisi, çocuğa yönelik sevgileri, boşanmanın açık bir şekilde konuşulması, anne-baba arası çatışma derecesi, sosyo-ekonomik sıkıntılar ve değişimlerden etkilenmektedir.

Boşanmanın çocuklar üzerindeki etkileri ile ilgili başka bir sınıflama ise şu şekildedir: a) Anne-baba yoksunluğu bakış açısı; iki ebeveyn yerine tek ebeveynle yaşayan çocukların sosyalleşmelerinde eksiklik olacağı düşüncesi, b) Ekonomik zorluklar bakış açısı; boşanmanın annenin aile reisi olduğu ailelerde çocuğun bakımı ve sağlığını olumsuz etkileyecek şekilde ekonomik zorluklara neden olduğu görüşü, c) aile içi çatışma bakış açısı; boşanma öncesi, boşanma süreci ve sonrasında anne-baba arasında çatışma yaşanmasının, hoş olmayan bir ev ortamının yaşanmasına neden olduğu ve bunun da çocukların stres, mutsuzluk ve güvensizlik yaşamalarına yol açtığı görüşüdür (Akt. Şen, 2015).

2.1.4. Boşanma ve Ebeveyn-Çocuk İlişkileri

Boşanmanın başlıca miraslarından biri, ayrılma ile boşanma sonrasında çocuğun her iki ebeveyniyle olan ilişkisindeki beklenmedik ve sonuçları çok fazla değişikliklere varan, ebeveyn-çocuk ilişkilerindeki devamsızlıklardır. Aile bir kere parçalandığı zaman, her ebeveyn-çocuk ilişkisi özünde, onu işlevsel kılan (birarada tutan) yapının ortadan kaybolmasından dolayı sallantıya girer. Birdenbire tetiklenen tepkiler zinciri, uzun yıllara yayılabilir ve bu durum, aile bir aradayken elde edilen ilişkiyle tamamen uyumsuz yeni bir ilişki türünün doğmasına neden olabilir- gerçekten de bütün (bir arada olan) bir ailede gerçek bir benzeri olmayan ilişkiler ortaya çıkabilir. Bu tür ilişkilere, çocuğun ziyaret edilmesi, bu süreçte düşmanca bir gruplaşma, bir ebeveynin diğerine karşı olması ve velayetle ilgili çeşitli durum kombinasyonları örnek verilebilir. Zamanla, bazı ilişkiler yavaşça fakat belirgin biçimde ilerleme kaydedebilir. Bu tür bir durum, boşanmanın ebeveynleri güçlendirdiği ve sonraki yaşama dair daha umutlu kıldığı vakalar için geçerlidir ve bu nedenle bu ebeveynler çocuklarına karşı daha hassas ve sevecen olmakta özgürdür. Ebeveyn rolünün bu yeni uzmanlık alanı biraz zaman ve pratik alabilir, bu tür bir rolü tam anlamıyla üstlenmek sıklıkla zordur. Boşanma sonrasında alınmamış aile yapısı, doğal olarak hem çocukların hem de ebeveynlerin kaygılarını daha da artırır. Ebeveynler genellikle çocuklarıyla olan ilişkilerinde meydana gelen değişikliklerin farkındadır ve boşanmış bir aile için rol model eksikliği de sorunu ciddi biçimde ortaya koymaktadır. Bahsettiğimiz durumları yaşayan ebeveynler, bizimle olan toplantılarına, yeni aile yapılarındaki rollerle ve temel kurallarla ilgili şüphelerini yansıtan listelerce soruyla geldiler. Sorular, çoğunlukla pratikti (nesnel): boşanmayı çocuklarına nasıl söyleyecekler; evliliklerinde yaşadıkları mutsuzluklar, ne kadar ve ne tür detaylarla açıklanmalı; yeni ve/ya da değişen sevgililerini çocuklarla nasıl tanıştırmalı; isyankar çocukları nasıl kontrol etmeli ve boşanma kararını eleştirmeye devam eden çocuklarla nasıl ilgilenebileceklerine dair sorulardı (Wallerstein and Kelly, 1996).

Burada betimlenen geçiş süreci, birkaç ay ile birkaç yıla kadar uzanmıştır, fakat bu geçiş döneminde ortaya çıkan değişmiş tutumlar, çeşitli zaman aralıklarına kadar devam etmiştir. Bazen, çocuklar geçici olarak yeni rollerini üstlenmişler, bazen de geçiş döneminin ilişkileri, uzun yıllar dayanıklı kalmış ve devam etmiştir. Ebeveynlerin sevgilileri, üvey ebeveynler ve üvey kardeşler gibi yeni katılımcıların tanıtılması haliyle, ayrılma sonrası dönemin değişim süreci yapılarına farklı etkilerde bulunmuştur.

Bu hızla değişen yapıların çocuklar üzerindeki genel etkileri, çok çeşitlidir fakat bu etkiler, belirli geniş kategorilere ayrılmıştır. Daha önce de bahsettiğimiz gibi bazen yeni ilişkiler, çocukta zihinsel ve duygusal büyüme (gelişmeyi) harekete geçirmiş, onların acılı ebeveynlere merhametli tepkiler verebilme kapasitelerini büyük oranda arttırmıştır. Bazen de çocukların, tedirgin (ajite) ebeveynlerine çok yakın olmaları, onların çeşitli sözde olgunluk, cinsel yönden zamanından önce gelişmiş davranışlar sergilemelerine neden olmuştur; bu durum çocukların gelişimini aksi yönde etkilemiştir. Bazı çocuklar, ebeveynlerinin depresyon ve öfkesine yakalanmış ve kendilerini geriye çekmişlerdir. Diğerleri de kendilerini psikolojik yönden hasta bir ebeveyni kurtarmak gibi nafile bir çabaya adanmış ya da kinci ya da depresif bir ebeveynin yörüngesinden kendilerini kurtaramamışlardır (Wallerstein and Kelly, 1996).

Bekar ebeveynlik ile düşük düzeyde empati ve kabul arasında bir ilişki olduğu düşünülmektedir ki bu durum da ebeveynlik sürecindeki aksaklıklarla ilişkilendirilmiştir. Çocuğun işlevselliğindeki eksiklikler ise tek ebeveynli ailelerde açıkça görülen, azalan ya da bozulan ebeveynlikle ilişkilidir. Evli kadınlarla kıyaslandıklarında, boşanmış kadınların daha düşük düzeyde şefkatli, disiplin açısından daha az tutarlı ve çocukları üzerine daha az kontrol sahibi olma eğiliminde oldukları görülmüştür. Boşanmış ailelere özgü birçok yaşam koşulları, çocuk uyumunda sıkıntılara neden olmaktadır. Bu sıkıntılara, artan mali gerginlik, azalan sosyal katılım ve destek ve artan günlük stres faktörleri örnek gösterilebilir (Sweeney, 1996).

Getz (1990) tek ebeveynli ailelerdeki, ebeveyn-çocuk ilişkisinin dinamiklerini tartışmıştır. Getz' e göre, bu tür ailelerde çocuklar çok geniş çerçevede duygular deneyimlerler: Tek ebeveynli bir ailede yaşam ile ilgili, bütün yaş gruplarındaki çocuklar çok çeşitli duygular deneyimlerler. Suçluluk, öfke, depresyon ve korku, hem sözel hem de sözel olmayan yollarla sıklıkla sergilenen duygulardır. En küçük çocuk, ebeveyninin evden ayrılmasının nedenini kendi istenmeyen davranışı olduğunu düşünür. Okul çağındaki çocuklar, ebeveynlerinin arasında bir zamanlar var olan sevginin azalmasına neden olan tartışmaların nedeni olarak kendilerini görürler. Ve ergenler, ebeveynlerinin mutsuzluklarının bir kaynağı olan kaza hamileliklerdeki istenmeyen çocuklar olma ihtimalinin tadını çıkarırlar çünkü onlara göre ebeveynleri, genç yaşamlarının kalıntılarından bir aile inşa etmeye çalıştıkları için kaza hamilelikler mutsuzluklarına ekstra mutsuzluk katmıştır.

Boşanmanın ve tek ebeveynliğin ekonomik etkisi sıklıkla ailelerin, çocuklarının oynamak için daha az imkana sahip olduğu yerlere taşınmayla sonuçlanır. Evliliğin

parçalanması ve tek ebeveynliğin, çocukların oyunu üzerindeki etkileriyle ilgili bir çalışmada, Cornelius (1980) bu fiziksel hareket kısıtlılıklarını şöyle detaylandırmıştır: “1) evde oynayacak yer olmaması, 2) yaşanılan mahallede oynamak için güvenli yer eksikliği, 3) oyun için sınırlandırılmış alanlar ve 4) komşular ve mahalleden dolayı daha az özgürlük.”. Filial terapi eğitim süreciyle birlikte, tek ebeveynli evlerden gelen çocuklar için, ebeveyn-çocuk oyun oturumlarının potansiyel yararı, bu eksiklikler ışığında daha açık görünmektedir (Akt.Sweeney, 1996).

Bekar ebeveynler, doğal olarak evli ebeveynlere göre daha üst düzeyde stres yaşar (Kitson ve Morgan, 1990). Stresin doğrudan ebeveynlikle ilgili olup olmadığına ya da genel stres düzeyinin, kişinin ebeveynlik becerilerini azaltıp azaltmadığına dair doğrudan kesin bir yargılamaya yapmak her zaman mümkün değildir. Yine de birçok çalışma, psikolojik stres ile azalan ebeveynlik yeterliği arasında bir ilişki bulmuştur (Conger, Elder, Lorenz, Simons, ve Whitbeck, 1992; Simons, Whitbeck, Conger, ve Wu, 1991).

Maddi stres belki de tek ve çift ebeveynli evler arasındaki en temel farklılıklardan biridir. Bekar ebeveynlerin büyük çoğunluğu, evlilik durumunun değişimiyle birlikte ciddi anlamda gelir azalması yaşayan annelerdir (Morgan, 1991).

2.1.5. Boşanma ve Filial Terapi ile İlgili Araştırmalar

Bratton (1993) 22 gönüllü boşanmış anne ile gerçekleştirdiği filial terapi eğitim çalışmasında deneysel çalışmanın annelerin empati, kabul ve stres düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre filial terapi eğitiminin uygulandığı deney grubunda yer alan boşanmış annelerin empati ve kabul puanlarında kontrol grubuna göre anlamlı artış, stres puanlarında ise anlamlı şekilde azalma olduğu görülmüştür.

Sweeney (1996) de boşanmış anne örneklemini üzerinde filial terapinin etkililiğini sınınamıştır. Sweeney, araştırmasında ebeveyn kabul, empati, stres, çocukta görülen davranış problemi ve çocuğun cinsiyeti değişkenleri için çoklu ve lojistik regresyon analizi kullanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, ebeveyn kabul davranışı ebeveyn empati davranışını, empati davranışının kabul davranışını, ebeveyn stresinin çocuğun problemine ilişkin ebeveyn algısını yordamaktadır. Sadece çocuğun cinsiyetinin yordayıcı etkisi bulunamamıştır.

2.2. Ebeveyn Stresi

Aile sistemi açısından değerlendirildiğinde, anne baba çocuk etkileşiminde, anne babanın, çocuk sahibi olmanın gerektirdiği görevlere uyum sağlamaya karşı verdikleri fizyolojik ve psikolojik tepkilerden oluşan süreçler bütünü, ebeveyn stresi olarak tanımlanabilir (Özmen ve Özmen, 2012). Ebeveynlik ile ilgili stres, çok fazla araştırmanın konusu olmuş bir olgudur. Çocuklara ebeveynlik yapmak zaten çok çeşitli değişkenlerden dolayı, doğası gereği stresli bir şeydir—“ebeveynlik görevi, çok fazla talepkar durumda, sınırlı kişisel ve fiziksel kaynaklarla gerçekleştirilmesi gereken üst düzeyde karmaşık; çocuğun bazı akli ya da fiziksel tutumlarından dolayı, fazlasıyla zorlaşabilen de bir süreçtir” (Abidin, 1990).

Ebeveyn stresinin hangi değişkenlerle ilgili olduğu araştırıldığında; çocukta görülen duygusal ve davranışsal problemler -özellikle de otizm ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu- (Rivard, Terroux, Boursier ve Mercier, 2014; Steijn, Oerlemans, Aken, Buitelaar ve Rommelse, 2014), çocukta görülen genetik hastalıklar (Sarimski, 2010), evlilik kalitesi (Robinson ve Neece, 2015), eş desteği (Suzuki, 2010), Sosyal destek (Lutz, Burnson ve Hane, 2012; Respler-Herman, Mowder, Yasik ve Shamah, 2011), fonksiyonel olmayan ebeveynlik (Ang, 2008), bağlanma (Kaplan, 2010), ebeveynin sağlık düzeyi (Margalit ve Kleitman, 2014; Gerstein, Crnic, Blacher ve Baker, 2009) gibi değişkenlerle ilişkili olduğu görülmektedir.

2.2.1. Ebeveyn stresi ve Filial Terapi İle İlgili Araştırmalar

Chau ve Landreth (1997) tarafından Çinli göçmen ailelerle yapılan 10 oturumluk çocuk ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin ebeveyn stresi üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmada, deneysel çalışmaya katılan grubun stres puanlarında kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir düşüş olduğunu bulmuşlardır.

Glover ve Landreth (2000) 3-10 yaş aralığında çocukları olan yerli Amerikan aileleri ile yaptıkları ve çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin ebeveyn stresi üzerindeki etkisini sınıadıkları araştırma bulgularına göre de çalışmaya katılan ebeveynlerin stres puanlarında anlamlı bir düşüş gözlenmiştir.

2.3 Ebeveyn Kabulü

Ebeveyn kabulü, çocuğuna karşı koşulsuz sevgi besleyen, çocuğunu duygularını ifade etme hakkı ve ihtiyacı olan bir birey olarak kabul eden, çocuğun eşsiz kişiliğine

değer veren, otonom bir birey olması adına, onun kendini ebeveynlerinden ayırma ve farklılaşma ihtiyacının farkında olan ve buna saygı duyan ebeveynlerin duygu ve davranışları olarak tanımlanabilir (Porter, 1954).

Axline (1971) kabulün, bir diğer bireye karşı gösterilen gerçek ve samimi ilgi ile ve o kişinin, birey olabilme, sorumluluklarını üstlenebilme kapasite ve haklarına hassasiyetiyle büyüdüğünü iddia etmektedir.

Coopersmith (1967) ebeveyn kabulünü, çocuğun fiziksel görünümü, becerileri ve performansına bakmaksızın ebeveynlerin kendi çocuklarını sevmeleri ve onaylamaları olarak tanımlamaktadır. Bu koşulsuz kabul, çocuğun istek ve ihtiyaçlarına karşı hassas, onun ilgilerine meraklı olma ve bu ilgi, şefkat ve onayı çocuğa gösterme yollarıyla ifade edilir. Perkins (1974) kabul gördükleri bir çevrede yaşayan çocukların, destek ve yardım için başkalarına bağlı olabileceklerini öğrendiklerini belirtmiştir. Bu tür çocuklar, değerli olduklarından emindirler ve bu nedenle kaygı yaşamazlar. Başkalarına karşı şefkat gösterebilir; büyümeye ve yetişkinliğe doğru ilerleme kaydedebilirler. Kısacası, bu çocukların diğer insanlarla olan etkileşimleri, kendilerinin değerli olduğu algısını doğrular ve pekiştirir; böylece bu çocuklar, kendilerine sağlam bir güvende olma hissi edinmiş olurlar. Coopersmith'e göre (1967) ise öz-saygının gelişimine en önemli katkı sağlayan şey, kişinin hayatındaki önemli insanlardan gördüğü saygılı, kabul edici ve empatik tutumdur (Akt. Bratton, 1993).

Porter (1954) çocuğunu olduğu gibi kabul eden ebeveynin davranışlarını şu şekilde belirtmiştir:

Çocuğunu, duyguları olan bir birey olarak görür ve çocuğun haklarına ve bu duygularını ifade etme ihtiyacına saygı gösterir.

1. Çocuğu negatif duygular sergilediği için, ebeveyni kendini duygusal yönden rahatsız hissetmez. İyi bit akıl sağlığının korunumu için bu tür duyguların da ifade edilmesi gerektiğinin farkındadır.
2. Pozitif duyguların kabul ve reddedilmesine önem verir.
3. Duygusal ifade özgürlüğünü destekler; çocuğa, bütün duygularının anlaşıldığını gösterir; bu tür duyguları hissetmekte sorun olmadığını gösterir; fakat aynı zamanda, duygularını suçluluk yaratmayacak şekilde ifade etmesinin yollarını bulmasında çocuğuna yardımcı olur.
4. İletişim kanallarını açık tutar.

5. Bir çatışma söz konusu olduğunda, problemi bir de çocuğun tarafından dinlemeye açık olur. Ebeveynlerin de bazen hatalı olabileceklerini kabul etmeye isteklidir.

Çocuğunun eşsiz kişilik ve doğasına değer verir ve sağlıklı kişisel ve sosyal uyum sınırları dâhilinde, bu eşsizliği geliştirmesi için yapabileceği her şeyi yapar.

1. Çocuğun, diğer çocuklardan farklı olmasına izin verir ve bu konuda kendini iyi hissetmesini sağlar.
2. Çocuğun nasıl bir birey olduğunu görmeye çalışırken, onun ilgi ve duygularını algılayabileceği bütün ipuçlarını kullanır.
3. Çocuğun temel oluşumsal yapısını büyük oranda değiştirmeye çalışmaz; yani öğrenmeler, her çocuğun potansiyeliyle uyumlu şekilde bireyselleştirilmiştir.
4. Çocuk sınırlarını kabul eder.
5. Diğer çocuklarla kıyaslamaları temel alıp çocuğunun davranış ve başarılarını eleştirmekten kaçınır; aksine davranışlarını, çocuğun kendi gelişim yapıları, ilgileri ve değerlerine göre değerlendirir.
6. Çocuğuna, kabul ya da reddedebileceği imkânlar sunarak onun yeni şeyler kazanmasına yardımcı olur; bazen bu imkânlar ebeveynin, çocuğu için arzu etmediği şeyler olsa bile.
7. Yetenekli ve ilgili olduğu aktivitelerde, çocuğunun başarı hissi elde etmesini sağlayacak yolları bulmasında ona yardımcı olur.

Çocuğun farklı olma ve kendini ebeveynlerinden ayırma; otonom bir birey olma ihtiyacını kabul eder.

1. Çocuğun gitgide özgür olmasını izin verir ve bu süreci destekler. Çocuğun özgürlüğe doğru gelişimini ve büyümesini engellemez.
2. Büyüdükçe ve geliştikçe, çocuğun diğer insanlarla özdeşim kurmasına izin verir ve çocuğun bu tür eylemlerinin “sahte” olduğunu hissetmesini sağlamaz.
3. Çocuğun, kendisi ve diğerleri için sorumluluk almasını cesaretlendirir.

4. Çocuğun eylemi, onu hayal kırıklığına itecek olduğunu bilmesine rağmen, çocuğun bazı eylemleri sonuçlandırmasına izin verir.
5. Eğer bir ebeveyn çocuğunu düzgün büyütürse, çocuğun, ebeveyninden bağımsız bir birey olacağını kabul eder.
6. Çocuk ebeveyninden bağımsızlaştıkça, ebeveynin de çocuktan bağımsızlaşması gerektiğini bilir; ebeveyn, çocuktan bağımsızlaşmayı öğrenmek zorundadır.

Çocuğunu koşulsuz sever.

1. Çocuğuna daima destek ve sevgi verir-onun neşesini ve acısını paylaşır; başarısı kadar başarısızlıklarında da onu destekler.
2. Çocuğundan sevgi beklemeden, pazarlık kurmadan, onu özgürce sever.
3. Çocuğun sevildiğini bilmesini sağlar- ona cömertçe şefkat gösterir.
4. Yapılan işi sevmese de onu yapan çocuğu hep sever.
5. Çocukla olmaktan hoşlanır ve birlikte bir şeyler yapmayı sever.

2.3.1. Ebeveyn Kabulü ve Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi İle İlgili Araştırmalar

Ferrel (2004) 10 haftalık çocuk ebeveyn ilişki terapisinin 4 haftalık yoğunlaştırılmış formunu uyguladığı 3-10 yaş aralığında 14 ebeveyn ile olan çalışmasında, deney grubunda yer alan ebeveynlerin kabul puanlarında anlamlı artış olduğunu bulmuşlardır.

Harris ve Landreth (1997), tutuklu anneler üzerinde çocuk merkezli oyun terapisi eğitim programının etkililiğini test ettikleri araştırmalarında deney grubunda yer alan annelerin eğitim çalışması sonrasında kabul puanlarında anlamlı artış olduğunu bulmuşlardır.

Kale ve Landreth (2000), öğrenme güçlüğü problemi olan 5-10 yaş aralığındaki çocukların ebeveynleri ile (11 ebeveyn) çocuk merkezli oyun terapisi grup çalışması yapmışlardı ve araştırmadan elde edilen bulgulara göre ebeveynlerin kabul puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış bulunmuştur.

2.4. Empatik İlişki

Rogers (1959) empatiyi bir kimsenin içsel referans çerçevesini doğru olarak

algılamak, onun duygusal unsurlarını ve anlamlarını o kimse kendisi imiş gibi yaşamaktır şeklinde tanımlamıştır (Akt. Akkoyun, 1982). Rogers daha sonra empatiyi diğerinin özel algısal dünyasına girme ve oraya aitmiş gibi hissetme olarak tanımlamıştır. Bu (a) diğerinin deneyimlediklerine karşı duyarlı olmayı (b) diğerinin hayatında geçici bir süre bulunmayı ve onun güçlkle fark ettiklerinin anlamlarını görmeyi (c) diğerinin korktuğu şeylere yönelik yeni bir bakış açısı ile onun dünyasına yaklaşmayı (d) sık sık diğerinin duygularını gözlemleyerek onun tepkilerine göre yol izlemeyi içerir. (Akt. Poon, 1998)

2.4.1. Empatik İlişkinin Çocuk Gelişimi Üzerindeki Etkisi

Empatik ilişkinin ebeveyn çocuk ilişkisi üzerindeki etkisi; empatik ilişki anneleri ve çocukları birbirlerine bağlar. Annenin empatik davranışı ilk başta çocuğunun ihtiyaçlarına karşı duyarlılık göstermesi ile ortaya çıkar. Ebeveynin yüksek empati seviyesine sahip olması çocuğunun yaşamının erken dönemlerinde ebeveynine güvenli bağlanması ile ilişkilidir. Tam tersi olarak bağlanma problemleri düşük düzeyde empati ile ilişkilidir. Ebeveyn empatisi çocukların empati gelişimi için önemli olan destekleyici ve sevecen annelik tutumu ile de ilişkilidir. Empatik ilişkinin çocuğun özsaygı gelişimi üzerindeki etkisi; Kohut (1984) empatik ebeveynlerin çocuklarının özsaygısını geliştirecek şekilde çocuklarının duygusal ve davranışsal ifadelerini aynaladığını ileri sürmüştür. Çocuğun duyguları onaylandıkça empati düzeyi gittikçe artar. Empati gelişimi de çocuğun özgüven gelişimine olumlu katkı sağlar.

2.4.2. Empatik İlişki ve Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi İle İlgili Araştırmalar

Jang (2000), 3-9 yaş aralığında çocuğu olan 14 Koreli Ebeveyn üzerinde yaptığı araştırmasında çocuk ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin etkililiğini sınamıştır. Araştırmada ebeveynlerin çocukları ile oyun kayıtlarının doğrudan gözlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara göre ebeveynlerin çocuklarına yönelik empatik davranışlarında anlamlı artış olmuştur.

Kidron (2003) araştırmasında 4-11 yaş aralığında çocuğu olan 14 İsraili ebeveyn ile çocuk ebeveyn ilişki terapisi eğitimi uygulamıştır. Elde edilen sonuçlara göre ebeveynlerin ilk oyun kayıtları ile son oyun kayıtları arasında empatik davranışlar açısından son oyun kayıtları lehine anlamlı bir artış gözlemlenmiştir.

2.5. Oyun

Oyun, bir objenin kullanılacağına karar verirken seçimlerin esnekliğini içeren çocuk yönlendirmeli, doğası itibarıyla motive edici, gönüllü yapılan bir aktivitedir. Dışsal amaçlar yoktur. Oyun süreci genellikle eğlencelidir, ve sonucu ise çok önemli değildir. Frank (1982), oyunun kimsenin çocuklara öğretemeyeceği bir öğrenme yolu olduğunu ifade eder. Kendilerini, yer ve zaman, nesnelere, hayvanlar, yapılar ve insanların gerçek dünyasına adapte etmelerinin ve keşfetmelerinin bir yoludur. Oyun sürecine katılarak, çocuklar, bizim dünyamızın anlam ve değerlerini yaşamayı öğrenirler, aynı zamanda, kendi bireysel yollarını öğrenir, deneyimler ve keşfederler (Akt.Landreth, 2002). Oyun çocuklar için nefes almak kadar doğaldır. Çocukların evrensel ifade biçimidir ve etnik köken, dil ve diğer kültürel farklılıkları aşabilir (Drewes, 2006). Oyun, çocukluk döneminin her zamanda her yerde ortaya çıkan tek merkezi aktivitesidir (Landreth, 2002).

2.5.1. Sembolik Oyun

Piaget, gelişim süreci içerisinde üç farklı oyundan söz eder. Bunlar, ilk on sekiz ayda gerçekleşen taklit davranışlarını içeren “alıştırmalı oyun”, 2-6 yaşlar arasındaki “sembolik oyun”, 7-12 yaşlar arasındaki “kurallı oyun” dur (Yavuzer, 2011). Başlangıçtaki oyunlar daha çok harekete dayanan oyunlardır. 2 yaş civarında farklı bir oyun türü ortaya çıkar. Buna sembolik oyun denir. Çocuk oyunlarında sembol iki şekilde görülür:

- Bir faaliyetin bir objeden diğerine aktarılması,
- Çocuğun başka birinin rolünü üstlenmesi

Başka birinin rolünü üstlenme sembolik oyunların karmaşık bölümünü oluşturur. Sembolleştirme yeteneği yaşla orantılı olarak gelişir ve çok yönlü olur. Çocuk oyunlarında zihinsel faaliyetlerde bulunur ve zihin bu çalışmalar sonucu mantıklı düşünmeye geçer (Özdoğan, 2004).

Landreth (2002)’ a göre de, oyun somut deneyim ile soyut düşünce arasında kurulan bir köprüdür. Oyunda çocuk, daha önce doğrudan ya da dolaylı olarak deneyimlediği durumları sembolik olan somut nesnelere uğraşır. Bazen bu bağlantı çok açık olur bazen de çok net değildir.

2.5.2. Oyunun İşlevi

Piaget'in (1962) oyun alanındaki çalışmalarından bu yana oyunun çocuğun gelişimindeki yeri ve önemi bilinmektedir. Baska bir deyişle, Piaget çocuğun gelişiminin oyunda görülebileceğini ortaya koymuştur. Ancak Piaget çocuğu kendi gelişiminin mimarı olarak tek başına ele alır; oysa Piaget'ten sonra gelen araştırmacılar (örneğin Hutt, Vygotsky, Bruner, vb.) çocuğu toplumsal çevrenin bir parçası olarak görürler ve çocuğun gelişiminde etkilesimin önemini vurgularlar. Daha yeni araştırmalar yetişkinlerin çocuğun oyununa katılmasının ne kadar önemli olduğunu göstermiştir. Özellikle sosyodramatik oyunlarda yetişkinin katılımının çocuğun dil ve toplumsal gelişimine önemli bir destek sağladığı saptanmıştır. Piaget'ten bu yana oyunun içeriğinin, formunun ve gelişim evrelerinin evrensel olduğu kabul ediliyordu. Daha sonra oyunun sosyokültürel çevre, anababa etkisi ve cinsiyet gibi etkenlere bağlı olarak değiştiği ortaya kondu. Ancak yakın zamanlarda yapılan kültürlerarası karşılaştırmalı araştırmalar oyunun bazı temel özelliklerinin evrensel olduğunu gösterdi. Bunlardan biri, yetişkin desteğinin erken dönemdeki oyunun gelişimi için her zaman gerekli olduğudur (Akt. Onur ve Güney, 2004) .

2.5.3. Oyunun Terapötik Gücü

Ginot (1961)' a göre, oyuncakları kullanarak çocuk kendisi hakkında ve hayatındaki bazı olaylar karşısında nasıl hissettiğini kelimelerden daha net bir şekilde gösterebilir (Akt. Landreth, 2002).

Landreth (2002) da çocukların kendilerini sözel ifadeden ziyade kendiliğinden doğal olarak başlayan oyun ile daha net ve doğrudan ifade edebildiklerini belirtmiştir. Bu nedenle çocukla iletişime geçmenin en kolay yolu oyundur.

Oyun sadece normal çocuk gelişiminin desteklenmesi için gerekli değildir, aynı zamanda pek çok terapötik güce de sahiptir (Schaefer, 2013).

2.6. Oyun Terapisinin Tarihçesi

Psikoterapötik yöntemlerle bir çocuğu tedavi etme sürecinin ilk yazılı örneği (girişimi) Freud'un (1909) 5 yaşındaki "Küçük Hans" vakasıdır. Freud, veri toplamak, bir teşhis koymak ve çocuğun fobik tepkilerini tedavi etmek için Hans'ın babasıyla çalışmıştır (Akt. Landreth, 2002). Bu, bir çocuğun duygusal bir nedenden ötürü yaşadığı zorlukların etiolojisini birbirine bağlayan kayıtlı ilk vaka idi. Freud' a göre oyun üç

ana işleve hizmet etmektedir: kendini serbest biçimde ifade etmenin artırılması (özellikle de tabu olarak değerlendirilen içgüdülerin), arzunun gerçekleştirilmesi ve travmatik yaşantıların üstesinden gelinmesi (Schaefer, 2013).

Oyun terapisinin başlangıç sürecinin izleri, profesyonel psikoterapistlerin, çocukları psikoanalitik yöntemlerle tedavi etme çabalarına kadar sürülebilir. O zamandan beri, oyun terapisinin gelişiminde başlıca dört aşama kaydedilmiştir. Bu aşamalar: Psikoanalitik Oyun Terapisi, Serbest Oyun Terapisi, İlişkisel Oyun Terapisi ve Yönlendirici Olmayan Oyun Terapisidir. Her aşamada, ya oyun terapisi için kuramsal temelde bir değişim ya da terapötik tekniklerde bir farklılık söz konusu olmuştur.

Yetişkin psikoanalizinin, çocuklarda işe yaramayacağına inanan Hermine Hug-Hellmuth, 1919 yılında çocuklarla çalışırken terapi sürecinde oyunu kullanmıştır. Çocukların kendilerini ifade etmelerini arttırmak amacıyla terapi seanslarına oyun materyallerini dahil etmiştir. Yine de Anna Freud ve Melanie Klein'den farklı olarak, Hug-Hellmuth, kendi yaklaşımına spesifik bir kuram atfetmemiştir (Landreth, 2002).

Melanie Klein psikanalitik çerçeve içinde çocuk terapisinde oyunun kullanılması fikrini devam ettiren kişi olmuştur (Schaefer, 2013). Klein (1955) 6 yaşından daha küçük çocukları analiz etmek için oyundan yararlanmıştır. Oyun terapisine yaklaşımı, çocukların oyunlarını yorumlama sürecinde de olduğu gibi psikoanalitiktir. Klein, bir çocuğun oyununun, onun serbest çağrışımının ifade şekli olduğuna ve terapistin, çocuğun bilinçaltına ulaşmasını sağlayacak araçlar olduğuna inanıyordu (akt.Landreth, 2002). Klein, çocuğun oyundaki bilinçli ve bilinçsiz anlam ve motivasyonlarının yorumlanmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Klein (1955)' in öncülük ettiği tekniklerden biri minyatür oyuncakların kullanımını içermektedir. Çocuklar minyatür oyuncaklarla oynarken çoğunlukla gerçek nesne ve insanların temsili olarak bu oyuncaklar üzerinde bir kontrol duygusu hissederler (Akt.Schaefer, 2013).

Oyun terapisine yönelik yaklaşımı da psikoanalitik olan Anna Freud (1965) da oyunu, çocuğun iç dünyasına ulaşmak için, çocuk ile terapist arasında terapötik bir ittifak kurulmasının bir yolu olarak görmekteydi. Ayrıca Freud, çocukları etkili düzeyde deneyim kazanmaları yönünde cesaretlendirerek, ünlü babasının, serbest çağrışım ile ilgili bilişsel modelini de değiştirmiştir. Hem Melanie Klein hem de Anna Freud, güçlüklerle başa çıkabilmeleri için çocukların kendi geçmişlerini ortaya çıkarmalarına ve iç görü kazanmalarına yardımcı olmak amacıyla oyun terapisinden yararlanmıştır (Akt. O'Connor, Shaefer ve Braverman, 2015). Hermine Hug-Hellmuth, Melanie Klein

ve Anna Freud'un çalışmaları, 20. yüzyılda çocuklarla çalışmak ve onları tedavi etmek için ortaya çıkan yöntemler için bir öncü olmuştur.

Oyun terapisinde bir sonraki büyük gelişmenin orijinal adı Serbest Oyun Terapisi idi. Bu yaklaşım daha sonra Yapılandırılmış Oyun Terapisi adını aldı. David Levy (1939) çocukların kaygı uyandıran durumlarını tekrar canlandırabilmek için, oyuna yönelik bu yapılandırılmış yaklaşımı geliştirmiştir. Serbest Oyun Terapisi, oyunun katartik değerine vurgu yapan, psikoanalitik bir çerçeveye sahiptir (Akt. O'Connor, Shaefer ve Braverman, 2015). Burada terapist, çocuğun spesifik stresli bir olayla ilişkili duygularını serbest bırakması amacıyla, çocuğun deneyimini yeniden yaratmak için oyuncakları kullanan ve ortamları değiştiren bir yönetmen gibidir (Landreth, 2002).

Oyun terapisine alanına yapılan üçüncü büyük katkı, Otto Rank'in (1936) çalışmalarından doğan İlişkisel Oyun Terapisidir. Bu yaklaşımda, odak noktası transferans ve geçmiş olayların analizindeki psikoanalitik vurgudan, danışan-terapist ilişkisinin önemine ve danışanın günümüz yaşantısının gerçekliğine doğru bir değişim göstermiştir. Jesse Taft (1933), Frederick Allen (1934) ve Clarke Moustakas (1959), Rank'in felsefesini, oyun terapisinde çocuklara uygulamıştır (Akt. O'Connor, Shaefer ve Braverman, 2015). "İlişkisel terapide, esas vurgu, terapist ile çocuk arasındaki duygusal ilişkinin tedavi edici gücü üzerindedir" (Landreth, 2002). İlişkisel Oyun Terapisinin ilkelerinden biri de çocukların kendi gelişim süreçlerinin sorumluluğunu üstelenebileceklerine olan inançtır, bu nedenle Taft (1933), Allen (1934) ve Moustakas'ın (1959) yaklaşımı, çocuklara oyun odasında oyun aktiviteleri seçmelerinde daha çok özgürlük tanımıştır. Çocuk, oyun aktiviteleriyle ilgili kararlar aldığı için, terapist de çocuk için önemli olan materyallere odaklanma özgürlüğüne sahiptir (Akt. Landreth, 2002).

Virginia Axline (1947), Carl Rogers'ın o dönem danışan-merkezli terapi olarak bilinen fakat günümüzde birey-merkezli terapi olarak kabul edilen yöneltmesiz yetişkin terapisinin kuram ve ilkelerini, çocuklarla olan oyun terapisine uygulayarak, oyun terapisine alanında dördüncü büyük gelişmeye öncülük etmiştir (Akt. Landreth, 2002). Böylece Axline oyun terapisine daha hümanist ve birey merkezli bir yaklaşım getirmiştir (Schaefer, 2013). Axline, değişim ve gelişme için çocukların ihtiyaç duydukları her şeye içlerinde sahip olduklarına inanmıştır (Landreth, 2002). Axline özellikle terapötik değişim için gerekli koşulların koşulsuz olumlu kabul, empatik anlayış ve sahiçilik olduğu inancını benimsemiştir (Schaefer, 2013).

2.6.1. Oyun Terapisi Kuramları

Bu bölümde oyun terapisi kuramlarının ana başlıkları ifade edilmiş, her birinin ayrıntılı açıklamasına yer verilmemiştir. Yalnızca deneysel çalışmanın kuramsal temeli olan çocuk merkezli oyun terapisi ve filial terapi ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Oyun terapisi kuramları ile ilgili sınıflamalar incelendiğinde 4 ana başlık karşımıza çıkmaktadır. Bunlar; psikodinamik modeller, hümanistik modeller, sistemik modeller ve gelişmekte olan modellerdir. Psikodinamik modellerin altında Hug-Hellmuth, Melaine Klein ve Anna Freud gibi psikanalistlerin görüşleri, Jungian analitik oyun terapisi ve Adlerian oyun terapisi yer almaktadır. Hümanistik modellerin altında ise çocuk merkezli oyun terapisi, filial terapi, Gestalt oyun terapisi ve deneyimsel oyun terapisi yer almaktadır. Sistemik modelleri başlığı altında ise aile oyun terapisi, grup oyun terapisi, ekosistemik oyun terapisi bulunmaktadır. Son olarak gelişmekte olan oyun terapisi kuramlarına bakıldığında, theraplay, çözüm odaklı oyun terapisi, bilişsel-davranışçı oyun terapisi, anlatsal oyun terapisi, bütüncül oyun terapisi ve vakaya özgü oyun terapisi kuramları görülmektedir (Schaefer, 2013).

2.7. Çocuk Merkezli Oyun Terapisi

Bu terapi modeli ilk olarak Rogers (1951) tarafından geliştirilmiş ve Rogers'ın öğrencisi ve çalışma arkadaşı olan Virginia Axline (1947) tarafından çocuk merkezli bir yaklaşım olarak oyun terapisine uyarlanmıştır (Akt. Schaefer, 2013).

Garry Landreth (1991), Louise Guerney (1983) ve Rise VanFleet (1994) de çocuklarla yaptıkları kendi çalışmalarında çocuk merkezli oyun terapisinin görüşlerini ve stratejilerini geliştirmeye devam etmişlerdir (Akt. Kottman, 2011).

Guerney (1997), oyun terapisinin tehdit edici olmayan atmosferinin, çocukların genelde saklı olan iç yaşantılarının yüzeye çıkmasını nasıl teşvik ettiğini şöyle açıklamıştır: Oyunu, psikolojik konularla ilişkilendirerek, muayene ve tedavi ediliyor olma tehdidini büyük oranda azaltmış oluyoruz. Böylece çocuğun içindekileri ifadesinde koruma kalkanlarını indirmesini sağlıyor, yeni ilişki ve davranışlara karşı özgür ve açık olmasına olanak tanıyoruz. Terapötik oyunda danışmanın ilgisi, çocuğun danışmana, orada bulunan nesnelere ve çocuğun kendini anlama, öz-kabul ve öz-uzmanlaşma fırsatları sağlayacak çocuğun sözel ve sözel olmayan ifadelerindedir.

Landreth (2002), çocuk merkezli felsefeyi "kişinin, çocuklarla olan ilişkilerinde bir yaşam şekli... çocuklar ve onların içsel büyüme kapasitelerine yönelik belirli

inançlara daha sıkı bağlılığa dayanan bir temel olarak” betimlemiştir. Çocuklarla ilgili bu inançlar, çocuk-merkezli oyun terapisinin ilkelerine de yansıtılmıştır. Landreth (2002)’ in çocuk merkezli yaklaşımında, hem çocuğun gelişme ve büyüme için çaba sarf etmesi için içsel insani kapasitesinin temel bir felsefesine hem de çocukların yapıcı yönde kendilerini yönlendirebilme becerilerine dair bir inanç söz konusudur. Çocuk-merkezli oyun terapisinde, çocuk ile terapist arasındaki ilişkinin özelliği, terapistin çocuğa karşı kendi adına empati, sıcaklık ve izin verici bir anlayış sergilemesidir. Güvenli bir terapötik ilişki kontekstinde, çocuk, kabul gördüğünü, saygı duyulduğunu ve anlaşıldığını hisseder; kişisel duygularını deneyimlemekte ve bunları ele almakta özgürdür.

2.7.1. Terapötik Hedefler

Çocuk merkezli oyun terapisinin genel hedefleri kendini gerçekleştirme çabasında olan çocuğun kendini yönetmesi ile uyumludur. Bu terapi yaklaşımı çocuğun probleminden çok birey olarak çocuğun üzerine odaklandığı için vurgu, çocuğun yaşamını etkileyebilecek şimdiki ve gelecekteki problemleriyle başa çıkmada bir birey olarak daha yeterli olma çabalarını kolaylaştırma üzerinedir (Landreth, 2002). Buna ek olarak, terapide çocuğa şu konularda yardım etmek amaçlanır: Daha olumlu bir benlik kavramı geliştirme, kendine karşı daha büyük bir sorumluluk üstlenme, daha fazla kendini yönlendirici olma, daha fazla kendini kabullenici olma, daha fazla özerk olma, kendi kendine karar verme, kontrol duygusu hissetme, başa çıkma sürecine duyarlı hale gelme, içsel bir değerlendirme kaynağı geliştirme ve kendine daha fazla güvenmedir (Schaefer, 2013). Çocuk merkezli oyun terapisinin bu hedefleri yaklaşım sürecini ve özelliklerini anlamamızda genel bir çerçeve sağlar (Landreth, 2002).

2.7.2. Temel Beceriler

Yukarıda belirtilen terapötik hedefleri yerine getirmek için terapist yapılandırma, empatik dinleme, tracking, sorumluluğu çocuğa geri verme, çocuk merkezli imgesel oyun ve sınır koyma olmak üzere 4 temel beceri kullanır (Van Fleet, Sywulak ve Sniscak, 2010).

2.7.2.1. Yapılandırma

Yapılandırma becerisi, oyun oturumunun tonu ve genel çerçevesini açıkça

çizmektedir. Çocukların, çocuk merkezli oyun terapisi oyun oturumlarının, diğer oyun zamanlarından ya da hayatlarındaki diğer etkileşimlerden farklı olduğunu anlamalarına yardımcı olur ve terapötik çalışma için gerekli olan açık ve kabul edici iklimin kurulmasını sağlar. Ayrıca, çocukların oyun oturumları boyunca çok sayıda seçenekleri olduğunu fakat sonuçta sorumlu kişinin terapist olduğunu, dolayısıyla güvenlik ve emniyet sağlayacağını anlamalarına yardımcı olur. İstenen ton, çocukların kendilerini özgür hissedebilecekleri ve oyun aracılığıyla kendi düşünce ve duygularını inceleyebilecekleri, özel bir yer ve zamana davettir. Özünde, yapılandırma becerisi, oyun oturumunu başlatır ve kapatır. Terapist, oyun odasına girerken ve oturumda sona yaklaşırken, açıklamalarda bulunur. Bu açıklamalar, her seferinde aynı şekilde yapılır, bu yüzden çocuklar, süreçten ne beklediklerini çabuk öğrenebilirler. Aslında, çoğunlukla terapistler her seferinde bu ifadeleri ezberler ve tahmin edilebilir bir tarzda kullanırlar (Van Fleet vd., 2010).

2.7.2.2. Empatik Dinleme

Empatik dinleme becerisi, çocuk merkezli oyun oturumları boyunca terapistlerin, çocukları anladıklarını ve onları kabullendiklerini, onlara ifade etmeye yarayan birincil araçlardır. Çocuklara, terapistin onlara yönelik bölünmeyen ilgileri olduğunu ve çocukların duygu ve ihtiyaçlarının, birisi tarafından duyulduğunu ve kabul edildiğini gösterir. Empatik dinleme, oyun oturumları boyunca terapistlerin, kendi düşünce ve duygularını ikinci plana atarken, dünyayı çocukların gözünden görmelerine yardımcı olur. Çocuk, terapistten bir rolü canlandırmasını istemediği ve tek başına oynadığı zamanlarda, empatik dinleme kullanılır (Van Fleet vd., 2010). Empatik tepkilerin kullanımı ile, terapist dolaylı olarak çocuğa şu mesajı verir: “Bu oyunun senin için anlamını anlıyorum; sen son derece değerlisin ve seni böyle kabul ediyorum”. Empatik tepkinin alıcısı olan çocuk da şunu deneyimler: “Sen beni derinden anlıyorsun, benim kendimi daha çok anlamama yardımcı oluyorsun ve sen beni böyle kabul ediyorsun.” (Cochran, Nordling ve Cochran, 2010).

2.7.2.3. Tracking (izleme)

Tracking, oyun terapisindeki çoğu yaklaşımda kullanılan temel becerilerden biridir. (Landreth ve Sweeney, 1997). Terapist izleme yaptığında, aslına uygun ve yorum katmadan, oyun odasında neler olduğunu anlatır. *Tracking*in amacı, terapistin

çocuğa ilgi gösterdiğini ve oyunda iletişimin, terapist için önemli olduğunu çocuğun bilmesini sağlamaktır. Bu beceri, çocuk ile bir ilişki kurma yöntemidir (Kottman, 2001.) Kısacası, *tracking* tepkileri kullanırken, terapist dolaylı olarak çocuğa şu mesajı verir: “Ben buradayım, yapmakta olduğun şeye değer veriyorum ve onu kabul ediyorum. Senin seçimlerin, oyun odasının sınırlarını aşmayan şeyler.” *Tracking* tepkilerinin alıcısı olan çocuk da şunu deneyimler: “Sen, benimle ilgileniyorsun, yapmakta olduğum şeylerin farkındasın ve bunları kabul ediyorsun. Burada kendimi bu şekilde ifade etmekte sorun yaşamıyorum” (Cochran vd., 2010).

Oyun terapisi, terapinin yansıtılmalı (yansıtıcı) bir yöntemi olduğu için, çocuğun kendi anlamını, oyun odasındaki nesnelere empoze etmesi gereklidir. Bu süreci kolaylaştırmak için, terapist *tracking* yaptığında, -mümkün olduğu kadar hem nesnelere hem de fiillerde- etiketlemelerden kaçınmak, sürece yardımcı olacaktır. Örneğin, “At, evin etrafında koşuyor” demek yerine, terapist “Bu şey hareket ediyor” diyebilir. Etiketlemeden kaçınarak, terapist, “atın” ve “evin” ne olduğuna, ne yapıyor olduklarına ve aralarındaki ilişkinin nasıl olduğuna çocuğun karar vermesine izin vermiş olur. Eğer, nesnelere ya da eylemler için çocuk bir etiket verirse, bu durum, çocuğun etiket kullanımını açısından bilgi vermesi adına terapist için faydalı olur (Kottman, 2001).

Başarılı *tracking* tepkileri vermedeki bir diğer faktör, sıklık/hızıdır. Genellikle, çoğu oyun türü için, dakikada dört ile sekiz *tracking* sıklığı, zorlama olmadan çocuğa yakın ilişki ve kabul mesajını yansıtmak için yeterlidir. Yine de oyunları oldukça sessiz ve saklı olan ya da uzun periyotlarda aynı oyunu tekrar eden yapıdaki çocuklar için, tepki vermenin bu sıklığı azaltılmalıdır. *Tracking* tepkileri verirken, terapist çocuğun her davranışını belirtmez; sadece çocuğa, terapistin orda olduğunu ve onunla ilgilendiğini anlamasını ve kendi duygusal ifade ve aktivitelerin kabul edildiğini algılamasını sağlayabilecek şekilde, periyodik ve basit ifadelerde bulunur. (Cochran vd., 2010).

2.7.2.4. Sınır Koyma

Sınır koyma terapötik oyun terapisi sürecinin vazgeçilmez bir parçasıdır ve sınır koyma prosedürleri çeşitlilik göstermesine rağmen tüm oyun terapisi yaklaşımlarının bir parçasıdır (Landreth, 2002). Moustakas (1959), ilişkinin can alıcı ve gerekli bir parçası olarak sınırların önemini özetlemiştir: *Sınırlar her ilişkide vardır. Sınır, canlı bir deneyimin terapötik ilişki boyutlarını tanımlayan, karakterize eden ve ayırt eden*

yönüdür. Terapötik bir ilişkide sınırlar, büyümenin içinde gerçekleşeceği hudutları ya da yapıyı sağlar (Akt: Schaefer, 2013).

Oyun odasında sınır koymanın temel gerekçeleri şunlardır: Sınırlar, terapötik ilişkinin hudutlarını belirler. Sınırlar, çocuğa hem fiziksel hem de duygusal açıdan güvenlik sağlar. Sınırlar seans ile gerçeklik arasında bağlantı kurar. Sınırlar, terapistin çocuğa karşı olumlu ve kabul edici bir yaklaşımı muhafaza etmesine imkan tanır. Sınırlar, çocuğun olumsuz duyguları zarara yol açmadan ve sonucunda misilleme korkusu olmadan ifade etmesine olanak tanır. Sınırlar, istikrar ve tutarlılık sağlar (Schaefer, 2013).

Oyun terapisi ilişkisi tamamen izin verici bir ilişki değildir. Sınırlar, 1) çocuğa ve terapistte yönelik zarar verici ve tehlikeli davranışlar; 2) terapötik süreci ya da rutini bozan davranışlar (sürekli oyun odasını terk etmek istemek); 3) odanın ya da malzemelerin tahrip edilmesi; 4) oyun odasından oyuncakların alınması; 5) sosyal açıdan kabul edilemeyecek davranışlar ve 6) duygulanımın uygunsuz yollarla sergilenmesi söz konusu olduğunda koyulmalıdır (Landreth ve Sweeney, 1997).

2.7.2.5. Sorumluluğu Çocuğa Geri Verme

Sorumluluğu çocuğa geri vermenin amacı çocuğu güçlendirmektir. Bu güçlendirmenin iki bileşeni vardır: a) Çocuk başarılı olabileceğine dair terapistin kendisine güvendiği mesajını alır. b) Çocuk, sıklıkla denemediği şeyleri yapma deneyimi yaşar. Terapist, çocuğa sorumluluk vererek özyeterlilik duygusu aşılama çalışır ve ona başarabilecekleri görev ve seçenek sunar. Çocuklar davranışlarının ve seçimlerinin kendi kontrollerinde olduğunu fark ettiklerinde, sıklıkla deneyimlemedikleri güç duygusunu hissederler.

Sorumluluğu çocuğa vermenin direkt ve doğrudan yaklaşım olmak üzere iki temel yolu vardır. Direkt versiyonun tek bir versiyonu olmasına rağmen dolaylı yaklaşımın dört farklı çeşidi vardır: a) çocuğun metaforunu kullanma, b) minimum cesaretlendirici tepkiler verme, c) içerik tepkisi, duygu tepkisi verme ya da tracking, d) fısıldama tekniğini kullanma (Kottman, 2001).

2.7.2.6. Çocuk Merkezli Hayali Oyun

Çocuk merkezli hayali oyun becerisi, oyun oturumlarında, çocuk terapistten hayali bir oyun oynamasını ya da hayali bir rol almasını istediği zamanlar için

tasarlanmıştır. Bu, terapist için çocuğun dünyasına girmek ve çocuğun bakış açısı, duyguları ve deneyimlerini öğrenmenin başka bir yoludur. Bir çocuk, terapistten hayali bir rol üstlenmesini istediği zaman, terapist bunu yapar, fakat bunu, çocuğun liderliğini mümkün olduğu kadar onda bırakacak, bu liderliği takip edecek bir tutumla yapar. Terapist, rolleri çocuğun istediği gibi canlandırmak için çocuğun sözel talimatlarının yanı sıra sözel olmayan ipuçlarını da kullanır. Birçok yolla, çocuğun liderliğindeki etkili hayali oyun, empatik uyumun bir diğer formudur. Süreç, çocuğun anlaşıldığını ve kabul gördüğünü göstermenin bir diğer yolunu sunar. Çocuk merkezli hayali oyun ile, terapist çocuk tarafından verilen ve yönlendirilen çeşitli rolleri kabul eder ve canlandırır. Terapist, çocuk davet edene kadar böyle bir oyun başlatmaz. Aslında, çocuk, hayali sahnenin hem yönetmeni hem de aktörü/aktrisidir. Terapist ise çocuğun belirlediği kısmı oynayan, çocuğun yönlendirmesi altındaki bir aktör/aktristir. Terapist, canlandırma yaparken oyun içinde çeşitli yüz ifadeleri kullanır, örneğin sesler, eylemler, bazen sahne donanımı, kuklalar ve kostümler gibi, fakat her zaman rolü canlandırırken çocuğun isteklerine dikkat eder ve bunları takip eder (Van Fleet vd., 2010).

2.7.3. Terapi Aşamaları

Guerney (2001), çocuk merkezli oyun terapisinde çocukların oyunundaki tahmin edilebilir (yordanabilir) aşamaları nispeten tanımlamıştır. Bu aşamalar, o kadar sıklıkla belirtilmiştir ki terapistlerin, bunlara dikkat etmeleri gerekir. Bütün çocuklar bu aşamadan geçmek zorunda değil ya da bu aşamalar her zaman burada verilen sıra ile görülmeyebilir, fakat bunlara oldukça sık rastlanır. Her aşamanın süresi, çocuklar arasında ciddi anlamda değişkenlik gösterebilir (Van Fleet vd., 2010). Guerney (2001), bu aşamaları, “Isınma” aşaması, “Agresif” aşama, “Regresif (gerileyici)” aşama ve “Uсталık” aşaması olarak etiketlemiştir. Bu aşamalar, az önce belirtildiği sıra ile görülürler.

2.7.3.1. Isınma Aşaması

Isınma aşaması, çocuk merkezli oyun terapisinin başında meydana gelir. Erken oyun oturumları boyunca, çocuklar, oyun odasına, onun temsil ettiği özgürlüklere ve terapistin yorum ile davranışlarına uyum sağlarlar. Herhangi belli bir aktiviteye odaklanmadan, oyun odasını incelemek çocuklarda sıklıkla görülen bir şey olmasına rağmen, bazen çocuklar, bir oyuncak ya da bölgeyi seçebilir ve orada kalabilir; inceleme

yapmaktan rahatsız olmuş görünebilirler. Diğer çocuklar, hala en iyi davranışlarında iken, yeni çevreye adapte oldukça, sınır koyma prosedürü gerçekleşebilir. Isınma aşaması ayrıca, yakınlık ilişkilerinin kurulmasını da içerir (Van Fleet vd., 2010).

2.7.3.2. Agresif Aşama

Bu aşamada, oturumların yapısına ve terapistin davranışına yönelik uyumun (adaptasyonun) ilk periyodu tamamlanır ve çocuklar, evde ya da okulda gösterilen semptomların altında yatan terapötik konularla ilgilenmeye başlayabilecek kadar kendilerini güvende hissederler. Çocuğun problemlerinin “dışa yansıtılan” ya da “içselleştirilen” bir doğası olup olmadığına bakılmaksızın, agresif davranışların bazı türleri, bu noktada doruğa ulaşma eğilimindedir. Bunlar, çok çeşitli olacaktır. Çocuğun davranış temeli, hem geçireceği aşamayı hem de gerçek davranış ya da sözel ifadelerini belirleyecektir. Mükemmeliyetçi, kaygılı ya da genellikle engellenmiş çocuklarla, “agresif” dönem, biraz suyun yere dökülmesine ya da eşyaların yanlış yerlere konmasına (normalde bir sınır ifade etmezler) izin vermek şeklinde, ılımlı bir form alabilir. Bunlar tam anlamıyla saldırgan davranışlar değildir fakat bu aşamayla tutarlı olabilecek bir eğilimin bir dışa vurumu olabilir. (Guerney, 2001)

Genellikle, “agresif” aşamada çocuklar, aktif, yüksek enerji gerektiren, büyük motor becerilerin kullanıldığı oyunlarla ve/ ya da iddialı sözel ifadelerle ilgilenme eğiliminde olurlar. Yine de bazı durumlarda, bu durumun, çocuğun davranış temelli olduğu ve “saldırgan” aşama oyununun tespit edilmesinde, en faydalı gösterge olmadığı da unutulmamalıdır. Örneğin, davranış bozukluğu olan beş yaşındaki bir oğlan çocuğu, terapistle karşı ağzı bozuk konuşabilir, sıklıkla sınırları ihlal edebilir, yumruk torbasını durmadan dövebilir, masanın üzerindeki her şeyi yere atabilir ve oturum sonunda oyun odasından ayrılmayı reddedebilir. Diğer yandan, utangaç, aşırı kaygılı ve mükemmeliyetçi beş yaşındaki bir kız çocuğu, “kazayla” yere su dökülebilir, bir hayvan ailesiyle küçük tartışma/çatışma yaşayabilir, terapistten sık sık isteklerde bulunabilir ve oturum bittiğinde, oyun odasında biraz daha fazla kalmak için ağlamaklı bir ses tonuyla terapistle yalvarabilir. (Nordling ve Guerney, 1999).

2.7.3.3. Regresif Aşama

Agresif davranışlar, sonunda azalmaya başlar ve bazen bu davranışların yerine, oyunun daha regresif bir türü gelebilir. Burada çocuklar, bebekmiş gibi davranabilir,

bazen biberondan içecek içebilir ya da terapistten onlarla ebeveyn rolünde bir oyun oynamasını isteyebilirler. Bağlılık, fiziki ve duygusal bakım ile ilgili oyun temaları sıklıkla görülür. Çocuklar, oyunlarda hem bakan kişi hem de bakılan olurlar. Güçlü bağlılık ihtiyaçları olan çocuklar bazen, gelişim sırasını yeniden oynayabilir, örneğin yeniden doğmak, elleri ve dizleri üzerinde emeklemek, “goo-goo, gaa-gaa” diye sesler çıkarmak, dengesiz ilk adımları atmak ve sonunda kendi kronolojik yaşına uygun yollarla oyun oynamak gibi. Tehdit ve tehlike temalarının ardından, güvenlik ve bağlanma oyunu gelir. (Van Fleet vd., 2010).

2.7.3.4. Ustalık Aşaması

Oyunun, regresif türleri azaldıkça, oyunun ustalık türleri görülmeye başlar. Ustalık sürecinin sergilenme yolları da yine çocuktan çocuğa farklılık gösterir. Yine de oyunları dürüstçe oynamak- artık hile yapmamak ve bundan gurur duymak- gibi ortak temalar görülebilir. Bazı çocuklar hatta o kadar ileri gider ki çocuk kadar iyi oynayamayan “zavallı” terapistte yardımcı olurlar. Agresif ya da regresif olan canlandırmalarda, çocuk, kahramandır ve dramalardaki ters durumlar artık bu aşamada yoktur. Bazı çocuklar, ne kadar iyi kalpli olduklarını ya da bazı performans alanlarında- örneğin çizim yapmak, legolardan bir şeyler yapmak ya da fiziksel oyunlarda- ne kadar iyi olduklarını, çok açık şekilde gösterirler. Bir kere “yenilmesi gereken” terapistin, şimdi biraz liderlik etmesine karar verebilirler. (Guerney, 2001).

2.7.4. Oyun Odası

Terapi odasının mutlaka bu iş için düzenlenmiş olması şart değildir. Kullanılmayan bir çocuk odası ya da okulun bir dersliği olabilir. Terapist gerekli oyuncaklarını bir çanta içinde de taşıyabilir. Eğer imkan varsa ve bir oyun terapi odası düzenlenmek isteniyorsa oda gürültü geçirmez bir biçimde düzenlenmelidir. Duvarlar ve taban kolay temizlenebilen ve çabuk yıpranmayan bir maddeden olmalıdır (Özdoğan, 2004). Tipik bir oyun odasında oyuncak ve materyallere yeterince yer sağlamak için her iki duvarında da raflara ihtiyaç vardır. Oyun odası için sağlam, ahşap, sert yüzeyli çocuklara uygun mobilyalar seçilmelidir (Landreth, 2002).

2.7.5. Oyuncak Seçimi

Oyun terapisinde seçilecek oyuncaklar şu yedi esası kolaylaştırması amacıyla

seçilmelidir: Çocukla pozitif ilişki geliştirme, duyguların ifade edilmesine olanak sağlama, gerçek yaşam olaylarını ifade etme, sınırları test etme, olumlu kişilik imajı, kişisel anlayışı geliştirme ve kişisel kontrol duygusu sağlama. Oyun terapisi için oyuncaklar ve materyaller üç geniş kategoride gruplandırılabilir: gerçek hayat oyuncakları; oyuncak bebek ailesi, oyun evi, kuklalar...gibi. (Landreth, 2002). Bu tür oyuncaklar, aile çatışmaları, ailede yaşanan krizler gibi durumları ve çocuğun yaşadığı korku, üzüntü, kızgınlık gibi duyguların açığa çıkması için faydalıdır.

Öfke duygusunu açığa çıkarmaya yarayan oyuncaklar; hacıyatmaz, oyuncak askerler, vahşi hayvanlar, silahlar, plastik bıçak, kılıç gibi oyuncaklar çocuklar tarafından öfke ve düşmanlık duygularının ifade edilmesi için kullanılabilir. Duygusal rahatlama sağlayan oyuncaklar; su ve kum şekilsizdir ve çocuk ne isterse o olabilir. Su ve kumla oynamanın doğru yolu ya da yanlış yolu yoktur. Bu yüzden çocuk başarıyı tadar. Bu da özellikle utangaç ve içine kapanık çocuklar için önemlidir (Landreth, 2002).

Genel olarak değerlendirildiğinde Landreth (2002) tarafından önerilen ve bir oyun odasında bulunması gereken oyuncak ve malzemeler şu şekildedir: pastel boya, resim kağıdı, makas, oyun hamuru, oyun evi, oyun evi mobilyaları (yatak odası, banyo, mutfak ve oturma odası), oyuncak bebek ailesi, oyuncak mutfak tezgahı, mutfak eşyaları, çeşitli boyutlarda taşıtlar, tamir aletleri, polis aletleri, doktor aletleri, müzik aletleri, telefon, kuklalar, mücevherler, yazar kasa, oyuncak para, maskeler, farklı boyutlarda çok zıplamayan yumuşak toplar, hacıyatmaz, bir parça ip, yumurta kapları, hayvan figürleri, oyuncak askerler, birkaç şişe su ve kum havuzu. Pullu oyunlar, birtakım başarılar sağlamasına rağmen dışavurumcu oyun için en uygun materyal değildir.

2.7.6. Oyun Terapi Süreci

Ebeveynler genellikle bir oyun terapistinin ofisine zihinlerinde çocukla terapinin ne olduğu hakkında çarpıtılmış bir resimle gelirler (Kottman, 2001). Bu nedenle öncelikli olarak ailelerle yapılan görüşmede onlara oyun terapisinin ne olduğu hakkında, çocuğu terapiye getirirken ona nasıl açıklama yapacakları hakkında, çocuğu terapiye tok, uykusunu almış olarak getirmeleri hakkında, üzerine en güzel kıyafetlerini giydirmemeleri (resim yaparken ya da kumla oynarken kirlenebilir) hakkında, seanstan sonra çocuğa ne olduğunu sormamaları hakkında ve çocuğun yanında terapistle çocukla

sorusu kolay cevaplanabilen bir soru değildir. Hawort (1964) terapistlere bitirmeye hazır olup olmadığı kararını vermek için şu soruları rehber olarak tavsiye etmiştir: Terapistte daha az bağımlılık var mı? Diğer çocukların odayı kullanması ve terapisti görmesi konusunda daha az soru var mı? Davranışlarında süreç içinde bilinç, ilgi ve kabullenme açısından değişiklik oldu mu? Odayı temizlemeye karşı tepkilerinde değişiklik oldu mu? Kendini daha fazla kabul ediyor mu? Sözel anlatımın kalitesinde ve miktarında değişiklik var mı? Oyuncaklara karşı daha az saldırgan mı? Sınırları daha kolay kabul ediyor mu? Resimlerindeki ifadeler değişti mi? Çocuksu oyunlara bağımlılığı azaldı mı? Korkularının yoğunluğunda ve sayısında azalma var mı? (Akt: Landreth, 2002)

Çocuğun oyun odasındaki davranış ve tepkilerindeki bu tür değişikliklere ek olarak terapiye gelme sebebi olan semptomdaki değişim de sonlandırma kararı için önemli bir bilgi kaynağıdır.

2.7.7. Çocuk Merkezli Oyun Terapisi İle İlgili Araştırmalar

İlgili literatür incelendiğinde çocuk merkezli oyun terapisinin etkililiğinin farklı örneklem gruplarında farklı değişkenlerle sınındığı görülmektedir. *Çocuklarda görülen davranış problemleri* (Fall, Navelski ve Welch, 2002; Garza ve Bratton, 2005; Karcher ve Lewis, 2002; Baggerly ve Jenkins, 2009; Packman ve Bratton, 2003; Tyndall-Lind ve Giordano, 2001; Wang Flahive ve Ray, 2007); *dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda* (Ray, Schottelkorb ve Tsai, 2007; Muro, Ray, Schottelkorb, Smith ve Blanco, 2006); *kaygı bozukluğu olan çocuklarda* (Baggerly, 2004; Reyes ve Asbrand, 2005; Shen, 2002); *cinsel taciz ve travma yaşantısı olan çocuklarda* (Carpentier, Silovsky ve Chaffin, 2006; Reyes ve Asbrand, 2005; Scott, Burlingame, Starling, Porter ve Lilly, 2003; Shen, 2002) kronik hastalığa sahip çocuklarda (Jones ve Landreth, 2002) ...gibi.

Reyes ve Asbrand (2005), yaşları 7 ile 16 arasında değişen 43 çocuk ile haftada 50 dakikalık sürelerle yaklaşık 9 ay boyunca bireysel oyun terapisi seansları gerçekleştirmişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre oyun terapisinden altı ay sonra travmaya bağlı semptomların şiddetinde azalma gözlemlenmiştir.

McGuire (2000), araştırmasında uyum problemi yaşayan çocuklarla çocuk merkezli grup oyun terapisinin etkililiğini sınımıştır. Araştırmada spesifik olarak çocuk merkezli grup oyun terapisinin a) benlik algısının gelişimi b) içselleştirilmiş ve

dışsallaştırılmış davranış problemlerinin azaltılması c) çocukların okula duygusal ve davranışsal uyumunu artırma d) öz kontrolün artırılması üzerindeki etkililiği sınanmıştır. Deney grubundaki 15 çocuk 12 hafta boyunca haftada bir gün 40 dakikalık sürelerle çocuk merkezli oyun terapisi deneyimi yaşamışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; çocukların davranışlarında, öz kontrol ve benlik kavramı gelişiminde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen, çocuk merkezli grup oyun seansları sonunda çocukların davranışlarında pozitif yönde değişime yönelik eğilim olduğu gözlemlenmiştir.

2.8. Filial Terapi

Filial terimi kız çocuk ya da erkek çocuk anlamına gelir ve Latince kökenlidir. Filial terapide terapistler ebeveynleri kendi aileleri için birincil değişim öznesi olarak sürece dahil ederler. Bu, ebeveynlere çocuklarının her biri ile özel ve yönlendirmesiz oyun seansları yürütmeleri konusunda eğitim ve süpervizyon verilmesiyle başarılıdır. Ebeveynler, özel oyun zamanlarını yönetmede yeterli ve güvenli hale geldikçe bunları ev ortamına taşırlar; terapist de ilerlemeyi izlemeye devam eder (Schaefer, 2013).

2.8.1. Filial Terapinin Tarihçesi

Bernard Guerney ABD de 1960' ların başlarında filial terapi fikrini ilk ortaya attığında, ABD de o dönem çocuk ve aileler için akıl sağlığı hizmetleri sağlayan kurumlarda çok sayıda etkisiz uygulamalar söz konusuydu. Bu uygulamalar çoktandır devam eden hem kuramsal hem de pratik pozisyonlardan kaynaklanıyordu. Çocuklardaki davranışsal ve duygusal problemler, sıklıkla kendi ebeveynlerinin hala var olan, açık ya da çözüme kavuşturulmamış, bilinç altı benzer davranış ve duygusal problemlerinin bir yansıması ya da çocukların bu problemlere gösterdikleri tepkiler olarak kabul ediliyorlardı. O dönem bu ailelerin terapistlerinin görevi, ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşime girdikleri uyumsuz yolların altında yatan intra-psişik meselelerini ebeveynlerle çalışmaktı. Bunun karşılığında çocukların da bundan fayda sağlayabileceklerini düşünüyorlardı. Ebeveynlere, terapistlerce bazı genel ebeveynlik tavsiyeleri de veriliyordu (örn. "Çocuğunuza karşı daha tutarlı olun" gibi).

Guerney, ebeveynler ile çocuklar arasındaki problemleri etkileşimlerin etiyojisine farklı bir açıklama getirdi. Guerney'e göre, vakaların çoğunda, çocukların problemlerine neden olan şey ebeveyn patolojisinden çok, ebeveynlerin çocuklarıyla

sağlıklı şekilde etkileşime girmelerini sağlayacak bilgi ve beceri eksikliği idi. Çocuklarının sevildiklerini ve saygı gördüklerini hissetmelerini nasıl sağlayabilecekleri konusunda ebeveynlerin eğitim alması gerekiyordu. Böylece, çocuklar da bundan yarar sağlayabileceklerdi çünkü çocuklar, kendi uygun sosyalleşme sürecinin temeli olan ebeveyn figürlerini memnun etmeye çalışıyorlardı. Bazı organik ya da nörolojik durumlar dışında, çocukların uyumsuz davranış ve duygusal rahatsızlıkları, ebeveynler ile çocuklar arasındaki bu senkron eksikliğinden kaynaklanıyor görünüyordu. Bu nedenle Guerney, çocukların ihtiyaç duydukları gerekli kontrolü de içeren, pozitif, destekleyici yollarla çocuklarıyla etkileşime geçebilmeleri için ebeveynlere, özellikle de annelere, yardımcı olmanın bir yolunu bulmak istedi (Guerney ve Ryan, 2013).

Literatürde “oyun oturumları” yapan ebeveynlerle ilgili iki tane ayrı rapor mevcuttu. Bunlar Baruch (1949) ve Moustakas (1951)’ a aitti ve ikisi de oyun oturumlarının faydalı olduğunu belirtiyordu. Yalnız bu ebeveynler, sadece çocuklarıyla problem yaşadıkları zaman oyun oturumu yapmaları yönünde eğitilmişlerdi. Bir ebeveynle çalışan diğer ilk dönem çalışmalarda Rogers’ın, babasının yönlendirmesi altında oynayan kızı vardı (Fuchs, 1957). Daha önceki çalışmalarda Freud bir babayı oğluya eğlenceli bir terapi formunda oyun oynaması şeklinde yönlendirmiştir fakat bu tam bir oyun terapisi değildi (Guerney, 1964). Fakat çocuklarıyla terapötik yönden çalışan ebeveynlerin bu ayrı vakaları, filial terapinin ortaya çıkışına kadar sıklıkla kullanılan bir uygulama değildi (Akt. Guerney ve Ryan, 2013).

Bu nedenle filial terapi aile üyelerini, değişimin asıl özneleri olarak sistematik şekilde kullanan ilk modellerden biri olmuştur. Guerney (1964) bu radikal yaklaşım için neden ve gerekçeleri de açıklamıştır. Guerney, ebeveynlerin terapist rolünü üstlendiklerinde, terapötik değişimin çocuklarda daha muhtemel ve kalıcı olacağını ifade etmiştir. Oyun terapisti rolünü üstlenerek, ebeveynler sadece pozitif beceriler kazanmaz aynı zamanda bu rol, kendi çocukları için ebeveynleri hakkında yeni bir algı yaratmalarını sağlar. Oyun oturumlarında ebeveynlerin gereksinim duyduğu bu davranışsal ve tutumsal değişimler, daha sonrasında günlük yaşamdaki ebeveyn-çocuk ilişkilerine de genellenebilir. Guerney (1964) “Başarılı şekilde yerine getirilen rolde, ebeveynlerin her bir başarısı, bir terapistin aynı şeyi yaptığında ortaya çıkan başarıdan çok daha güçlü bir etkiye sahip olmalıdır” demiştir (Akt. Guerney ve Ryan, 2013).

2.8.2. Filial Terapinin Kuramsal Temelleri

Filial terapi, kuramsal çizgileri, duygusal, davranışsal ve bilişsel kuramlara dayalı yöntemlerle kombine edip, birbirine bağlı bir yaklaşım ortaya çıkarmaktadır. Filial terapi, yöntemi aynı zamanda, ebeveynlik, çocuk gelişimi ve aile terapisinin bir şekli de olan oyun alanlarına dayalı psikolojik perspektiflerce de desteklenmektedir. Terapi, kendi sağlığını ve etkililiğini, bir müdahalede çeşitli kuramsal temellere dayanan terapötik değişimin birçok farklı yönteminin birleşiminden almaktadır (Guerney ve Ryan, 2013).

2.8.2.1. Filial Terapi ve Birey-Merkezli Terapi

Filial terapi ile birleştirilen önemli kuramsal model de çocuk merkezli oyun terapisinin de temelini dayandığı birey-merkezli terapidir. Bu terapi yöntemi, başlangıçta yetişkin danışanlara uygulanıyordu (Rogers, 1951) daha sonra çocuklarla da kullanıldı (örn. Axline, 1947; Dorfman, 1976) ve günümüzde de hem oyun terapisine hem de filial terapiye uygulanmasının eski bir geçmişi mevcuttur (Akt. Guerney ve Ryan, 2013).

Birey-merkezli uygulamalar, her bireyin kendi beceri ve durumları dahilinde tam anlamıyla ve sağlıklı şekilde yaşamaya çalıştığı kendini gerçekleştirme ilkesine dayanmaktadır. Bir diğer ilkesi de insanların kendilerince eşsiz ve değerli oldukları; kendi gelişimsel ve yaşamsal gidişatları olduğudur. Yaşam koşulları ya da içsel meseleler işlevsellik açısından çatışmaya girdiğinde, bireyleri yeniden pozitif işleve ve gelişime yönlendirecek, uzmanlarca verilen yardımlara gereksinim duyulabilir ilkesi ile birlikte az önce bahsettiğimiz iki ilke, filial terapinin temel varsayımlarıdır. Bu birey-odaklı ilkeler, gelişimsel psikopatolojinin çocuk ve ergenlerdeki duygusal çalkantılarına yönelen mevcut yaklaşımla birlikte hareket etmekte ve duygusal problemleri, çocukların daha genel fakat eşsiz gelişimsel süreçlerinin bir parçası olarak görmektedir (Wenar ve Kerig, 2006; Wilson ve Ryan, 2005). Bu kuramsal temeller hem klinisyenlerin hem de araştırmacıların, gelişime daha yakından bakmalarına hem de gelişimdeki bireysel farklılıklara değer vermelerine olanak sağlamıştır.

Danışanlarda kendi seçimlerince pozitif psikolojik değişiklikler meydana getirebilmek için, uzmanların iyi yapılandırılmış ve etraflıca araştırılmış koşullar oluşturmaları gereklidir. Bu çekirdek koşullar, kabul, koşulsuz pozitif kabul ve gerçekliktir. Kabul, asıl olarak empatik tepkilerle ifade edilir. Eğer bu koşullar,

danışanda ortaya çıkarılması gereken öğeler olarak bir sıraya sokulacaksa, kabul bu üçlünün en önemli olanı olarak öne çıkmaktadır. Diğer çekirdek Rogerian koşullarının yanı sıra empati, ileriye gösterecek liderler için bir tutum ve ebeveynler için bir model olmasının yanı sıra liderler tarafından ebeveynlere evde çocuklarıyla yaptıkları oyun oturumlarında uygulamaları için öğretilen ve daha sonra günlük hayata taşınmaları istenen bir beceri olarak sıklıkla ele alınmaktadır.

Filial terapinin önemli bir özelliği, ebeveynlere çocuk merkezli oyun terapisi becerilerini öğretmesidir. Başlıca becerilerden birinde, ebeveynler çocuklarının onlarla yönlendirici olmayan şekilde oynamalarını sağlarlar. Bu özellik kendi içinde, çocuklar ve ebeveynleri için kolaylaştırıcı bir etkiye sahiptir çünkü çocuğun ebeveynleriyle işbirlikçi davranışlar geliştirmelerini teşvik eder ve negatif davranışlarını azaltır (Guerney ve Ryan, 2013).

2.8.2.2. Filial Terapi ve Bağlanma Kuramı

Ebeveynlerce çocuklarıyla uygun şekilde yapılan oyun oturumları, ailelerin filial terapiyi kullanırken ilişkilerinde pozitif değişimler elde etmede en güçlü kaynakları olarak görülmektedir. Bağlanma kuram ve araştırmaları, ebeveyn-çocuk ilişki yapısı ve kuramına son 40 yıl içinde daha çok uygulandığı için, ayrıca bağlanma yapılarının değişiminin her zaman filial terapi için önemini kabul etmektedir. Günümüzde İngiltere’de filial terapi, çocuklar ve ebeveynler için etkili bir bağlanma terapisi olarak kabul görmektedir, özellikle de koruyucu, evlat edinen ve yeniden oluşmuş aileler için (Ryan, 2007).

Bağlanma kuram ve araştırmaları, üst düzeyde güvensiz çocuk ve/ya da ebeveynlerinin, çok güvensiz bağlanma stratejileri geliştirdikleri için, bu stratejilerin daha yaşa uygun ve etkileşimin uyarlanabilir stilleriyle değiştirilmesi için daha yoğun terapötik yardıma gereksinim olduğunu ortaya koymuştur (Wilson ve Ryan, 2005). Çocuk terapistleri, değişimin bu sürecinde ebeveynlerin “güvenli dayanakları” olarak görülebilirler. Filial terapi, çocuk terapistlerinin kılavuzluğuyla birlikte, en doğrudan ve profesyonel anlamda, ebeveynlerin çocuklarının duygusal ifadelerine daha üst düzeyde uyum sağlamalarına ve önemli duygusal konuları kabul etmelerine yardımcı olmaktadır. Filial terapi ayrıca ebeveynlerin, çocuklarının daha güvenli bağlanma stratejileri geliştirmelerini desteklemek adına, kendi ebeveynlik otoritelerini ve deneyimlerini daha etkili kullanma becerilerini artırır (Ryan ve Bratton, 2008). Kendilerini değer ve kabul

görmüş hissedenden çocuklar da ebeveynleriyle daha sağlıklı bağlanmalar geliştirir ve karşılığında da kardeş ve akranlarıyla olan etkileşimlerde daha az ayrımcı, ara bozucu olurlar.

2.8.2.3. Filial Terapi ve Bilişsel Terapi

Bilişsel terapi ilkeleri de filial terapi yönteminde öne çıkmaktadır. Oyun terapisi becerilerini öğrenip uygulamak ve sonrasında bu becerileri ebeveynlerin aktif bilişsel süreçlerinde günlük hayatın bir parçası olacak şekilde genellemek, önemlidir. Bilişsel terapiye benzer şekilde filial terapi de –çocukların olduğu kadar- ebeveynlerin terapötik değişimde aktif işbirlikçiler olduğunu vurgulamaktadır. Ebeveynler daha bağımsız oldukları için, evde oyun oturumları (filial terapinin “ev ödevi” yerine getirdiği eşsiz yaklaşım) yapar ve temel bir yetkinlik düzeyine geldiklerinde, git gide öz-izlemeyi daha iyi öğrenirler. Bilişsel terapiye özgü eğitsel model de program boyunca diğer şekillerle kendini göstermektedir. Programın kendisi, ebeveynler becerilerini arttırdıkça planlı bir aşamadan diğerine atlayan yapılandırılmış bir programdır. Çocuk-merkezli oyun oturumlarının ilkeleri için açıklamalar ve gerekçeler ile terapötik değişim öznelerinin tutum ve eylemleri, katılımcılara hem yazılı hem de sözlü yollarla verilmektedir. Ebeveynlerin uyarlanabilir tepkiler vermeyi öğrenmelerine önem verilmesiyle birlikte, negatif iletişimden kaçınma gerekçeleri ve evde etkili problem çözme yolları da öğretilmektedir. Filial terapide aynı zamanda çocukların hem oyun oturumlarında hem de günlük yaşamlarında kendi yaşlarına uygun yollarla problem çözme becerileri kazanmaları sağlanmaktadır. Çocuk merkezli oyun terapisi ilkelerinin ebeveynlere öğretimi boyunca, ebeveynlerin çocuklarıyla ilgilediklerinde bu ilkeleri akıllarında bulundurmalarının pozitif sonuçlarına sürekli vurgu yapılmaktadır. Buna ek olarak ÇT, ebeveynler olarak katılımcıların bilişsel kapasitelerini arttırmak için bir temel niteliğinde oyun oturumlarında paylaşılmış doğrudan deneyimler ve günlük hayattan örnekler kullanır (Guerney ve Ryan, 2013).

2.8.2.4. Filial Terapi ve Davranışsal Terapi

Bir diğer kilit etki de davranışsal kuram ve uygulamadır (Lazarus, 1971; Wolpe, 1969). Filial terapi, ebeveyn-çocuk ilişkilerinin öncelikle pozitif yönlerine konsantre olduğu ve bu ilişkileri oyun aracılığıyla arttırdığı için, çocuklar ile ebeveynleri arasındaki ilişkilerin negatif yönleri de geriler ve daha az baskıcı olur. Beceri eğitimi,

öğretimin temel yöntemidir; ebeveynlere duygu temelli oyun oturumlarını gerçekte nasıl yürütebileceklerini öğretmek için pekiştirme, modelleme ve davranış tekrarı gibi tekniklerden yararlanır. Filial terapi programı boyunca gözleme dayalı öğrenmeye de ayrıca vurgu yapılır. Ebeveynler birbirlerinin oyun oturumlarını gözlemler ve birbirlerinden de bir şeyler öğrenirler. Buna ek olarak, filial terapi yönteminde, hem ebeveynler çocuk merkezli oyun terapisi ve ebeveynlik becerilerini öğrenmekte hem de evde çocuklarıyla etkileşimlerinde davranış kazanırken, istedik davranışlara yakın davranışların bile şekillendirilmesi ve ödüllendirilmesi ilkelerine dayanmaktadır (Akt.Guerney ve Ryan, 2013).

2.8.2.5. Filial Terapi ve Aile Terapisi

Aile terapisi ve ilkeleri de filial terapinin önemli yönleridir. Daha önce de belirtildiği üzere, filial terapi sistemin bir parçasını değiştirmek, bir bütün olarak sistemde değişimlere neden olur ilkesiyle birlikte, aile terapisinin sistemik ilkelerini de kapsamaktadır. Filial terapi asıl olarak bir ailedeki bütün ebeveyn-çocuk ikili ilişkilerine odaklanır; her ebeveynin, çocuklarının her birine haftalık olarak özel oyun ya da aktivite zamanları ayırmasını içerir. Çocuk terapistleri ayrıca aile içinde önemli ebeveyn figürleriyle güçlü terapötik ittifaklar oluşturmayı amaçlar; bunların ebeveyn rollerinin çocuklarıyla birlikte bir harmoni ve yetkinlik içinde çalışmalarına yardımcı olur ve ebeveynlik konularıyla ilgili kendi duygusal ihtiyaçlarını karşılamada ebeveynlere terapötik destek sunar.

Aile terapisi ve filial terapi ayrıca aile üyelerinin duygu yüklü mesajlarının birbirlerine hem sözel hem de sözel olmayan yollarla daha etkili iletimini sağlayacak becerileri geliştirmelerine yardımcı olur. Önce oyun oturumlarında, ardından da günlük yaşamda çocuklar, kendi içsel tepkilerinin daha çok farkındadır ve bunları daha çok dile getirirler; ebeveynler, çocuklarının ihtiyaç, istek ve duygularını empatik olarak kabul edip yansıtmayı öğrenirler. Bu nedenle filial terapi, bir aile terapisi kontekstinde, çocuk terapisine kapsamlı ve bütünleştirici bir yaklaşımdır çünkü hem ebeveynlerin hem de çocukların terapötik kaynaklara bir bütün olarak ulaşmalarına imkan sağlayan yapı ve yöntemler sunmaktadır. İdeal olarak bütün aile üyeleri filial terapiye katılır. Yine de sadece tek bir çocuk ve ebeveyn katıldığında bile filial terapi bir aile müdahalesidir çünkü tek ebeveyn ve çocuğun ilişkisi değişirken, bunun etkileri bütün ailede hissedilecektir (Guerney ve Ryan, 2013).

2.8.3. Filial Terapinin Amaçları

Filial terapi süreç odaklı bir terapi olmasına rağmen birtakım amaçları gerçekleştirmek için tasarlanmıştır. Genel olarak filial terapinin amacı ailelerin daha güçlü hale gelmesine, sevgi, anlayış, güven, güvenlik, sadakat, aidiyet, şefkat, arkadaşlık ve keyif üzerine kurulu daha tatmin edici ilişkilere ulaşmasına yardım etmektir. Daha belirgin bir biçimde filial terapinin amaçları üç alana ayrılabilir: birincisi çocuklar açısından amaçlar:

- Çocukların duygularını yapıcı ve doğru bir biçimde tanımlarına ve ifade etmelerine
- Özsaygı ve güvenlerini arttırmalarına
- Uyumsuz davranışları ortadan kaldırmalarına,
- Problem çözme becerileri geliştirmelerine,
- Korkuları ve diğer duyguları üzerinde denetim kurmalarına,
- Öz düzenlemeyi arttırmalarına,
- Olumlu sosyal davranış geliştirmelerine,
- Ebeveynlerine olan güvenlerini güçlendirmelerine yardım etmektir.

Ebeveynler açısından amaçlar:

- Çocukları için daha gerçekçi beklentiler geliştirmelerine,
- Çocuk gelişimi ile ilgili bilgilerini arttırmalarına,
- Çocuklarının duygu, düşünce, algı ve davranışlarını anlama becerilerini geliştirmelerine,
- Çocuklarının oyununa onların sağlıklı gelişiminin bir parçası olarak değer vermelerine,
- Ebeveyn olarak güvenlerini arttırmalarına,
- Çocuklarıyla daha yakın, daha uyumlu, daha güvenli ve karşılıklı tatmin edici ilişkiler geliştirmelerine,
- Çocuklarına olan güvenlerini geliştirmelerine,
- Ebeveynlik yapma becerilerini geliştirmelerine,
- Çocuklarına empati ve kabul gösterme kapasitelerini arttırmalarına,

- Yapılandırma ve gerekli olduğunda sınır koyma ve uygulama becerilerini geliştirmelerine,
- Aile içinde daha iyi iletişim kurmalarına,
- Çocukları ile daha sık oynamalarına ve onlarla daha keyifli zaman geçirmelerine yardım etmeyi amaçlar.

Tüm aile açısından amaçlar:

- Aile üyelerinin birbirinden daha çok keyif almasına,
- Mevcut problemleri en temel düzeyde çözmesine,
- İletişimi ve kişiler arası problem çözmeyi geliştirmesine,
- Daha bağımsız, uyumlu ve aile yaşamından daha fazla doyum alarak işlev gösterme konusunda güçlenmesine yardım etmeyi amaçlar (Schaefer, 2013).

2.8.4. Filial Terapi Süreci

Filial terapi yalnızca uyum problemi yaşayan çocukların ebeveynlerine değil, bütün ebeveynlere yöneliktir. Bu eğitim grubuna ebeveynler tek olarak da çift olarak da katılabilirler. Gruptaki katılımcı sayısının 6 ile 8 arasında olması önerilir. Eğitim sürecinde ebeveynlerle oturumlar haftada bir gün ortalama 2 saat süre ile gerçekleştirilir. Eğitim sürecinde terapist ebeveynlere çocuk merkezli oyun terapisinin temel bilgi ve becerilerini anlatır. Bu süreçte terapist rol oynama, video gösterimi gibi yöntemlerden de yararlanır. Dördüncü oturumdan itibaren ebeveynler evde oyun seansı yapmak üzere görevlendirilir. Her oturumda bir önceki oturumda belirlenen ebeveynin çocuğu ile gerçekleştirdiği oyun senasının görüntülü kaydı izlenir ve ebeveyne geri bildirim verilir (Landreth, 2002).

2.8.5. Grupla Filial Terapi

Grupla filial terapi aslında, filial terapinin ilk uygulandığı orijinal formudur ve diğer bütün uygulama formlarından daha çok araştırılmıştır. Grupla filial terapi formatı, genellikle çoklu ailelerden oluşur ve her ailenin bütün üyelerini sürece dahil etmeyi amaçlar; her ebeveyn, ailelerindeki her çocuğa, supervizyon altında öğrendikleri çocuk merkezli oyun oturumlarını uygular. Grupla filial terapi, bir ebeveynlik programından çok daha fazlasıdır. Ebeveynlik programlarında olduğu gibi esasen eğitsel bir işleve

sahip olmaktan ziyade, psiko-eğitsel bir çerçevede verilen terapötik bir programdır. Özellikle, günlük yaşamlarını etkileyen daha kalıcı ve klinik düzeydeki stresten muzdarip ailelere çok faydalıdır. Terapötik amacının yanı sıra grupla filial terapi, daha hassas, problemlere açık ve risk altındaki ailelerde, daha ciddi sorunların ortaya çıkmasını engelleyici nitelikte de kullanılabilir. Grupla filial terapinin psiko-eğitsel çerçevesi, beceri temellidir. Bu nedenle ebeveynler için bir grup terapisi formunu amaçlamaz, aksine ebeveynler için güçlü duygusal destek sağlar. Grupla filial terapi, diğer bazı grup programlarına göre ebeveynlerce duygusal yönden onları daha az tehdit eder niteliktedir, özellikle de ebeveynler beceri geliştirdikçe yakın supervizyon imkanı sağlamayan bazı grup programlarında kendilerini eleştirilmiş hissedebilen ebeveynler için (Guernsey ve Ryan, 2013).

2.8.5.1. Grupla Filial Terapinin Avantajları

Filial terapinin grup formatının kendine özgü birkaç avantajı vardır. Daha önce listelenen pozitif amaç ve hedeflere, gruplarda en üst düzeylerde ulaşılır. Bir grup formatında, aileler, ortak amaç ve hedeflere ulaşmak için birbirlerine yardımcı olabilirler. Gruplar şunları sunabilirler:

- *Destekleyici bir atmosfer:* Grup içindeki ebeveynler, birbirlerinin aile yaşamlarına gömülü neşe ve zorlukları anladıklarını ve kabul ettiklerini birbirlerine gösterebilirler. Destekleyici grup deneyimlerinin avantaj ve değeri, bütünüyle anlaşılmalı ve kabul görmüştür. Gruplar, filial terapinin en tatmin edici formlarıdır çünkü bir filial terapi programını bireysel olarak veren uzmanlarca bütünüyle sağlanamayan akran desteği ve diğerlerinin problemlerine yönelik iç gözü, grup ortamında kolaylıkla sunulmaktadır.
- *Ortak terapötik ve eğitsel hedefler:* Bir grup içinde diğerleriyle birlikte çocukları ve onlarla yeni terapötik bir rol edinmeyi öğrenen ebeveynler, filial terapinin bireysel faydasından çok daha fazlasını alır grup ortamında; yeni bilgi ve becerilerin diğer ebeveynlerle birlikte karşılıklı edinimi söz konusudur. Yine de grupla filial terapiyi öncelikli eğitsel grup olarak görmemek de önemlidir. Eğer liderler eğitsel hedeflere aşırı dalmışlarsa, programın terapötik hedeflerini gözden kayırabilirler.

- *Daha fazla araştırma desteği:* Filial terapinin bütün kuramsal temelleri, özellikle de psiko eğitsel yaklaşım, filial terapiyi uygularken bir grup formatıyla daha da arttırılabilir. Filial terapinin tekli ebeveyn ve çiftlerle etkililiği için de çok destek varken, grup formatı, daha sıklıkla araştırılmış ve üst düzeyde etkili olduğu bulunmuştur (Guerney ve Ryan, 2013).

2.8.6. Filial Terapi İle İlgili Araştırmalar

İlgili yurt dışı literatür incelendiğinde filial terapinin birçok farklı değişkenle birlikte araştırıldığı görülmektedir. Örneğin; *davranış problemi gösteren çocukların ebeveynleri* (Chapple, 2011 (doktora tezi); Baggerly ve Landreth, 2001; Ferrel, 2004; Helker ve Ray, 2009); *öğrenme güçlüğü olan çocukların aileleri* (Kale ve Landreth, 2000); *bağlanma problemi yaşayan aileler* (Sergeant, 2011;); *çocuk evlat edinen aileler* (Carnes-Holt, 2010; Ryan, Madsen ve Machele, 2007); *aile içi şiddet* (Smith, 2000;) *kronik hastalığa sahip çocukların aileleri* (Glazer-Waldman, Zimmerman, Landreth ve Norton, 1992; Tew, Landreth, Joiner ve Solt, 2002;); *tutuklu aileler* (Harris ve Landreth, 1997; Landreth ve Lobaugh, 1998) ; *göçmen aileler* (Lee ve Landreth, 2003; Yuen, Landreth ve Baggerly, 2002; Soh-Leong ve Yumiko, 2014); *boşanmış aileler* (Bratton, 1993; Sweeney, 1997; Dillman, Purswell, Lindo, Jayne ve Delini, 2011; Ray, Bratton ve Brandt, 2000) *cinsel istismara uğramış çocukların suçlu olmayan ebeveynleri* (Costas ve Landreth, 1999;); *ergen ebeveynler* (Ford-Sparks, 2010).

Filial terapinin deneysel olarak etkililiğini sınavan ilk isimler Stover ve Guerney (1967)' dir. Bu araştırmalar sonucunda annelerin filial terapi yöntemi ile eğitilmesi sonucunda annelerin yansıtıcı tepkilerinin arttığı, müdahaleci ve direktif tepkilerinin azaldığı gözlemlenmiştir. Ayrıca annesi filial terapi eğitimi alan çocukların, annesi filial terapi eğitimi almayan çocuklara kıyasla psikolojik uyumlarında önemli düzeyde artış meydana geldiği gözlemlenmiştir (Akt. Landreth, 2002).

Sywulak (1981) tarafından yapılan boylamsal çalışmada, anneleri filial terapi eğitimine katılan çocukların 3 yıllık süreç boyunca takibi sonucunda elde ettiği bulgulara göre, kontrol grubuna kıyasla çocukların uyumunda önemli düzeyde artış olmuş ve çalışmayı takip eden 3 yıl boyunca çocukların uyumunda önemli düzeyde düşüş olmamıştır (Akt. Landreth, 2002).

Bratton (1993) Landret' in 10 haftalık çocuk-ebeveyn ilişki terapisi modelinin etkililiğini boşanmış ebeveynler üzerinde sınıadığı doktora çalışmasında deney grubunda

yer alan annelerin çocuklarıyla etkileşimlerinde stres düzeylerinde düşüş, empati ve kabul düzeylerinde artış olduğunu gözlemlemiştir.

Landreth' in 10 haftalık çocuk-ebeveyn ilişki terapisi modelinin yoğunlaştırılmış beş haftalık versiyonunu kullanan Harris ve Landreth (1997), modelin etkisini hapishanedeki anneler üzerinde incelemiştir. Araştırmacılar, deney grubunda yer alan annelerin kontrol grubundakilere kıyasla çocuklarıyla etkileşimlerinde empatik davranışlarında ve çocuklarına yönelik kabul ve anlayış düzeylerinde artış olduğunu ve çocukların problem davranışlarında ise önemli düzeyde azalma olduğunu bulmuşlardır. Costas ve Landreth (1999), cinsel tacize uğrayan çocukların suçsuz ebeveynleri ile çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitimi uygulamışlardır. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, deney grubunda yer alan ebeveynlerin kontrol grubundakilere kıyasla empatik davranışlarında ve kabul düzeylerinde artış, ebeveyn stresinde azalma ortaya çıkmıştır. Eğitim sonunda deney grubunda yer alan ebeveynlerin çocuklarının davranışlarındaki gerginliğin azaldığı, duygusal uyumun arttığı bulunmuştur.

Smith (2000), Landreth' in 10 haftalık çocuk-ebeveyn ilişki terapisi modelini aile içi şiddet yaşanan aileler ile gerçekleştirmiş ve araştırma sonucunda çocukların davranış problemlerinde önemli ölçüde azalma olduğunu bulmuştur.

Çocuk ebeveyn ilişki terapisi programının etkililiği farklı kültürel gruplar üzerinde de sınanmıştır (Stonewall, 2010; Kidron, 2003; Glover ve Landreth, 2001; Chau ve Landreth, 1997; Jang, 2000). Jang (2000) Landreth' in 10 haftalık filial terapi modelini Koreli aileler üzerinde uygulamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, deney grubunda yer alan ebeveynlerin çocuğa katılım, çocuğun liderliğini takip etme, çocuğun duygularını tanıma ve kabul etme davranışlarında olumlu gelişmeler olduğu gözlemlenmiştir.

Filial terapinin etkililiğinin sınıandığı yurt dışı araştırmalar incelendiğinde; programın sıklıkla ebeveynlerin stres düzeyleri (Glover ve Landreth, 2000; Chau ve Landreth, 1997), kabul düzeyleri (Poon, 1998; Braonain, 2013), empatik davranışları (Kidron, 2004; Jang, 2000) ve çocukta görülen davranış problemleri (Ferrel, 2004; Helker ve Ray, 2009) üzerindeki etkilerinin araştırıldığı görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, deneysel işlem süreci ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ebeveyn-çocuk ilişki terapisi eğitiminin annelerin ebeveyn stresi, kabul ve empati düzeyleri üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik planlanmış yarı deneysel bir çalışmadır. Araştırmada deneysel desenin türlerinden biri olan “öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model” (Büyüköztürk, 2007) kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni deney grubuna uygulanan Çocuk Ebeveyn İlişki Terapisi Eğitimi’ dir. Bağımlı değişkenler ise ebeveyn stres, kabul ve empati düzeyleridir. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel modelin simgesel gösterimi aşağıda sunulmuştur.

G1	Ö 1.1	X	Ö 1.2.	Ö1.3
G2	Ö 2.1.		Ö 2.2.	-----

G1: Deney Grubu

G2: Kontrol grubu

Ö1.1.: Deney grubunun ön ölçümü

Ö2.1.: Kontrol grubunun ön ölçümü

Ö1.2.: Deney grubunun son ölçümü

Ö 2.2.: Kontrol grubunun son ölçümü

Ö 1.3.: Deney grubunun izleme ölçümü (PEKÖ ve ABSÖ için geçerlidir)

X: Ebeveyn-Çocuk İlişki Terapisi Eğitimi

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 3-6 yaş arası çocuğu bulunan ve çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden boşanmış anneler oluşturmaktadır. Çalışma

grubunda yer alan annelere ulaşabilmek için okul öncesi eğitim kurumları ile temasa geçilmiştir. Adana ili Seyhan, Çukurova, Yüreğir ve Sarıçam ilçelerinde İl Milli Eğitim Bakanlığı' nın resmi internet sitesinde yer alan bağımsız anaokullarının ve özellikle Çukurova ve Seyhan ilçelerinde yer alan özel kreşlerin yöneticilerine ulaşılarak araştırmanın amacı ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Bazı kurumlar eşinden boşanmış velilerine eğitim ile ilgili bilgileri kendileri aktarmışlar ve annenin kabul etmesi durumunda araştırmacıya annenin iletişim bilgilerini vermişlerdir. Bazı kurumlarda (kurum yöneticisinin kabul ettiği okullarda) ise araştırmacı tarafından hazırlanan ve eğitim süreci ile ilgili bilgileri içeren broşür çocukların çantalarına koyularak annelere ulaşması sağlanmıştır. Deney ve kontrol grubuna seçilen anneler belirlenirken şu kriterler dikkate alınmıştır: *Boşanmanın üzerinden en az 6 ay süre geçmiş olması, çocuğun 3-6 yaş aralığında ve okul öncesi eğitime devam ediyor olması, çocuğun velayetinin annede olması* (çocukla annenin birlikte kalıyor olması).

Çalışmaya katılmaya gönüllü olan anneler, araştırmacı tarafından aranarak her birine telefonda eğitim ile ilgili bilgiler genel olarak özetlenmiş ve uygun gün ve saat için ayrı ayrı randevu verilmiştir. Ön görüşmede eğitim programının içeriği anlatılmış, anneler ile ilgili genel bilgiler alınmıştır. Ayrıca çocukları ile ilgili olarak da doğum öncesinden itibaren öyküleri, herhangi bir problem yaşayıp yaşamadıkları, anne-çocuk, baba-çocuk ilişkileri, kendi annelik tutumlarına ilişkin memnuniyetleri ve çocukları ile oyun oynamaya ilgili tutum ve davranışları hakkında bilgiler sorulmuştur. Ayrıca ölçme araçlarının ön test uygulaması bu görüşmelerde yapılmıştır. Ön görüşmelerden elde edilen bilgiler ışığında annelerin hemen hemen hepsinin boşanma süreci ile ilgili birçok durumu (velayet, babayla görüşme sıklığı...gibi) geride bıraktıkları, boşanmanın üzerinden geçen zamanın (ortalama 1-3 yıl) benzer olduğu ancak bu süreçte anne-çocuk ilişkisinin yıpranmış olduğu özellikle oyun oynama ve çocukla kaliteli zaman geçirmenin ihmal edildiği anneler tarafından belirtilmiştir. Ön görüşmenin sonunda anneler kendi gönüllülük durumlarına göre 10 anne deney grubuna 10 anne ise kontrol grubuna atanmıştır. Deney grubunda yer alan annelerden 2' si ile ön görüşme zamanı bir türlü ayarlanamadığı için ön görüşme yapılamamıştır. Ön görüşme yapılamayan annelerden biri ilk oturuma katılmış ancak sonraki oturumlara devam etmemiştir. Kendisine e-mail yoluyla ulaştırılan ve kendisi tarafından doldurulan ön ölçüm ölçekleri de analizlere dahil edilmemiştir. Ön görüşme yapılamayan diğer anne ise çalışmanın sonuna kadar oturumlara devam etmiştir. Annelerden biri işi gereği hafta sonu çalışmak

zorunda olması sebebiyle ardışık olmayan iki oturumu kaçırmıştır. Bu anne ile geldiği oturumlardan ikisinin başında bireysel çalışılarak (grup oturumu başlamadan önce) kaçırdığı haftaların özeti araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Annelere ilişkin demografik bilgiler ve bunların deney ve kontrol gruplarına göre dağılımı tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Deney Grubunda Yer Alan Annelere İlişkin Demografik Bilgiler

		DENEY		KONTROL	
		n	%	n	%
Yaş	25-30	1	11.1	2	20
	30-35	2	22.2	4	40
	35-40	4	44.4	3	30
	40 ve üstü	2	22.2	1	10
Öğrenim durumu	Lise	1	11.1	4	40
	Üniversite	6	66.6	6	60
	Yüksek ögr.	2	22.2	-	
Çalışma Durumu	Evet	9	100	7	70
	Hayır	-		3	30
Çocuk Sayısı	1	6	66.6	6	60
	2	3	33.3	4	40
Boşanmanın Üzerinden Geçen Süre	1 yıldan az	1	11.1	2	20
	1-3 yıl	7	77.7	6	60
	3 yıldan fazla	1	11.1	2	20
Babayla Görüşme Durumu	Evet	7	77.7	6	60
	Hayır	2	22.2	4	40

Araştırmaya toplam 19 anne katılmıştır. Bunlardan 9' u deney grubunda 10'u ise kontrol grubunda yer almaktadır. Deney grubunda yer alan annelerin yaş gruplarına göre dağılımına bakıldığında çoğunluğunun 35-40, kontrol grubundakilerin ise ağırlıklı olarak 30-35 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Öğrenim durumu açısından anneler incelendiğinde, hem deney hem de kontrol grubunda yer alan annelerin ağırlıklı olarak

üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Çalışma durumları dikkate alındığında da annelerin çoğunluğunun çalışıyor oldukları görülmektedir. Çocuk sayısı açısından bakıldığında ise, tek çocuğa sahip annelerin sayısının daha fazla olduğu görülmektedir. Boşanmalarının üzerinden geçen zaman dikkate alındığında annelerin çoğunluğunun 1-3 yıl aralığında olduğu görülmektedir. Çocukların babayla görüşme durumu incelendiğinde ise hem deney hem de kontrol grubunda yer alanların çoğunluğunun babayla görüştüğü görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının öntest, sontest ve izleme ölçümlerinde ebeveyn stresini ölçmek amacıyla Özmen ve Özmen (2012) tarafından geliştirilen Anne-Baba Stres Ölçeği kullanılmıştır. Annelerin çocuklarına yönelik kabul düzeyini ölçmek amacıyla Porter (1954) tarafından geliştirilen Porter Ebeveyn Kabul Düzeyi Ölçeği kullanılmıştır. Annelerin çocuklarına yönelik empati düzeylerinin ölçümü ise oyun kayıtlarının analizini içeren ve Stover, Guerney ve O' Connel (1971) tarafından geliştirilen Yetişkin/Ebeveyn Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçümü Değerlendirme Formu aracılığı ile yapılmıştır. Araştırmacı tarafında hazırlanan kişisel bilgi formu aracılığıyla demografik bilgiler toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla toplanmıştır.

3.3.1. Anne-Baba Stres Ölçeği

Anne-Baba Stres Ölçeği (ABSÖ), Özmen ve Özmen (2012) tarafından anne babaların günlük yaşamda çocukları ile ilişkilerinde yaşadıkları stresi ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek anne ve babalardan oluşan toplam 438 katılımcı üzerinde yapılan analizler sonucunda geliştirilmiştir.

Anne Baba Stres Ölçeği, 16 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçektir. Ölçeğin yönergesinde, ölçeğin amacı ve ölçek doldururken dikkat edilmesi gereken noktalar kısaca belirtilmiştir. Katılımcılardan ölçekteki maddeleri, anne babalıklarına ilişkin duygu ve düşüncelerini gözden geçirerek değerlendirmeleri istenmiştir. Ölçekte dörtlü Likert tipi bir derecelendirme (Her zaman=4, Sık sık=3, Bazen=2, Hiçbir zaman=1) kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 16, en yüksek puan 64'tür. Ölçekten alınan yüksek puan, anne babanın stres düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

ABSÖ' nün geçerlik çalışmaları yapı geçerliği ile incelenmiştir. Bu amaçla elde

edilen verilere önce Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmış, daha sonra ortaya çıkan yapı Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile yeniden değerlendirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörde 16 maddeden oluştuğu görülmüştür. Tek faktörlü bu yapıda maddelerin faktör yük değerleri .41 ile .66 arasında değişmektedir. Maddelerin ortak varyans değerleri incelendiğinde ise, .17 ile .43 arasında değiştiği görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre 3. ve 7.maddelerin ortak varyans değerlerinin (.17 ve .19) görece düşük olmakla birlikte kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu söylenebilir. Tek faktörden oluşan ölçeğin açıkladığı toplam varyansın %32.20 olduğu görülmüştür. ABSÖ' nün güvenilirlik çalışmaları kapsamında, güvenilirlik belirleme yöntemi olarak tek uygulamaya dayalı yöntemler kullanılmıştır. İç tutarlılığını belirlemek amacıyla Cronbach Alfa ve Spearman-Brown iki yarım güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Analizler sonucunda ABSÖ' nün iç tutarlılık güvenilirliği için hesaplanan Cronbach- Alpha değeri .85 olarak hesaplanmıştır. ABSÖ' nün Spearman Brown İki yarı test güvenilirliği .82 olarak hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre ABSÖ' nün madde toplam korelasyonu değerleri .34 ile .58 arasında değişmektedir (Özmen ve Özmen, 2012).

3.3.2. Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği

Ölçek Blaima Porter tarafından 1954 yılında geliştirilmiştir. Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği (PEKÖ) ebeveynlerin çocuklarına yönelik kabul düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş, 40 maddeden oluşan bir ölçektir. PEKÖ dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar: a) çocuğun duygularına yönelik saygı, b)Çocuğun biricikliğini takdir etme, c) çocuğun bağımsızlık ihtiyacının farkında olma, d) çocuğu koşulsuz sevmektir. Ölçekten bir toplam puan ve dört alt ölçek puanı elde edilmektedir. Ölçeğin maddeleri yazılırken şu kriterler dikkate alınmıştır:

1. Maddeler, bir ebeveynin çocuğuna beslediği duyguları ve onunla olan ilişkisinin önemli yönlerini ele almalıdır.
2. Maddeler, çocuğun yaşı açısından minimum kriter taşınmalıdır, yani bu maddeler yaş grubu olabildiğince geniş bir kesime uygulanabilmelidir.
3. Maddeler, aşırı korumacı ve şımartan ebeveynlerin, kabul düzeyi yüksek ebeveynler olarak sınıflandırılmasını engelleyecek kadar yeterli düzeyde ayrımcı olmalıdır.

4. Maddeler, çocuğunu kabul açısından ebeveynin gerçek duygu ve davranış kalıplarını belirlemelidir.
5. Maddeler, ebeveynler cevap verirken başkalarının çocuklarından ya da genel olarak çocuklara yönelik olmaktan ziyade kendi çocuklarını ele alacak şekilde cevap verdiklerini mümkün olduğunca sağlayabilmelidir (Porter, 1954).

Seçili maddenin formu, çocukların akranlarından ya da ebeveyninin beklentilerinden farklı kişilik özellikleri ve eşsiz davranışlar sergilediği, açık davranış ve sözel ifadelerin belirli türlerinin yer aldığı durumları tarif etmekte ve çocuğun daha özgür olma belirtilerini göstermektedir. Ölçeğin orijinal formu hazırlanırken araştırmacı tarafından her maddenin ebeveynlere iki kez sorulmasına karar verilmiştir. Önce ebeveynlere böyle bir durumda nasıl hissettikleri, sonra da bu tür bir durumda neler yaptıkları sorulmaktadır. Cevaplar, her soruyu takip eden ve düşük kabul düzeyi ile yüksek kabul düzeyi arasında değişen, beşli çoktan seçmeli cevapların birinin seçilmesiyle elde edilmektedir. Ölçeğin puanlanmasında puanlama tablosu kullanılmaktadır. Her soruya verilen yanıtlar 1 ile 5 arasında değişen farklı ağırlıklara sahiptir. Örneğin 11. soruda a seçeneği 5, b seçeneği 3, c seçeneği 2, d seçeneği 4 ve e seçeneği 1 puan iken; bu durum 12. soru için değişmektedir. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe ebeveyn kabul düzeyi artmaktadır.

Porter (1954) tarafından yapılan güvenilirlik analizlerine göre test yarı test analizi sonucunda ölçeğin güvenilirlik puanı .76 olarak hesaplanmış, Spearman-Brown Analizi sonucunda ise ölçeğin güvenilirliği .86 olarak hesaplanmıştır. Geçerli bir ölçme aracının oluşturulmasının ilk basamağı, puanlayan konumda olan araştırmacının, tasarlanan nitelik, özellik ya da işlevi içerecek türde test maddelerini bir araya getirmesi ve bunlar arasından amaca uygun seçimler yapmasıdır. Bu basamağı gerçekleştirmek için, maddeleri değerlendirme kriterleri belirlenmiş; olası cevapları yazarken kılavuz işlevi görmesi amacıyla kavramsal bir çerçeve oluşturulmuş; son olarak da kelime seçimi, cümle yapısı, maddeler ve cevapların düzenlenmesinde öneriler alınmıştır. Maddeler, hepsi sağlam akademik altyapı ve klinik deneyime sahip beş puanlayıcıya verilmiştir. Cevaplar, kendi aralarında karıştırılmış ve puanlayıcılardan, bu cevapları düşük kabul düzeyini temsil edenden üst düzey kabulü temsil eden aralıkta sıralamaları istenmiştir. Beş puanlayıcının en az üçünün fikir birliğinde olmadığı hiçbir durum yaşanmamıştır. Ebeveyn kabul ölçeğinin geçerliliği, niceliksel formda ifade edilmemesine rağmen,

ölçeğin geçerliliğini kabaca ölçmek için dolaylı bir temel olarak kabul edilebilecek aşağıdaki faktörlere göre yeniden test edilmiştir. Bu faktörler şunlardır: test maddeleri ve cevapların seçiminde kullanılan yöntem; her maddenin cevaplarının sıralamasında, puanlayıcıların fikir birliği; ve testlerde, güvensizliğe katkı sağlayan faktörlerin elenmesinde kullanılan yöntemler. Yazar, vaka çalışmaları ve/ya da klinik verilerle, daha ileri düzey geçerlilik çalışmalarının yapılması gerektiğini sonuna kadar kabul etmiştir (Porter, 1954).

3.3.2.1. Türkçe Uyarlama Çalışmaları

İlgili Türkçe literatür incelendiğinde yalnızca ebeveynin çocuğuna yönelik kabul düzeyini ölçen bir ölçme aracına rastlanmaması nedeniyle ve aynı zamanda yurt dışında filial terapi ile ilgili yapılan (kabul değişkeni açısından) hemen hemen tüm tezlerde Porter (1954)' ın ölçeğinin kullanılması nedeniyle bu ölçme aracının uyarlama çalışmasına karar verilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapabilmek amacıyla Adana ili merkez ilçelerinde devlete bağlı bağımsız anaokulları ve ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden 3-6 yaş aralığında çocuğu bulunan 143 anneye ulaşılmıştır. Ancak bu annelerin içinde boşanmış annelerin sayısının çok düşük olması (n=19) nedeniyle bu örneklem üzerinde yapılacak geçerlik çalışmasının deneysel çalışmada yer alan boşanmış annelere genellenebilirliğinin zayıf olacağı düşüncesi ile ve aynı zamanda ölçeğin orijinal formunda da yapı geçerliği yapılmamış olması nedeniyle bu araştırma kapsamında herhangi bir yapı geçerliliği çalışması yapılmamıştır.

3.3.2.2. Çeviri Çalışmaları

İlk olarak ölçeğin orijinal dilden (İngilizce) Türkçe' ye çevirisi araştırmacının kendisi ve iyi derecede İngilizce bilen bir uzman tarafından yapılmıştır. Öncelikli olarak bu iki çeviri karşılaştırılmış ve uygun görülen değişiklikler yapılmıştır. Yapılan değişikliklerden sonra ölçeğin Türkçe' ye çevrilmiş olan maddeleri hem Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında hem de yabancı diller alanında uzman bir kişi ve yabancı diller bölümünde öğretim üyesi 1 kişi olmak üzere toplam 2 kişi tarafından yeniden İngilizce' ye çevrilmiştir. Yeniden çeviri işlemi sonrası İngilizce bilgisi yeterli 2 alan uzmanı tarafından İngilizce ve Türkçe formu karşılaştırılarak anlam ve anlaşılabilirlik açısından uyumlu maddeler belirlenmiş ve gerek görülen düzeltmeler

yapılmıştır. Yeniden çeviri değerlendirmesi yapıldıktan sonra Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda görev yapmakta olan, oyun terapisi alanında deneyimli ve iyi derecede İngilizce bilen bir öğretim üyesi tarafından tüm maddeler tek tek gözden geçirilerek düzeltmeler yapılmıştır.

Dil açısından uygunluğu değerlendirildikten sonra elde edilen form üzerinde Eğitim Bilimleri Bölümü'nde görev yapmakta olan 3 öğretim üyesi maddeleri anlaşılabilirliklerine göre 1 hiç yeterli değil 5 ise oldukça yeterli olacak şekilde 5'li Likert tipi derecelendirme ile değerlendirmiştir. Üç uzmanın her madde için verdikleri puanların ortalaması hesaplanmış ve puan ortalamasının 3' ün üstünde olduğu görülmüştür. Uzmanlardan uygun görmedikleri maddeler ile ilgili düzeltme önerileri de istenmiştir ve bu doğrultuda 2 maddede küçük bazı değişiklikler yapılmıştır. Ölçeğin deneme formu için İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınarak devlete bağlı bağımsız anaokulları içinden belirlenen 5 kurumdan 50 anneye ölçekler uygulanmış, ölçeği doldururken anlamadıkları cümleleri belirtmeleri istenmiştir. Bu uygulama için annelerin boşanmış olup olmamasına dikkat edilmemiştir. Annelerin değerlendirmeleri sonucunda da 2 maddede ifade açısından değişiklik yapılmıştır. Böylece ölçeğin Türkçe son formu şekillenmiştir.

Geçerlik Çalışması

Porter Ebeveyn Kabul Düzeyi ölçeği üzerinde yukarıda belirtilen sebeplerle yapı geçerliği çalışması yapılamamıştır. Bununla birlikte bu ölçeğin, araştırmada kullanılan diğer ölçme araçları ile arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen korelasyon değerleri Tablo 5' te gösterilmiştir.

Tablo 5

PEKÖ ile ABSÖ ve EÇEEÖ arasındaki Korelasyon Değerleri

	ABSÖ	EÇEEÖ-Değerlendirme Formu
PEKÖ	-.79*	.63*

(* p<.05)

Porter Ebeveyn Kabul Düzeyi Ölçeği ile Anne-Baba Stres Ölçeği arasındaki korelasyon değerinin -.79; Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçümü Değerlendirme Formu ile arasındaki korelasyon değerinin ise .63 olduğu görülmektedir.

Aynı zamanda korelasyon değerlerinin hepsinin .05 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur.

3.3.3. Ebeveyn Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçümü Değerlendirme Formu

Ebeveyn Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçümü Değerlendirme Formu 1971 yılında Stover, Guerny ve O' Connell tarafından ebeveyn –çocuk etkileşiminde empati davranışını ölçmek amacıyla geliştirilmiş ve 1993 yılında Bratton tarafından güncellenmiştir. Bu değerlendirme formu 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; a) kabul edici iletişim, b) Çocuğun özyönetimine izin verme ve c) katılımdır. Çocuğa Yönelik Kabul Edici İletişim alt boyutu ile ilgili en yüksek puana sahip davranış; Duyguların sözel olarak tasdik edilmesidir (örneğin; Bunu tamir edebildiğin için gurur duyuyorsun; Bu, senin iyi hissetmeni sağlıyor; Bu, seni öfkelenendiriyor; Şimdi daha iyi hissediyorsun; Bu, hoşuna gidiyor). Diğer davranışlar ise puana göre sıralandığında; sadece davranışın sözel olarak tasdik edilmesi, sosyal konuşma ya da hiç konuşmama, hafiften orta şiddete doğru sözel eleştiri yapma ya da sert imalarda bulunma ve sözel eleştiridir. Çocuğun öz yönetimine izin verme alt boyutu ile ilgili davranışlar ise şunlardır: Çocuğun liderliğini takip etmeye istekli olmak (karşı çıkmadan, yani hiçbir sözel yorumda bulunmadan; çocuğun talimat ya da yönlendirmesinin eksikliklerinden şikâyet etmeden). Çocuğun liderlik için seçeneğinin olması: Ebeveyn/yetişkin, çocuğun liderliğini takip eder ama daha sonra bunu bir şekilde azaltır (örneğin, davetler, seçim yapmanın çocuğa bırakılması, talep edilen yardım ya da talimatların verilmesi, bilgi istenmesi ya da gönüllü olarak bilgi verilmesi). Ebeveyn, çocuğa seçim hakkı bırakmadan liderliği kendisi üstlenir (örneğin, bir şeyi yapma ya da başarıma konusunda talep edilmeden talimatlar verme, “öğretme”, bir tavsiye eşliğinde övme, çocuğu yönlendirme amaçlı sorular sorma). Çocuğu bir şeyler yapmaya yönlendirmek ya da bunun için talimatlar vermek (çocuk, uyumsuzluk ya da direnç işareti göstermez, yeni aktivite başlatılır).

Çocuğa katılım alt boyutu ise şu tür ebeveyn davranışlarını içerir: Çocuğa olduğu kadar çocuğun kullandığı nesnelere de dikkat eder; çocuğun davranışından habersiz olduğunu gösteren hiçbir işaret göstermez. Ebeveyn, objeler ya da uyarıcılardan daha çok çocuğa karşı dikkatlidir ve büyük bir konsantrasyon içindedir. Bu tür bir ilgi sempatik ya da yapıcı olmak zorunda değildir. Ebeveyn rol alma oyunları gibi ortak bir aktiviteye katıldığı zaman, uygun olduğu her noktada oyuna hem fiziksel hem de sözel olarak aktif bir şekilde katılır. Üst düzeyde ilgi gösterirken ebeveyn

çocuğun davranışından çok genellikle aktiviteye odaklanır. Çocuk dışında hiçbir şeyle ilgilenmez. Kart ya da dart gibi ortak oyunlarda ebeveyn, çocuğun tepki ve davranışları yerine oyunun kendisine daha büyük bir ilgiyle yaklaşıyorsa, bu bölümden “2” puan alabilir. Çok az ilgi göstermek: çocuğa bir nebze ilgi gösterecek şekilde, kendi aktivitesine dalmak. Ebeveynle çocuk arasında hiçbir ortak aktivite yoktur. Ebeveyn, çocuğa her zaman eşlik edemeyecek şekilde kendi aktivitelerini düşünür, örneğin, aynada saçlarını düzeltmek, kendi giyimine dikkat etmek, tırnaklarla ilgilenmek ve arada bazen çocuğun aktivitesine de bakmak gibi. Kısmen geri çekilmek ve düşünmek (fakat çocuk dikkat çektiğinde ya da soru sorduğunda anında cevap vermek). Ebeveyn burada kendi tamir malzemeleriyle ya da kille oynuyor olabilir, nadiren çocuğun aktivitesine bakmakta fakat yine de herhangi bir yorumda bulunmamaktadır. Kendini rolüne o kadar kaptırmıştır ki (örneğin bağımsız bir rolde) çocuğun bariz ihtiyaçlarını bile fark etmeyebilir. Yine de çocuk tarafından uyarıldığında hemen tepki verir. Tamamen kendi içine dönük, benmerkezci ya da kendini kapatmış bir tavır (çocuk görmezden gelinir ve ebeveyninden herhangi bir tepki alabilmesi için bir şeyi sürekli tekrar etmesi ya da onu kışkırtması gerekir). Ebeveyn, uzun bir süre tamamen kendi işine ya da düşüncelerine odaklanmıştır ya da dikkatle kişisel bakımıyla uğraşıyordur. Görünüşte, çocuğunun davranışının farkında değildir ve bununla ilgilenmiyordur (Stover, Guerney ve O’Connell, 1971).

Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçümü Değerlendirme Formu; ebeveynlerin, öğretmenlerin, danışmanların ve alandaki uzmanların çocuklarla yaptıkları oyun oturumundaki empati düzeylerini derecelendirmek için kullanılmaktadır. Derecelendirme, her 3 dakikalık aralarla yapılır ve puanlar ise her ara içinde geriye dönük şekilde hesaplanır. Stover, Guerney, ve O’Connell (1971) puanlamayı 5 dakikalık aralarla yapmayı önermiştir. Bratton (1993) ise puanlama prosedürünü, altı adet 3 dakikalık aralarla kodlama yapacak şekilde uyarlamıştır. Ebeveyn Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçümü Değerlendirme Formunu kullanan 10 oturumlu çocuk-ebeveyn ilişki terapisi modeliyle ilgili araştırmalar, Bratton’ın (1993) prosedürünü kullanmışlardır.

Üç alt ölçeğin her biri için puanlama talimatları şöyledir:

Kabul Edici İletişim: Her ara boyunca, ebeveyn ya da yetişkin tarafından gösterilen bütün kabul edici sözel ifadelerin en üst düzeyi ile en düşük düzeyini puanlayınız. Derecelendirme formunda uygun yerlere yüksek ve düşük puanları kaydediniz, daha sonra ortalama tepki puanını hesaplayıp ilgili boşluğa yazınız. Her ara

için ortalama tepki puanını toplayarak Toplam Puanı hesaplayınız.

Çocuğun Öz-yönetimine İzin Vermek: Her ara boyunca, ebeveyn/yetişkin tarafından yapılan en düşük düzeydeki tepkiyi puanlayınız. Bütün aralardaki puanları toplayarak Toplam Puanı hesaplayınız.

Katılım: Her aranın sonunda, en belirgin katılım düzeyini puanlayınız. Bütün araların puanlarını toplayarak Toplam Puanı hesaplayınız.

Puanlar düştükçe empati düzeyi artmaktadır.

Ölçeğin orijinal çalışmasında güvenilirlik katsayıları her üç alt birim için belirlenmiştir. Yarım saatlik bölümler halinde ilk önce 4 oturum tüm kodlayıcılar tarafından ortak şekilde kodlanmıştır. Bunun ardından 6 kodlayıcı, 7 ile 10 arasındaki oturumu bağımsız bir şekilde puanlamışlardır. Ortalama güvenilirlik korelasyon katsayısı kabul edici iletişim alt boyutu için .92, çocuğun öz yönetimine izin verme alt boyutu için .89 ve katılım alt boyutu için ise .89 olarak hesaplanmıştır (Stover, Guerney ve O' Connel, 1971).

Her alt boyut puanı ve toplam puan için yapısal geçerlik Guerney ve Stover (1971) tarafından 51 anne ile gerçekleştirilen filial terapi eğitimi ile yapılmıştır. Buna göre, ebeveynlerin empati seviyesi a) eğitim öncesi oyun oturumunda, b) ilk eğitim sonrası oyun oturumunda ve c) eğitim sonrası oyun oturumunda olmak üzere üç kere ölçülmüştür. Ebeveynlerin kabul düzeylerinde hem eğitim öncesi oyun oturumu ve ilk eğitim sonrası yapılan oyun oturumu arasında hem de eğitim öncesi oyun oturumu ile eğitim sonrası oyun oturumu arasında istatistiksel olarak anlamlı artışlar meydana gelmiştir ($p < .005$). Benzer ölçek geçerliliği kapsamında da daha önce geliştirilen empati ölçeği ile Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçümü Değerlendirme Formu arasında .85 düzeyinde ilişki olduğu saptanmıştır.

3.3.3.1. Çeviri Çalışmaları

Ölçek maddelerinin orijinal dilden (İngilizce) Türkçe'ye çevrilmesi araştırmacının kendisi ve akademik çeviri konusunda deneyimli bir İngilizce öğretmeni tarafından yapılmıştır. İki çeviri araştırmacı tarafından karşılaştırılıp uygun değişiklikler yapılarak tek bir form haline dönüştürülmüştür. Daha sonra yabancı diler bölümünden bir öğretim üyesi ve eğitim bilimleri bölümünden bir öğretim üyesine ölçeğin orijinal hali ve Türkçe çevirisi verilmiştir. İlgili öğretim üyeleri tarafından ölçeğin çevirisinin uygun olup olmadığı kontrol edilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Gerekli

düzeltilmeler yapıldıktan sonra değerlendirme formunun son hali verilmiştir.

3.3.3.2. Güvenirlik Çalışmaları

Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla kodlayıcı güvenilirliği dikkate alınmıştır. Öncelikli olarak oyun kayıtlarının kodlanması için araştırmacı dışında oyun terapisi ve filial terapi eğitimi almış başka bir kodlayıcı belirlenmiştir. Oyun kayıtlarından biri araştırmacı ve diğer kodlayıcı tarafından birlikte izlenerek, kodlanmıştır. İkinci oyun kaydı ise araştırmacı ve diğer kodlayıcı tarafından birbirlerinden bağımsız şekilde değerlendirilmiştir. Bağımsız değerlendirilen oyun oturumu üzerinde iki kodlayıcı tarafından yapılan değerlendirmeler tartışılmıştır.

Oyun kayıtlarından tesadüfi bir şekilde seçilen 15 tanesi araştırmacı ve diğer kodlayıcı tarafından bağımsız şekilde kodlanmıştır. Diğer kodlayıcıya hangi oturumların deney ya da kontrol grubuna ait olduğu ve deneysel çalışma öncesi ya da sonrası olduğu bilgisi özellikle verilmemiştir. Her iki kodlayıcının değerlendirme formuna verdikleri puanların korelasyonu incelendiğinde iletişim alt boyutu için .87; özyönetime izin verme alt boyutu için .92; katılım alt boyutu için .93 ve toplam puan için ise .97 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuçlara göre; kodlayıcı güvenilirliğinin yeterli olduğu söylenebilir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın pilot çalışması 2015 yılının mart ayında dört boşanmış anne ile gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmada çocuk ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin 5 oturumluk yoğunlaştırılmış formu uygulanmıştır. Pilot çalışmaya katılan annelere herhangi önölçüm ya da sonölçüm yapılmamıştır.

On oturumluk asıl uygulamanın ilk oturumu 2015 yılı nisan ayının ikinci haftasonu başlamıştır. Son oturum ise haziran ayının ikinci haftasonu gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki annelere eğitim çalışması öncesi (Nisan ayının ilk iki haftası) ve sonrasında (Haziran ayının son iki haftası) Anne-Baba Stres Ölçeği, Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği uygulanmıştır. Son test uygulamaları nitel verilerin toplandığı bireysel görüşmeler sırasında uygulanmıştır. Eğitim çalışması bittikten 10 hafta sonra da (Ağustos ayının son haftası) deney grubunda yer alan annelere aynı ölçekler tekrar izleme ölçümü amacıyla uygulanmıştır.

Hem deney hem de kontrol grubunda yer alan annelerden deneysel çalışma

öncesi çocukları ile yarım saatlik, araştırmacı tarafından belirlenen oyuncaklarla oyun oynamaları ve kayda almaları istenmiştir. Deneysel çalışma süreci tamamlandıktan sonra yine hem deney hem de kontrol grubunda yer alan annelerden çocukları ile oyun oynadıkları yarım saatlik oyun kaydı almaları istenmiştir. Annelerden bir kısmı araştırmacının oyun odasında çocukları ile oyun seansı yapmışlar, bir kısmı ise önceden belirlenen oyuncak listesindeki oyuncaklarla kendi evlerinde oyun seansı yapıp onu video kaydına almışlardır. Deney grubunda yer alan annelerden biri eğitim çalışması öncesi oyun kaydını alamadığı için Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçümü-Değerlendirme Formu 8 annenin oyun kayıtları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise hem eğitim öncesi hem de eğitim sonrası oyun kayıtlarını sağlıklı bir şekilde gerçekleştiren 7 anne olduğu için, kontrol grubu için EÇEEÖ ile ilgili analizler bu 7 annenin puanları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak EÇEEÖ ile ilgili analizlerde diğerlerinden farklı olarak deney grubu için n sayısı= 8; kontrol grubu için ise 7' dir. Oyun kayıtlarının katılımcılardan temin edilmesi sürecinde yaşanan zorluklar nedeniyle deney grubundan oyun kayıtlarına ilişkin izleme ölçümü alınamamıştır.

Araştırmanın nitel verileri deney grubundaki annelerden toplanmıştır. Nitel veriler deney grubundaki annelerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Görüşmeler, Çukurova Üniversitesi Psikolojik Danışma Birimi'nde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, son oturumu takip eden 2 hafta içinde (2015 haziran ayının son iki haftası) gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki her anne ile ayrı ayrı görüşülmüştür. Görüşmeler sırasında ses kaydı alınmıştır.

3.5. Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi Eğitimi Hazırlama ve Uygulama Süreci

Bu bölümde Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi Eğitiminin Türk kültürüne uyarlanması ve eğitim programının uygulanması sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Bu eğitim programının temeli orijinal olarak Bernard Guerney tarafından sistemik hale getirilen filial terapiye dayanmaktadır. Çocuğun ebeveynine verdiği duygusal önem terapistten daha fazla olduğundan bu yaklaşımın amacı; çocukla ebeveyn arasındaki doğal bağı kullanarak ebeveynin çocuğun hayatındaki terapötik temsilcisi olmasına yardım etmektir (Landreth, 2002).

Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi sürecinin iki temel ögesi vardır. Bunlar: didaktik bir öge ile güven verici, sakin, destekleyici ve hiçbir tehdit unsurunun bulunmadığı grup

süreci ögesidir. Bu süreçlerde ebeveynler; kendileri, çocukları ve ebeveynlik stilleri hakkındaki duygularını, tutumlarını ve algılarını gözden geçirmeye ve keşfetmeye teşvik edilirler. Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi grubundaki destekleyici format bazen grup terapisine benzeyebilir çünkü burada da terapist ebeveynlerin; aileleri ya da ebeveynlik rolleri hakkındaki konularına ve duygusal tepkilerine empati kurarak cevap verirler. Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisinin duygusal keşif ve desteleyici öğelerinden dolayı grup terapisine benzemesi, bu terapinin amacının bir grup terapisi yürütmek olduğu anlamına gelmemektedir. Sadece ebeveynler kendileri, çocukları ve aileleri hakkındaki duygularını keşfettikleri kısa süreçlerin doğasından dolayı grup terapisinin bazı etkileşim yönlerine benzemektedir (Landreth ve Bratton, 2006).

Eğitim programının hazırlanması aşamasında araştırmacı Ekip Norma Razon tarafından düzenlenen ve Avrupa Oyun Terapileri Derneği kayıtlı süpervizörü Reyhana Seedat'tan 135 saat oyun terapisi ek olarak 15 saat filial terapi (Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitim programının ayrıntılı anlatıldığı) eğitimine katılmıştır. Araştırmacı aynı zamanda bu eğitim kapsamında 178 saat grup süpervizyonuna katılmıştır.

Öncelikli olarak 10 oturumluk Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitimi çalışma kitabı, ebeveyn el kitabı ve terapist el kitabı Türkçe'ye çevrilmiştir. El kitabında verilen bazı örnekler Türk kültürüne uygun hale getirilmiş, tez danışmanı ve oyun terapisi alanında deneyimli akademisyenin önerileri doğrultusunda eğitim programında gerekli değişiklikler yapılmış ve program son halini almıştır.

Eğitim oturumları yapılırken aşağıda sıralanan öğretim öğelerine dikkat edilmiştir:

- Öğrenilecek bilginin basit ve kısa şekilde sunulması
- Akılda kalıcılığı arttırmak amacıyla hazırlanan kısa el ilanları
- Basit ev ödevleri,
- Ebeveynlerin çabalarının aktif şekilde onaylanması,
- Öğretilecek noktaları vurgulamak için öykü, analogi ve metaforlar gibi çeşitli öğretim araçlarının kullanılması,
- Araştırmacının, bir ebeveyne öğretim noktalarını göstermek ve hata yapmalarına izinli olduğunu modellemek için kendini açma tekniğini kullanması.
- Oturumlar boyunca görsel ve işitsel uyaranların kullanılması

- Ebeveynler arası benzerliklerin sık sık vurgulanması
- Ebeveynlerin oyun kayıtları izlenirken mümkün olduğunca çok olumlu geri bildirim verilmesi

Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitiminde boşanmış annelerle hafta sonları, haftada 1 gün olmak üzere on oturum gerçekleştirilmiştir. Oturumlar ortalama 2,5 – 3 saat sürmüştür. Oturumlar Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı'na bağlı Psikolojik Danışma Birimi'nde gerçekleştirilmiştir. Annelerin çalışmaya gelirken çocuklarını bırakacakları yer arama telaşını önlemek amacıyla, araştırmacının danışma biriminde yer alan oyun odası çocuklar için tahsis edilmiştir. Oturum süresi boyunca çocuklarla ilgilenmesi için özel bir kreşte yardımcı öğretmenlik yapan stajyer öğrenci (çocuk gelişimi bölümü) ve Çukurova Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı lisans eğitimine devam eden 3. Sınıf öğrencisi görevlendirilmiştir. Deney grubundaki katılımcı annelerden oturumların görüntülü kayda alınması için izin alınmış ancak bir katılımcının rahatsız olacağını belirtmesi üzerine görüntülü kayıt yerine yalnızca ses kaydı alınmıştır. Her bir oturumun başında katılımcılara o günkü oturumla ilgili hazırlanmış notlar dağıtılmıştır. Deney grubuna 10 katılımcı ile başlanmış bir annenin birinci oturumdan sonra devam etmemesi üzerine 9 katılımcı anne ile süreç sonlandırılmıştır. Kontrol grubunda yer alan annelere yönelik herhangi bir çalışma yapılmamıştır.

3.6. Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi Eğitim Programı

Amaçlar

- Annelerin çocuklarını kabullenip anlaması
- Çocuklarının duygularına karşı hassasiyet geliştirmesi
- Çocuklarının benlik yönlendirmesi, benlik sorumluluğu ve benlik bağımlılığını geliştirmeyi öğrenmeleri
- Çocukları ile ilişkilerine farklı bakış kazanmalarına
- Çocuklarını kabullenişlerini değiştirmelerine
- Çocuk merkezli oyun terapisi beceri prensiplerini öğrenmelerine yardım ederek ebeveyn-çocuk ilişkisini güçlendirmek.

Birinci Oturum

- I: Grupla tanışma (Liderin ve her bir grup üyesinin kısaca kendini tanıtması)
- II: Grup süreci hakkında genel bilgiler verme
- III: Grup kurallarını oluşturma (oturumların belirlenen gün ve saatte yapılması, oturumlara zamanında gelme, zorunlu haller dışında tüm oturumlara katılma, grup paylaşımı konusunda gönüllülük, gizlilik, yargılamama, ödevlerin yapılması)
- IV: Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitiminin mantığından ve tarihçesinden bahsetme
- V: Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitiminin amaçlarını anlatma
- VI: Her katılımcının ailesini tanıtması, hangi çocuğuyla çalışmaya karar verdi? Çocuğuyla yaşadığı zor zamanlar var mı? Varsa hangi durumlarda daha çok zorlanıyor? Kendi ebeveynliğiyle ilgili değiştirmek istediği noktalar var mı? Bu kurstan beklentileri? Son olarak çocuğunun güçlü bir özelliği ve kendi ebeveynliğiyle ilgili memnun olduğu bir özelliği? Sorularını yanıtlaması
- VII: Temel kavramlar hakkında bilgi verme (tepki göstermek yerine yanıt vermek; yansıtıcı yanıt vermek;
- VIII: Duygularla ilgili video gösterimi
- IX: Duygu yansıtma ile ilgili rol oynama
- X: Oturumu sonlandırma (oturumu özetleme, genel değerlendirmeleri alma ve ödev verme)

İkinci Oturum

- I: Grup üyelerinin genel olarak nasıl bir hafta geçirdikleri ile ilgili konuşma
- II: Önceki haftanın özetini yapma ve Önceki hafta verilen ödevlerin kontrol edilmesi
- III: Oyun oturumlarının temel ilkeleri hakkında bilgi verme
- IV: Oyun seansı öncesinde, seans sırasında ve seans sonrasında neler yapmaları gerektiği hakkında bilgi verme
- V: Oyun seansında kullanılacak oyuncakları gösterme ve tanıtma (oyuncakların işlevleri, neden oyun seansında yer almaları gerektiği ile ilgili bilgi verme)
- VI: Oyun seansı için yer ve zaman ayarlama konusunda bilgi verme (bu hususta dikkat edilmesi gereken noktaların anlatılması)

VII: Rol oynama ile oyun seansı temel becerilerinin gösterilmesi

VIII: Oturumun sonlandırılması (oturumu özetleme, genel değerlendirmeleri alma ve ödev verme)

Üçüncü Oturum

I: Grup üyelerinin genel olarak nasıl bir hafta geçirdikleri ile ilgili konuşma

II: Önceki haftanın özetini yapma ve ödevlerin kontrol edilmesi

III: Oyun seansında yapılması gerekenlerle ilgili bilgi verilmesi

IV: Oyun seansında yapılmaması gerekenlerle ilgili bilgi verilmesi

V: Uygun davranışlar açısından model olabilecek bir oyun seansı videosunun izletilmesi

VI: Oyun oturumu prosedürleri kontrol listesinin grup üyeleri ile birlikte gözden geçirilmesi

VII: Grup üyelerinin çiftler halinde oyun seansı ile ilgili canlandırma yapması

VIII: Özel oyun seansını çocuklarına nasıl anlatacakları ile ilgili annelerle tartışma

IX: Gelecek oturumda video kaydını getirmek üzere bir ya da iki anneyi ayarlama

X: Oturumun sonlandırılması (oturumu özetleme, genel değerlendirmeleri alma ve ödev verme)

Dördüncü Oturum

I: Grup üyelerinin genel olarak nasıl bir hafta geçirdikleri ile ilgili konuşma

II: Önceki haftanın özetini yapma ve ödevlerin kontrol edilmesi

III: Hatırlanması gereken kuralları gözden geçirme

IV: İlk oyun seansları ile ilgili her bir annenin yaşantılarını ve duygularını kısaca paylaşması

V: Oyun seansında yapılması ve yapılmaması gerekenlerin gözden geçirilmesi

VI: Önceki oturumda belirlenen annelerin videolarının izlenmesi ve süpervizyon verme

VII: Sınır koyma hakkında ebeveynlere bilgi verme (neden, ne zaman ve nasıl sınır koyulmalı?)

VIII: Sınır koyma ile ilgili canlandırma yapma

- IX: Sonraki oturumda video kaydını getirmesi için bir ya da iki anneyi görevlendirme
- X: Oturumu sonlandırma (oturumu özetleme, genel değerlendirmeleri alma ve ödev verme)

Beşinci Oturum

- I: Grup üyelerinin genel olarak nasıl bir hafta geçirdikleri ile ilgili konuşma
- II: Önceki haftanın özetini yapma ve ödevlerin kontrol edilmesi
- III: İkinci oyun seansları ile ilgili her bir annenin yaşantılarını ve duygularını kısaca paylaşması
- IV: Önceki oturumda belirlenen annelerin videolarının izlenmesi ve süpervizyon verme
- V: Sınır koyma ile ilgili video gösterimi
- VI: Annelerin sınır koymada en çok zorlandıkları durumlarla ilgili senaryo yazmalarını isteme
- VII: Sınır koyma ile ilgili zorlandıkları durumlara yönelik rol oynama
- VIII: Sonraki oturumda video kaydını getirmesi için bir ya da iki anneyi görevlendirme
- IX: Oturumu sonlandırma (oturumu özetleme, genel değerlendirmeleri alma ve ödev verme)

Altıncı Oturum

- I: Grup üyelerinin genel olarak nasıl bir hafta geçirdikleri ile ilgili konuşma
- II: Önceki haftanın özetini yapma ve ödevlerin kontrol edilmesi
- III: Üçüncü oyun seansları ile ilgili her bir annenin yaşantılarını ve duygularını kısaca paylaşması
- IV: Önceki oturumda belirlenen annelerin videolarının izlenmesi ve süpervizyon verme
- V: Seçenek sunma, Sorumluluk ve karar vermenin öğretimi hakkında bilgi verme
- VI: Seçenek sunma ve sorumluluk verme ile ilgili video gösterimi
- VII: Seçenek sunma ve sorumluluk verme ile ilgili rol oynama
- VIII: Hatırlanması gereken genel kuralları gözden geçirme

- IX: Sonraki oturumda video kaydını getirmesi için bir ya da iki anneyi görevlendirme
- X: Oturumu sonlandırma (oturumu özetleme, genel değerlendirmeleri alma ve ödev verme)

Yedinci Oturum

- I: Grup üyelerinin genel olarak nasıl bir hafta geçirdikleri ile ilgili konuşma
- II: Önceki haftanın özetini yapma ve ödevlerin kontrol edilmesi
- III: Üçüncü oyun seansları ile ilgili her bir annenin yaşantılarını ve duygularını kısaca paylaşması
- IV: Önceki oturumda belirlenen annelerin videolarının izlenmesi ve süpervizyon verme
- V: Çocuğun yeterlik duygusunu geliştirme ve özsaygı oluşturma ile ilgili annelere bilgi verme
- VI: Özsaygı oluşturma konusunda rol oynama
- VII: Hatırlanması gereken kuralların gözden geçirilmesi
- VIII: Cinsel eğitim (çocukların cinsellikle ilgili soruları, mahremiyet, iyi dokunuş-kötü dokunuş, iyi sınırlar-kötü sınırlar) hakkında bilgi verme
- IX: Sonraki oturumda video kaydını getirmesi için bir ya da iki anneyi görevlendirme
- X: Oturumu sonlandırma (oturumu özetleme, genel değerlendirmeleri alma ve ödev verme)

Sekizinci Oturum

- I: Grup üyelerinin genel olarak nasıl bir hafta geçirdikleri ile ilgili konuşma
- II: Önceki haftanın özetini yapma ve ödevlerin kontrol edilmesi
- III: Üçüncü oyun seansları ile ilgili her bir annenin yaşantılarını ve duygularını kısaca paylaşması
- IV: Önceki oturumda belirlenen annelerin videolarının izlenmesi ve süpervizyon verme
- V: Çocuğun çabasını destekleme ve cesaretlendirme konusunda bilgi verme
- VI: Çocuğun çabasını destekleme ve cesaretlendirme konusunda rol oynama
- VII: Boşanma kararını çocuğa açıklama ile ilgili bilgi verme

- VIII: Boşanma ile ilgili çocuğa okunabilecek kitaplar hakkında bilgi verme
- IX: Sonraki oturumda video kaydını getirmesi için bir ya da iki anneyi görevlendirme
- X: Oturumu sonlandırma (oturumu özetleme, genel değerlendirmeleri alma ve ödev verme)

Dokuzuncu Oturum

- I: Grup üyelerinin genel olarak nasıl bir hafta geçirdikleri ile ilgili konuşma
- II: Önceki haftanın özetini yapma ve ödevlerin kontrol edilmesi
- III: Üçüncü oyun seansları ile ilgili her bir annenin yaşantılarını ve duygularını kısaca paylaşması
- IV: Önceki oturumda belirlenen annelerin videolarının izlenmesi ve süpervizyon verme
- V: Hatırlanması gereken kuralların gözden geçirilmesi
- VI: Oyun seansında kullanılan becerilerin oyun zamanı dışında kullanımı hakkında bilgi verme
- VII: İleri düzeyde sınır koyma seçenek sunma becerileri hakkında bilgi verme
- VIII: “Ebeveynler için yapılandırılmış oyuncak bebek oyunu” hakkında bilgi verme
- IX: Sonraki oturumda video kaydını getirmesi için bir anneyi görevlendirme
- X: Oturumu sonlandırma (oturumu özetleme, genel değerlendirmeleri alma ve ödev verme)

Onuncu Oturum

- I: Grup üyelerinin genel olarak nasıl bir hafta geçirdikleri ile ilgili konuşma
- II: Önceki haftanın özetini yapma ve ödevlerin kontrol edilmesi
- III: Üçüncü oyun seansları ile ilgili her bir annenin yaşantılarını ve duygularını kısaca paylaşması
- IV: Önceki oturumda belirlenen annelerin videolarının izlenmesi ve süpervizyon verme
- V: İlk oturumdan itibaren anlatılan hatırlanması gereken kuralların tamamının gözden geçirilmesi
- VI: Oturumların genel hatlarıyla özetlenmesi

VII: Her bir üyenin grup sürecine ilişkin kısaca değerlendirme yapması

VIII: Her bir üyeye katılım sertifikasını verme

IX: Vedalaşma

Her bir oturuma ilişkin amaç, uygulanan teknik ve materyal bilgisi ekler bölümünde verilmiştir.

3.7. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen nicel veriler öncelikli olarak SPSS 11.5 istatistik paket programına girilmiştir. Araştırmaya katılan annelerin sayıları parametrik testlerin varsayımlarını karşılamaya yeterli olmadığı için deney ve kontrol gruplarındaki annelere ait nicel veriler parametrik olmayan testler ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının PEKÖ, ABSÖ ve EÇEEÖ' ye ilişkin hiçbir öntest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık yoktur.

Deney ve kontrol gruplarının ön ve son test puanlarının birbirleri ile karşılaştırılması için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön, son ve izleme testi puanlarının kendi içinde karşılaştırılması için ise Wilcoxon Testi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde .05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

Araştırmadan elde edilen nitel veriler ise (deney grubundaki annelerle yapılan bireysel görüşmelerden elde edilen) içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu doğrultuda öncelikli olarak görüşme kayıtlarının deşifresi çıkarılmıştır. Daha sonra kodlama işlemine geçilmiştir. Görüşme kayıtlarının deşifreleri üzerinde yapılan kodlama işleminden sonra, belirlenen kodlar kodlama defterine aktarılmıştır. Kodlama defterinde birbiri ile ilişkili, benzer anlama sahip olan kelime, cümle ya da paragraf şeklindeki kodlar birleştirilmiştir. Kodları azaltma işleminden sonra anlam olarak birbirine yakın kodlar bir araya getirilerek bir tema altında toplanmıştır. Bu şekilde yedi tema oluşturulmuştur. Temalar oluşturulduktan sonra yine birbirlerine benzerlikleri dikkate alınarak üç ana tema altında toplanmışlardır. Buna göre görüşme kayıtlarından elde edilen veriler anne açısından kazanımlar, çocuk açısından kazanımlar ve anne-çocuk ilişkisi açısından kazanımlar olmak üzere üç ana tema altında gruplanmıştır. Anne açısından kazanımlar ana teması altında annelik rolüne ilişkin kazanımlar, oyunda değişim ve bireysel kazanım olmak üzere üç tema vardır. Çocuk açısından kazanımlar ana teması altında ise davranışsal kazanım ve oyunda değişim olmak üzere iki tema bulunmaktadır. Anne-çocuk ilişkisi açısından kazanımlar ana teması altında ise disiplin ve yakınlık temaları yer almaktadır.

Her ne kadar güvenilirlikle ilgili bazı ölçütler nitel araştırmanın temel özellikleri ile çelişse de nitel araştırmada gerek dış gerekse iç güvenilirlik kapsamında alınması gereken bazı önlemler vardır. Bu önlemler araştırmanın güvenilirliğini nicel araştırmada olduğu gibi test etme ve saptama amacına yönelik değildir. Bu önlemler daha çok nitel araştırmacının, araştırmanın çeşitli aşamalarında kullandığı stratejilerin daha belirgin hale getirilmesi ve bu şekilde diğer araştırmacıların bu stratejileri benzer biçimlerde kullanabilmesine olanak sağlamasına ilişkindir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu araştırmanın nitel verilerinin toplanma ve analiz edilme süreçlerinde geçerlik ve güvenilirliğine yönelik atılan adımlar Yıldırım ve Şimşek (2011) tarafından önerilen şekilde gerçekleştirilmiştir.

Bu doğrultuda alınması gereken önerilerden ilki araştırmacının veri kaynakları ile uzun süreli etkileşim içinde olmasıdır. Çünkü böylece araştırmacı veri kaynakları üzerinde kendi varlığından ve öznel algılarından kaynaklanabilecek etkiyi anlayabilir. Bu araştırmada görüşme yöntemi ile toplanan veriler 10 haftalık eğitim çalışmasının sonunda gerçekleştirilmiştir.

Bu konudaki bir diğer öneri ise veri çeşitlemesidir. Farklı yöntemlerle toplanan verilerin birbirlerini teyit amacıyla kullanılması, ulaşılan sonuçların geçerliğini ve güvenilirliğini artırır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırma kapsamında da katılımcı annelerden nicel ölçme araçları, doğrudan oyun kayıtlarının analiz edilmesi ve görüşme tekniği ile toplanan verilerin birbirini destekler nitelikte olup olmadığı incelenmiştir.

Nitel araştırmalarda güvenirlğe yönelik alınabilecek önlemlerden biri de katılımcı teyididir. Veri kaynakları ile oluşturulacak bir teyit mekanizması, ulaşılan sonuçların gerçeği temsil etmede ne derece yeterli olduğunu anlamada yardımcı olabilir. Erlandson ve diğerleri (1993) katılımcı teyidinin katılımcılarla bireysel ya da grup olarak teyit toplantısı yapılabileceğini belirtmiştir. Araştırmacı bu toplantıda ulaştığı sonuçları, veriden çıkardığı anlamları ve kendi yorumlarını katılımcılarla paylaşır ve bunların geçerliğine ilişkin değerlendirme yapmalarını ister (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırma kapsamında da verilerin ilk analizi tamamlandıktan sonra grup üyeleri ile bir teyit toplantısı düzenlenmiştir. Bu toplantıya eğitim programına katılan 9 anneden 5' i katılabılmıştır. Katılımcı annelerin önerileri doğrultusunda veri analizinde bir takım değişiklikler yapılmıştır.

Ayrıntılı betimleme bir diğer stratejidir. Buna göre ham verinin ortaya çıkan kavram ve temalara göre yeniden düzenlenmiş bir şekilde okuyucuya yorum katmadan ve verinin doğasına mümkün olduğunca sadık kalınarak aktarılmasıdır. Doğrudan

alıntılar bu amaçla araştırmacılar tarafından sık kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada da temaların altında yer alan her bir kavram için en az iki doğrudan alıntıya yer verilmiştir.

Araştırmanın geçerlik ve gúvenirliđine yúnelik alınan başka bir önlem de ham verilerin bir kısmının yüksek lisans eğitimini tamamlamış, nitel araştırma yöntemleri dersini almış başka bir araştırmacıya kodlatılmasıdır. Gúvenirlik puanının hesaplanması için Miles ve Huberman' ın (1994) önerdiği formúl kullanılmıştır (Akt. Tavşancıl ve Aslan, 2001):

Na (Góruř birliği)

R (Gúvenirlik): _____

Na (Góruř birliği) + Nd (Góruř ayrılığı)

Yukarıdaki formúle dayalı olarak yapılan hesaplama sonucunda araştırmanın gúvenirliđi % 84 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değer %70' in úzerinde olduğu için kodlamalar arası gúvenirlik yeterli bulunmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında yapılan analizler araştırma denencelerinin sıralamasına göre sunulmuştur. Bulgular başlığı altında çocuk ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin annelerin stres, kabul ve empati düzeylerine etkisini incelemek amacıyla yapılan nicel analizler ve annelerin programın etkililiğine ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla yapılan nitel analiz bulgularına yer verilmiştir.

4.1. Nicel Bulgular

4.1.1. Anne-Baba Stres Ölçeği' ne İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki annelerin Anne-Baba Stres Ölçeği ön, son ve izleme testi puanlarına ilişkin ortanca ve standart sapma değerleri Tablo 5' te sunulmuştur.

Tablo 6

Anne-Baba Stres Ölçeği' ne İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Gruplar	Öntest			Sontest			İzleme		
	n	X	Ss	n	X	Ss	n	X	Ss
Deney	9	37	3,62	9	23	4,72	9	24	3,78
Kontrol	10	36,5	6,72	10	36	5,54	-	-	-

Tablo 6' dan elde edilen bulgulara göre; deney grubundaki annelerin Anne-Baba Stres Ölçeği öntest puan ortalamaları 37 iken deneysel çalışma sonrasında bu değer 23' e düşmüş ve izleme testinde de 24 olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubunda yer alan annelerin deney öncesi ve sonrası Ebeveyn Stres Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde ise, öntest puan ortalamasının 36,5; sontest puan ortalamasının 36 olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan annelerin öntest puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubu ABSÖ Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi

Sonucu

Gruplar	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Deney	9	9,83	88,50	43.500	.905
Kontrol	10	10,15	101,5		

Tablo 7' den elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol grubunda yer alan annelerin Ebeveyn Stres Ölçeği öntest puanları gruplara göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($U= 43.500$, $p>.05$).

Araştırmanın birinci denencesi: “Çocuk ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin uygulandığı deney grubu ile hiçbir deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun Anne-Baba Stres Ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan annelerin son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubu ABSÖ Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi

Sonucu

Gruplar	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Deney	9	5,11	46	1000	.000
Kontrol	10	14,40	144		

Tablo 8' den elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol grubunda yer alan annelerin Anne-Baba Stres Ölçeği sontest puanları gruplara göre anlamlı farklılık göstermektedir ($U= 1000$, $p< .05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kontrol grubunda yer alan annelerin puan ortalamalarının (14.4) deney grubunda yer alan annelerin puan ortalamalarına (5.11) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre deney ve kontrol grubunda yer alan anneler arasında Ebeveyn Stres Ölçeği puanları açısından kontrol grubunda yer alan anneler lehine anlamlı farklılık olduğu yani kontrol grubunda yer alan annelerin ebeveyn stres düzeylerinin daha yüksek olduğu

söylenbilir. Bu durumda araştırmanın birinci denencesi doğrulanmış olmaktadır.

Araştırmanın ikinci denencesi “Çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin uygulandığı deney grubunda yer alan annelerin Anne-Baba Stres Ölçeği öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney grubunda yer alan annelerin Anne-Baba Stres Ölçeği öntest ve sontestten aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 9’ da yer almaktadır.

Tablo 9

Deney Grubu ABSÖ Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu

Öntest-Sontest	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Negatif Sıra	9	5	45	2.66	.008
Pozitif Sıra	0				
Eşit	0				

Tablo 9’dan elde edilen bilgilere göre; deney grubunda yer alan annelerin Anne-Baba Stres Ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık ($Z=2.66$, $p<.05$) vardır. Fark puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamları incelendiğinde bu farkın negatif sıralar yani öntest lehinde olduğu görülmektedir (puanlar yükseldikçe stres düzeyi artmaktadır). Buna göre, deney grubunda yer alan annelerin stres puanlarının sontestte düşmüş olması dikkate alındığında uygulanan çocuk ebeveyn ilişki terapisi eğitimi programının annelerin ebeveyn stresinin azalmasında anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Elde edilen bu bulgulara göre araştırmanın ikinci denencesi doğrulanmıştır.

Araştırmanın üçüncü denencesi “Çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin uygulanmadığı kontrol grubunda yer alan annelerin Anne-Baba Stres Ölçeği öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı farklılık yoktur” şeklinde ifade edilmiştir. Kontrol grubunda yer alan annelerin Anne-Baba Stres Ölçeği öntest ve sontestten aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 9’ da yer almaktadır.

Tablo 10

Kontrol Grubu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu

Öntest-Sontest	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Negatif Sıra	5	5.1	25.5	.357	.721
Pozitif Sıra	4	4.88	19.5		
Eşit	1				

Tablo 10'dan elde edilen bilgilere göre; kontrol grubunda yer alan annelerin Anne-Baba Stres Ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık ($Z=.357$, $p>.05$) yoktur.

Elde edilen bu bulgulara göre üçüncü denencesi doğrulanmıştır.

Deney grubunda yer alan annelerin ABSÖ sontest ve izleme testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 11' de yer almaktadır.

Tablo 11

Deney Grubu ABSÖ Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu

İzleme-Sontest	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Negatif Sıra	2	5,75	11.5	.431	.666
Pozitif Sıra	5	3.3	16.5		
Eşit	2				

Tablo 11'den elde edilen bilgilere göre deney grubunda yer alan annelerin Anne-Baba Stres Ölçeği sontest puan ortalamaları (5.75) ile izleme testi puan ortalamaları (3.3) arasında anlamlı farklılık yoktur.

4.1.2. Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği' ne İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki annelerin Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği ön, son ve izleme testi puanlarına ilişkin ortanca ve standart sapma değerleri Tablo 12' de sunulmuştur.

Tablo 12

Porter Ebeveyn Kabul Ölçeğine Ait Betimsel İstatistik Değerleri

Gruplar	Öntest			Sontest			İzleme		
	n	X	Ss	n	X	Ss	n	X	Ss
Deney	9	124	8.59	9	142	13.47	9	142	13.47
Kontrol	10	117	7.63	10	106.5	9.14	-	-	-

Tablo 12’ den elde edilen bulgulara göre; deney grubunda yer alan annelerin Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği öntest puanlarına ait ortanca değeri 124 iken deneysel çalışma sonrası bu değer 142’ye yükseldiği görülmektedir. Bu grupta yer alan annelerin izleme testi puanları ise 142 olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubunda yer alan annelerin deney öncesi ve sonrası Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği’nden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde ise, öntest puan ortalamasının 117; sontest puan ortalamasının 106.5 olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan annelerin PEKÖ öntest puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13

*Deney ve Kontrol Grubu PEKÖ Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi**Sonucu*

Gruplar	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Deney	9	11	99	36.000	.497
Kontrol	10	9.1	91		

Tablo 13’ den elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol grubunda yer alan annelerin Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği öntest puanları gruplara göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($U= 36.000, p>.05$).

Araştırmanın dördüncü denencesi: “Çocuk ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin uygulandığı deney grubu ile hiçbir deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan annelerin PEKÖ son test puanları arasında

anlamli farklılık olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14

Deney ve Kontrol Grubu PEKÖ Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Gruplar	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Deney	9	14.61	131.5	3500	.000
Kontrol	10	5.85	58.5		

Tablo 14’ den elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol grubunda yer alan annelerin Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği son test puanları gruplara göre anlamli farklılık göstermektedir ($U = 3500$, $p < .05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kontrol grubunda yer alan annelerin puan ortalamalarının (5.85) deney grubunda yer alan annelerin puan ortalamalarına (14.61) göre daha düşük olduğu görülmektedir. Buna göre deney ve kontrol grubunda yer alan anneler arasında Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği puanları açısından deney grubunda yer alan anneler lehine anlamli farklılık olduğu yani deney grubunda yer alan annelerin ebeveyn kabul düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durumda araştırmanın dördüncü denencesi doğrulanmış olmaktadır.

Araştırmanın beşinci denencesi “Çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin uygulandığı deney grubunda yer alan annelerin Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği öntest puanları ile sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamli farklılık vardır” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney grubunda yer alan annelerin PEKÖ öntest ve sontestten aldıkları puanlar arasında anlamli farklılık olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonuçları Tablo 15’ de yer almaktadır.

Tablo 15

Deney Grubu Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu

Öntest-Sontest	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Negatif Sıra	2	1.5	3	2.312	.021
Pozitif Sıra	7	6	42		
Eşit	0				

Tablo 15’den elde edilen bilgilere göre; deney grubunda yer alan annelerin Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık ($Z=2.66$, $p<.05$) vardır. Fark puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamları incelendiğinde bu farkın pozitif sıralar yani sontest lehinde olduğu görülmektedir (puanlar yükseldikçe kabul düzeyi artmaktadır). Buna göre, deney grubunda yer alan annelerin kabul puanlarının sontestte yükselmiş olması dikkate alındığında, uygulanan çocuk ebeveyn ilişki terapisi eğitimi programının annelerin ebeveyn kabul düzeylerinin artmasında anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Elde edilen bu bulgulara göre araştırmanın beşinci denencesi doğrulanmıştır.

Araştırmanın altıncı denencesi “Çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin uygulanmadığı kontrol grubunda yer alan annelerin Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı farklılık yoktur” şeklinde ifade edilmiştir.

Kontrol grubunda yer alan annelerin Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği öntest ve sontestten aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 16’ de yer almaktadır.

Tablo 16

Kontrol Grubu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu

Öntest-Sontest	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Negatif Sıra	8	5.5	44	1.683	.092
Pozitif Sıra	2	5.5	11		
Eşit	0				

Tablo 16’dan elde edilen bilgilere göre; kontrol grubunda yer alan annelerin Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık

($Z=1.683$, $p>.05$) yoktur.

Elde edilen bu bulgulara göre araştırmanın altıncı denencesi doğrulanmıştır.

Deney grubunda yer alan annelerin Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği sontest ve izleme testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 17’ de yer almaktadır.

Tablo 17

Deney Grubu PEKÖ Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu

İzleme-Sontest	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Negatif Sıra	5	5.7	28.5	.714	.475
Pozitif Sıra	4	4.13	16.5		
Eşit	0				

Tablo 17’den elde edilen bilgilere göre deney grubunda yer alan annelerin Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği sontest puan ortalamaları (5.7) ile izleme testi puan ortalamaları (4.13) arasında anlamlı farklılık yoktur.

4.1.3. Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçümüne İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki annelerin Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçümü Değerlendirme Formu- kabul edici iletişim, çocuğun öz yönetimine izin verme ve katılım alt boyutları ile toplam puana ilişkin öntest ve sontest puanlarına ilişkin ortanca ve standart sapma değerleri Tablo 18’ de sunulmuştur.

Tablo 18

Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçümü Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Alt Boyutlar/ Grup		Öntest			Sontest		
		n	X	Ss	n	X	Ss
Kabul Edici	Deney	8	20.25	1.67	8	9.25	1.64
İletişim	Kontrol	7	19.5	1.63	7	19.25	3.26
Özyönetim	Deney	8	17.25	3.18	8	8	2.22
	Kontrol	7	16.75	2.27	7	17.5	3.26
Katılım	Deney	8	13	3.66	8	7.5	2.01
	Kontrol	7	14.5	2.91	7	14.5	2.91
Toplam	Deney	8	49.75	5.37	8	25.25	3.92
Puan	Kontrol	7	51	5.45	7	52	8.55

Tablo 18' den elde edilen bilgilere göre deney grubunda yer alan annelerin deneysel çalışma öncesi kabul edici iletişim alt boyutu puan ortalaması 20.25 iken deneysel çalışma sonrası bu değer 9.25' e düşmüştür (puanlar düştükçe kabul düzeyi artmaktadır). Kontrol grubunda ise bu değer ön ölçümde 19.5 olarak, son ölçümde ise 19.25 olarak hesaplanmıştır.

Özyönetime izin verme alt boyutu açısından bakıldığında ise; deney grubunda yer alan annelerin deneysel çalışma öncesi puan ortalamalarının 17.25 iken, deneysel çalışma sonrasında puan ortalamasının 8'e düştüğü görülmektedir. Kontrol grubunda ise ön ölçümde 16.75 olarak hesaplanan puan ortalaması, son ölçümde 17.5 olarak hesaplanmıştır.

Katılım alt boyutu açısından sonuçlar değerlendirildiğinde; deney grubunda yer alan annelerin deneysel çalışma öncesi 13 olan puan ortalamasının deneysel çalışma sonrası 7.5'e düştüğü görülmektedir. Kontrol grubunda ise hem ön ölçümde hem de son ölçümde puan ortalaması 14.5 olarak hesaplanmıştır.

Elde edilen bulgular toplam puan açısından incelendiğinde; deney grubunda yer alan annelerin deneysel çalışma öncesi puan ortalamasının 49.75' ten, deneysel çalışma sonrasında 25.25' e düştüğü görülmektedir. Kontrol grubunda ise ön ölçümde 51 olarak hesaplanan puan ortalaması son ölçümde 52 olarak hesaplanmıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan annelerin Ebeveyn-çocuk etkileşiminde

empati ölçümü değerlendirme formu alt boyutları ve toplam puan öntest puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Deney ve Kontrol Grubu EÇEEÖ öntest puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi

Sonuçları

Alt Boyutlar/ Gruplar	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
<i>Kabul Edici</i> Deney	8	9.44	75.5	16.500	.189
<i>İletişim</i> Kontrol	7	6.36	44.5		
<i>Özyönetim</i> Deney	8	8.63	69	23.000	.613
Kontrol	7	7.29	51		
<i>Katılım</i> Deney	8	7.06	56.5	20.500	.397
Kontrol	7	9.07	63.5		
<i>Toplam</i> Deney	8	7.75	62	26.000	.867
<i>Puan</i> Kontrol	7	8.29	58		

Tablo 19’ dan elde edilen bilgilere göre deney ve kontrol grubunda yer alan annelerin Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçümü Değerlendirme Formu kabul edici iletişim alt boyutu açısından öntest puanları gruplara göre anlamlı farklılık göstermemektedir (U=16.500, p>.05). Benzer şekilde çocuğun öz yönetimine izin verme (U=23.000, p>.05) ve katılım (U=20.500, p>.05) alt boyutları ile toplam puan (U=26.000, p>.05) öntest puanları da gruplara göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Araştırmada yedinci, sekizinci, dokuzuncu ve onuncu denenceler: “Çocuk ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin uygulandığı deney grubu ile hiçbir deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçümü Değerlendirme Formu kabul edici iletişim, çocuğun öz yönetimine izin verme ve katılım alt boyutları ve toplam puana ilişkin sontest puanları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan annelerin Ebeveyn-çocuk etkileşiminde empati ölçümü değerlendirme formu alt boyutları ve toplam puan sontest puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Deney ve Kontrol Grubu EÇEEÖ sönstest puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar/ Gruplar	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kabul Edici Deney	8	4.63	37	1000	.002
İletişim Kontrol	7	11.86	83		
Özyönetim Deney	8	4.94	39.5	3500	.004
Kontrol	7	11.5	80.5		
Katılım Deney	8	4.88	11.57	3000	.002
Kontrol	7	11.57	81		
Toplam Deney	8	4.69	37.5	1500	.002
Puan Kontrol	7	11.79	82.5		

Tablo 20'den elde edilen bilgilere göre deney ve kontrol grubunda yer alan annelerin EÇEEÖ değerlendirme formu kabul edici iletişim son test puanları gruplara göre anlamlı farklılık göstermektedir ($U= 1000, p< .05$). Özyönetim alt boyutuna ilişkin son test puanları da gruplara göre anlamlı farklılık göstermektedir ($U= 3500, p< .05$). Benzer şekilde katılım alt boyutuna ve toplam puana ilişkin son test puanları da gruplara göre anlamlı farklılık göstermektedir ($U=3000, p<.05$; $U=1500, p<.05$).

Sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubunda yer alan annelerin kabul edici iletişim alt boyutu puan ortalamalarının (4.63) kontrol grubunda yer alan annelerin puan ortalamasından (11.86) düşük olduğu görülmektedir (puanlar düştükçe empati düzeyi artmakta). Benzer şekilde özyönetim alt boyutu açısından deney grubu puan ortalaması (4.94) kontrol grubu puan ortalamasından (11.5) daha düşüktür. Deney ve kontrol grubunda yer alan annelerin katılım alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubunda yer alan annelerin sıra ortalaması (4.88) kontrol grubunda yer annelerin ortalamasından (11.57) düşük olduğu görülmektedir. İki grup EÇEEÖ değerlendirme formu toplam puan açısından karşılaştırıldığında da deney grubu sıra ortalamasının (4.69) kontrol grubu sıra ortalamasından (11.79) düşük olduğu görülmektedir.

Buna göre deney ve kontrol grubunda yer alan anneler arasında EÇEEÖ toplam puan ve alt boyut puanları açısından kontrol grubunda yer alan anneler lehine anlamlı farklılık olduğu (puanlar yükseldikçe empati düzeyi düşmekte) yani deney grubunda yer

alan annelerin çocuklarıyla etkileşimlerinde ortaya koydukları empatik davranışların düzeyinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durumda araştırmanın yedinci, sekizinci, dokuzuncu ve onuncu denenceler doğrulanmış olmaktadır.

Araştırmada on birinci, on ikinci, on üçüncü ve on dördüncü denenceler: “Çocuk ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin uygulandığı deney grubunun Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçümü Değerlendirme Formu kabul edici iletişim, çocuğun öz yönetimine izin verme ve katılım alt boyutları ve toplam puan öntest-sontest puanları arasında öntest puanları lehine anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan annelerin EÇEEÖ değerlendirme formu alt boyutları ve toplam puan öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Deney Grubu EÇEEÖ Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyutlar/	Öntest- Sontest	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
<i>Kabul Edici</i>	Negatif	8	4.5	36	2.521	.012
	Pozitif	0	-	-		
	Eşit	0	-	-		
<i>Özyönetim</i>	Negatif	6	4.5	27	2.197	.028
	Pozitif	1	1	1		
	Eşit	1	-	-		
<i>Katılım</i>	Negatif	6	5.5	33	2.103	.035
	Pozitif	2	1.5	3		
	Eşit	0	-	-		
<i>Toplam Puan</i>	Negatif	8	4.5	36	2.521	.012
	Pozitif	0	-	-		
	Eşit	0	-	-		

Tablo 21’den elde edilen bilgilere göre; deney grubunda yer alan annelerin EÇEEÖ-kabul edici iletişim alt boyutu öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir

farklılık ($Z=2.521$, $p<.05$) vardır. Benzer şekilde özyönetim alt boyutu öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır ($Z=2.197$, $p<.05$). Katılım alt boyutu ile ilgili bulgular incelendiğinde de ön-sontest puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($Z=2.103$, $p<.05$). EÇEEÖ toplam puan açısından bakıldığında da öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($Z=2.521$, $p<.05$). Alt boyutlar ve toplam puan fark puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamları açısından incelendiğinde elde edilen farkların negatif sıralar yani öntest lehinde olduğu görülmektedir (puanlar düştükçe empati düzeyi artmaktadır). Buna göre, deney grubunda yer alan annelerin empati puanlarının sontestte düşmüş olması dikkate alındığında uygulanan çocuk ebeveyn ilişki terapisi eğitimi programının annelerin empati düzeylerinin artmasında anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Elde edilen bu bulgulara göre araştırmanın on birinci, on ikinci, on üçüncü ve on dördüncü denenceleri doğrulanmış olmaktadır.

Araştırmanın on beşinci, on altıncı, on yedinci ve on sekizinci denenceleri “Çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin uygulanmadığı kontrol grubunda yer alan annelerin Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçümü Değerlendirme Formu kabul edici iletişim, çocuğun öz yönetimine izin verme ve katılım alt boyutları ve toplam puan öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı farklılık yoktur” şeklinde ifade edilmiştir.

Kontrol grubunda yer alan annelerin EÇEEÖ değerlendirme formu alt boyutları ve toplam puan öntest ve sontestten aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonuçları Tablo 22’ de yer almaktadır.

Tablo 22

Kontrol Grubu EÇEEÖ Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyutlar/	Öntest-	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
	Sontest					
<i>Kabul Edici</i>	Negatif	3	4.33	13	.53	.596
	Pozitif	3	2.67	8		
	Eşit	1	-	-		
<i>Özyönetim</i>	Negatif	4	4.5	18	.681	.496
	Pozitif	3	3.33	10		
	Eşit	0	-	-		
<i>Katılım</i>	Negatif	3	3	9	.316	.752
	Pozitif	3	4	12		
	Eşit	1	-	-		
<i>Toplam</i>	Negatif	3	5	15	.943	.345
<i>Puan</i>	Pozitif	3	2	6		
	Eşit	1	-	-		

Tablo 22'den elde edilen bulgulara göre, kontrol grubunda yer alan annelerin EÇEEÖ kabul edici iletişim alt boyutu öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık yoktur ($Z=.53$, $p>.05$). Diğer bir alt boyut olan özyönetim öntest-sontest puanları arasında da anlamlı farklılık yoktur ($Z=.681$, $p>.05$). Benzer şekilde katılım alt boyutu ön test-sontest puanları arasında da anlamlı farklılık yoktur ($Z=.316$, $p>.05$). Toplam puana ilişkin bulgulara bakıldığında da öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık yoktur ($Z=.943$, $p>.05$). Buna göre araştırmanın on beşinci, on altıncı, on yedinci ve on sekizinci denenceleri doğrulanmış olmaktadır.

4.2. Deney Grubundaki Annelerin Deneysel Çalışmaya İlişkin Görüşlerine Ait Nitel Bulgular

Bu çalışmada deney grubunda yer alan annelerin çocuk ebeveyn ilişki terapisi eğitim sürecine ilişkin görüşlerini ve bu süreçte elde ettikleri kazanımlara ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla her bir katılımcıyla ayrı ayrı görüşme yapılmıştır. Elde edilen verilere içerik analizi tekniği uygulanmıştır.

Katılımcıların kazanımlarını belirlemeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların bir kısmı aşağıda verilmiştir:

1. Bu program size ne gibi farkındalıklar kazandırdı?
2. Çocuğunuzla ilişkinize ne gibi yansımaları oldu?
3. Çocuğunuzun davranışlarına ne gibi yansımaları oldu?
4. İlk oyun saatiniz ile son oyun saatiniz arasında ne gibi farklılıklar var?

Katılımcıların çocuk ebeveyn ilişki terapisi eğitim süreci sonunda elde ettikleri kazanımlara ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 23

Deney Grubunda Yer Alan Annelerin ÇEİT Süreci Sonunda Elde Ettikleri Kazanımlara İlişkin Değerlendirmeleri ve Frekans Değerleri

		Kazanım	f
ANNE AÇISINDAN		Agresyonda azalma	11
		Anlayış ve kabulde artış	12
		Hatayı telafi etme	2
		Duyguları yansıtmama	4
		Sınır koyma, seçenek sunma	11
		Annelik tutumu öz farkındalık	5
		Çabayı destekleme	2
		Oyunda değişim	Daha az sıkılma
	Daha fazla birlikte oyun		10
		Daha az müdahale	5
Bireysel kazanım	Kişisel paylaşım	3	
	Yalnız değilim	1	
ÇOCUK AÇISINDAN	Davranışsal kazanım	Agresyonda azalma	11
		İnatçılıkta azalma	6
		Sosyal ilişkilerde artan uyum	4
		Anneyi model alma	5
	Oyunda değişim	Mutlu	7
		İstekli	7
		Sakin	4
	Tatmin olmuş	3	
ANNE-ÇOCUK İLİŞKİSİ AÇISINDAN	Yakınlık	Daha yakın/sıcak ilişki	10
		Dokunsal temasta artış	2
		Kaliteli zaman geçirmede artış	7
	Disiplin	Çatışmanın azalması	5
		Sorun çözmede işbirliği	3

Tablo 23’de deneysel çalışmaya katılan annelerin programdan elde ettikleri kazanımlara ilişkin görüşleri ile ilgili sorulara verdikleri yanıtlara uygulanan içerik analizi sonucu elde edilen temalar, kodlar ve bunlara ait frekans değerleri görülmektedir. Analiz sonucunda annelik rolüne ilişkin kazanım, oyunda değişim, bireysel kazanım, davranışsal kazanım, oyunda değişim, yakınlık ve disiplin olmak üzere yedi tema ortaya çıkmıştır. Annelik rolüne ilişkin kazanım, oyunda değişim ve bireysel kazanım anne açısından kazanımlar ana teması altında yer almaktadır. Davranışsal kazanım ve oyunda değişim çocuk açısından kazanımlar ana teması altında, yakınlık ve disiplin ise anne-çocuk ilişkisi açısından kazanımlar ana teması altında yer almaktadır.

4.2.1. Anne Açısından Kazanımlar

Anne açısından kazanımlar ana teması altında *annelik rolüne ilişkin kazanımlar*, *oyunda değişim* ve *bireysel kazanımlar* temalarına yer verilmiştir. Bu temalara ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

4.2.1.1. Annelik Rolüne İlişkin Kazanımlar

Tablo 1 incelendiğinde annelerle yapılan görüşmelere uygulanan içerik analizine göre annelik rolüne ilişkin kazanımlar teması altında *agresyonda azalma*, *anlayış ve kabulde artış*, *hatayı telafi etme*, *duyguları yansıtma*, *sınır koyma-seçenek sunma*, *annelik tutumuna ilişkin öz farkındalık* ve *çabayı destekleme* kavramlarına yer verildiği görülmektedir.

Agresyonda Azalma

Çalışmaya katılan anneler tarafından en önemli kazanımlardan biri olarak ifade edilen agresyonda azalma (f: 11) kazanımına ilişkin görüşleri bazı katılımcı anneler şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Benim en büyük sorunum yani kendimle ilgili yani onu da tabi çocuğa yansıtmayla ilgili öfkemi kontrol edemiyordum. Tamam bağırmamam gerek ama onu bir türlü yapamıyordum. Şimdi bunu yapabilmeyi öğrendim. Yani öfkeyi kontrol etmeyi öğrendim. Çocuğun neden yaptığını bilince ne bileyim daha

sevencen yaklaşıyorsunuz çocuğa. O bağırp çağırmlar azalıyor. Neredeyse bende daha sıfırlandı gibi. Çünkü bir şeyde size de anlatmışım grupta komşu kızı gelmişti. O zaman bisikletle oyuncakların üstünden geçti yani yapmadığını bırakmadı, terlikleri filan attı. Ben normalde bu davranışta çileden çıkardım. Bağırdım, çağırdım. Neden yaptın, böyle yapma. Yapmaya devam ettiği halde sinirlenmedim. Bu bence büyük bir şey çünkü sürekli çocuğa bağırma, öyle yapma şöyle yapma demek çocuğu daha agresif yapıyor. (B)”

“Mesela bir şey olduğunda oradaki sözler aklıma, eğitimde sizin söylediğiniz şeyler geliyor aklıma hemen kendimi frenliyorum ve kontrol etmeye başladım. Hani önceki agresif çıkışlarım, bir andaki o sert çıkışlarım bitti ya da daha aza inmiş durumda. (E)”

Anlayış ve Kabulde Artış

Çalışmaya katılan annelerin 4’ ü eğitimden elde ettikleri kazanım olarak *anlayış ve kabulde artışı* ifade etmişlerdir. Bu konudaki kazanımlarını bazı üyeler aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

“Ben çoğu zaman onu anlamıyormuşum. Anlayamadığım için doğal olarak da böyle çok şey ya da benim sabrımın az olduğu, duygusal olarak hassas olduğum dönemlerde ses tonum daha çok yükseliyordu. Şimdi ama onu anlamaya başladım. O bir şeyi yaparken artık şeyi sorguluyorum, bunun altında ne gibi bir sebep var? Bu çocuk niye böyle davranıyor? (E)”

“Şimdi bu şeyden sonra çocuğu anlamayı öğrendim. O izlediğim videoda yaptıklarımın nasıl bir etki bıraktığını gördüm. (A)”

Hatayı Telafi Etme

Çalışmaya katılan anneler tarafından kazanım olarak ifade edilen diğer bir kavram hatayı telafi etmedir. Üyelerden biri düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Ben çatıştığımızda çok üzülüydüm. Hatta ağlıyordum gizli gizli. Ben bunu nasıl yaptım, nasıl ona kızabildim, sesimi nasıl

yükselttim, o bunu hak etmiyordu, benim hatalı olduğum durumlarda tabi. Onun haklı ama benim haksız olup ama ona haksız muamele yaptığım durumlarda. Şimdi mesela en azından şeyi biliyorum, evet bunu yaptın ama sen de insansın. Şu anda tahammül edemeyecek durumdayım. Çünkü her zaman psikolojime uygun, ruhsal durumum da uygun olmuyor. Ama bunu telafi edeceğim diyorum. Ağlamıyorum artık. Evet burada hatalıydım ama güzel olan taraf ben hatamın farkındayım. Bunu en azından görebiliyorum. Bunu nasıl düzelteceğimi artık biliyorum. Bu yanlış da olsa evet o da yanlış gördü ben de gördüm. Neyse diyorum yatmadan önce diyorum, hikayeden sonra ben ondan özür dilerim diyorum. Genelde öyle yapıyorum. Hikaye sonrası özür diliyorum genelde. (E)”

Duyguları yansıtma

Duyguları yansıtma da anneler tarafından kazanım olarak ifade edilmiştir. Annelerden biri görüşlerini aşağıdaki gibi dile getirmiştir:

“Mesela onun duygularıyla konuşmaya çalışıyorum. Yani şu anda kendini çok üzgün hissediyorsun, benimle paylaşmak ister misin? Evet o an nasıl bir duygu halinde, ihtiyacı ne onu artık hissedebiliyorum ben. Doğal olarak bu ister istemez ilişkiye olumlu yansıyor. (E)”

Sınır koyma-Seçenek Sunma

Annelik rolüne ilişkin kazanımlar teması altında yer alan kavramlardan bir diğeri sınır koyma-seçenek sunmadır (f: 11). Katılımcılar bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Direk bunu yapacaksın diye emrivakiciliğim kalktı, benim kalktı. Z’ye seçenekli gelmek onu da mutlu etti. Hani şu dönemde seçenek kullanmamız, kural koymamız hoşuna gitti. (A)”

“Biz çocuğa sınır koymuyorduk, o bize sınır koyuyordu. Resmen

bizi ele geçirmişti. Şimdi işte bu seçenek sunmayla olsun, sizin gösterdiğiniz sınır koyma teknikleriyle onlar çok işimize yaradı. Sınır koyma gerekliliğini biliyorsunuz ama nasıl olacağını bilmediğimiz için uygulayamıyorduk. Şimdi sınır koyduğumuzda, seçenekler sunduğumuzda çocuk onun kendi sorumluluğuna, onun bilincine vartıyor. Yani buna ben karar veriyorum, benim sorumluluğum. Bunu anlaması çok güzeldi. Çok hoşuma gitti. (B)”

“Sınır koyma müthiş işime yaradı. Hani ben söylüyordum ama genellikle benimkinde tehdit var. Hani bunu yapmazsan bu olur, şunu yapmazsan şöyle olur. En azından şimdi tehdit etmiyorum. Ona seçenek sunuyorum artık. (E)”

“Seçenek sunmak hoşuma gitti, çocuğa seçenek sunma ve o seçeneklerinin bedeli şey yapması o çok ilgimi çekmişti.(G)”

Annelik Tutumuna İlişkin Öz Farkındalık

Annelik tutumuna ilişkin öz farkındalık katılımcılar tarafından ifade edilen bir diğer kavramdır (f:5). Bu konuda aşağıda katılımcı annelerden bazılarının görüşlerine yer verilmiştir:

“Anneler arası fark denmesi belki yanlış olur ama farkı gördüm. Çocuğa karşı ilgi, alaka, yaklaşım, zaman ayırma. Ben mesela orada çocuğuna çok zaman ayıranını da gördüm. Benim gibi öf püfle başından savmaya çalışanı da gördüm. Yani en başta ben geliyorum açıkçası (A)”

“Hani bir kere şu farkındalık derken hani farklı anne tutumlarını gördüm orada. Orada mesela işte B hanımın şeyinden çok etkilenmişim. Yani korumacı anne tutumu. Ben de sadece şey sevgi veren anne modundaydım. (C)”

Çabayı destekleme

Annelik rolüne ilişkin kazanımlar teması altında yer alan son kavram çabayı desteklemedir (f: 2). Katılımcı annelerden biri bu kazanımı şu şekilde ifade etmiştir:

“Hani kendini değil de davranışlarını övmek çünkü kendini övdüğün zaman şımarıyor, onu nasıl yapacağımızı bilmiyorduk. Davranışlarını övdüğümüz zaman çocuk daha iyisini yapmaya çalışıyor (B)”

“Hayat içerisinde izin veriyorum artık ona. Mesela o bir şey yaptığında: “Aa getir kızım nasılmış bakalım, beraber yapalım” demiyorum. “Bunu bence sen yapabilirsin. Bir dene, çaba harca diyorum. Bakalım ne ortaya çıkacak. Onun iyice uğraştığını emek sarf ettiğini görüyorum. Ondan sonra yapmam gereken bir şey varsa hani çocuk olarak gücünün yetmediği, yapamayacağı bir boyuttaysa ancak o şekilde ona gidip destek ve yardımcı oluyorum. ... çocuğun önceden direkt davranışlarını övüyordum aferin falan şimdi mesela direkt çabasını övüyorum (E)”

4.2.1.2. Oyunda Değişim

Tablo 1’den elde edilen bilgilere göre anne açısından kazanımlar ana teması altında yer alan bir diğer tema oyunda değişimdir. Annelerle yapılan görüşmelere uygulanan içerik analizine göre oyunda değişim teması altında daha az sıkılma, daha fazla birlikte oyun ve daha az müdahale kavramları yer almaktadır.

Daha Az Sıkılma

Oyunda değişim teması altında yer alan ilk kavram daha az sıkılmadır. Bu konuda katılımcı annelerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Ben önceden sizinle ilk görüşmeye geldiğimde dedim ya baba müthiş oynuyor hatta ben hayran hayran bakıyordum ya bu adam nasıl başarıyor diye. Ben çok sıkılıyordum. Derler yemek yapmak değil ne yapacağını düşünmek zordur. Doğal olarak ben I ile oyun oynarken ne yapacağız, ne edeceğiz, nasıl bir şey kurgulamam gerek, nasıl bir şey yapmam gerek düşüncesi beni yorup, o kadar sıkıyordu ki ben oyun oynamaktan nefret eder hale gelmiştim. Şimdi ben hiçbir şey yapmıyorum. O ne derse ben onu yapıyorum. Doğal olarak da hiç sıkıcı değil artık oyun

oynamak. (E)”

“Dediğim gibi aklım şeydeydi öf ne zaman bitecek. Şu şeyi de bir yarım saatte tamamlasaydık da uyusaydık. Yorgunum, işte televizyonda şu var bu var falandı. Yani ilgim hiç onda değildi. Aklım onda değildi ama sonrasında hani onun o da mutsuz oluyor tabi ki. Böyle bir oyundan o da keyif almıyor. Benim için de zulüm oluyor ama sonrasında teknikleri öğrendikten sonra daha iyi oldu ikimiz için de. Yani ben de keyif almaya başladım artık. (C)”

Daha Fazla Birlikte Oyun

Tablo 1’den elde edilen bulgulara göre oyunda değişim teması altında yer alan bir diğer kavram daha fazla birlikte oyun (f: 10). Bu konuda katılımcı annelerden bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Nasıl diyeyim bizim oyunlarımız genellikle ilk konuşmamızda da söylemiştim. İşte ben sıkıcı buluyordum. İşte araba oynatma, ordan çıkıyor buradan çıkıyor. Çok da yatkın değilim o oyunlara. Daha farklı işte oturarak, masa başında faaliyet yaparak oyunlar. Genelde bu tarz oyunlarda R yalnız oynuyordu. Ve onun yalnız oynadığını gördüğümde tabii bu benim için bir fırsat oluyordu. Başka şeyler yapmak için o fırsatı değerlendiriyordum ve başka şeyler yapıyordum ama o kendi başına oynuyordu oyunlarını. Aslında bizim için en yani bu dönemde en farklı olan şey bizim oyunlarımız. Yani birlikte olarak bu tarz oyunları birlikte oynuyor oluşumuz aslında. (F)”

“Çocukla yarım saat bile oynamadığımı fark ettim.(G)”

“Ben oyun oynamayı pek bilmiyorum. Herhalde bizimle de oyun oynanmadığı için diye düşünüyorum. Yani oyun oynamayı öğreniyor olmak, kızıma da onu söylediğimde bana, kulağıma çok kötü geldi. “kızım oyun oynamayı öğrenmeye gidiyorum” dediğimde bile hani utanç verici aslında. Ama sonuçta bu bir gerçek birçok insan bilmiyor. Çocukla oyun oynamak hiç anlamlı gelmezdi. Ondan sonra gerçek anlamda bir metotla, bir

yöntemle, oyunun kurallarını koyup şey yaptıktan sonra bir anlam ifade etti benim için. Böyle olunca anlamlı oldu benim için. İnşallah hani oyun oynamaya hani çocuklarla oyun oynamaya başlamışken bırakmadan devam edebilirm.(D)”

“Oyun oynamada süreç olarak biz oyun oynamadığımızı gördüm. Yani öncesini değerlendirdiğimiz zaman biz oyun oynamıyormuşuz. Hiç oyun oynamıyormuşuz aslında. Özel saatimizin olması bir ayrıcalık oldu. İlk başta saksı modundayken daha sonrasında oyuna dahil oldum. Yani farkında olmadan benim de oyuna dahil olduğumu gördüm.(A)”

“Bir de mesela çocukla az vakit geçirdiğimi öğrendim. İlk 2 yaşına kadar çok sık oynuyordum, yani bütün dikkatim ondaydı o nerdeyse işte ilgi patlamasını sürekli yapıyordum hani. Başka hiçbir şeyle ilgilenmiyordum, sadece ona odaklıydım. Sonrasında işte o 2 yaştan sonra hem yaşanan süreç hem de herhalde artık bir bıkkınlık oldu bende. Sonra 2 yıldır da hiç oynamıyordum çocuğumla. Onu bir kez daha anladım yani. Oyun esnasında mesela çok fark ettim onu, oyun oynarken.(C)”

Daha Az Müdahale

Tablo 1’den elde edilen bulgulara göre oyunda değişim teması altında yer alan son kavram daha az müdahale (f: 5). Bu konuda katılımcı annelerden bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“İlk oyun saatinde hep biz çocuğa direktif veriyorduk işte şöyle yap, bunu yap, şunu yap. Oyun saatinde onların öyle olmamasını öğrendik.(B)”

“Doğru oyun oynamak çocuğa sürekli müdahale edip, onu yönlendirip, onun yerine oyun kurgulamak değil aslında. Şimdi bırakıyorum. O kurguluyor, senaryoyu yazıyor, oyun alanını oluşturuyor. Ben onun dahil ettiği ve yapmak istediği boyutu ile kalıyorum.(E)”

4.2.1.3. Bireysel Kazanım

Tablo 1’den elde edilen bilgilere göre, anne açısından kazanımlar ana teması altında yer alan son tema bireysel kazanımdır. Bu tema altında ise kişisel paylaşım ve yalnız değilim kavramları yer almaktadır.

Kişisel Paylaşım

Bireysel kazanım teması altında bulunan kişisel paylaşım kavramı (f: 3) ile ilgili katılımcı annelerin bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Tabi o şeyde de bahsettim benim, çocuğum için oradaydım, bu gurubun içerisindeydim. Çocuğumla olan ilişkimle ilgiliydi bu, ama bu benim kişisel şeyime de çok faydalı oldu. Grup içerisinde de ifade ettim, kalabalık guruplardan kaçıyordum, işim öyle değil ama yakın bir temas bir sohbet, paylaşım bunlar benim için yeni şeylerdi.(F)”

Yalnız Değilim

Bireysel kazanım teması altında bulunan bir diğer kavram yalnız değilimdir (f: 1). Yalnızca bir annenin bu konuda görüş bildirdiği görülmektedir:

“Bu sorunları yaşayan diğer anneleri de gördüm, hani tek olmadığımı gördüm.(A)”

4.2.2. Çocuk Açısından Kazanımlar

Çocuk açısından kazanımlar ana teması altında *davranışsal kazanımlar* ve *oyunda değişim* temalarına yer verilmiştir. Bu temalara ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

4.2.2.1. Davranışsal Kazanım

Tablo 1’den elde edilen bulgulara göre davranışsal kazanım teması altında agresyonda azalma, inatçılıkta azalma, sosyal ilişkilerde artan uyum ve anneyi model alma kavramları yer almaktadır.

Agresyonda Azalma

Davranışsal kazanım teması altında yer alan kavramlardan biri agresyonda azalmadır (f:

11) ve katılımcı annelerin hepsi tarafından ifade edilmiştir. Annelerden bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Z ile agresifliğimiz daha aza indi. Onu görüyorum şimdi. Aynı dili konuşmamız bir yerde ortak noktaya ulaştı gibi.(A)”

“Hırçınlığı azaldı onun da. O da böyle şeydi hani ilgilenilmediğinde zaten çok hırçın bir çocuk. O şey yaptı azaldı şimdi. Daha uysal şu anda daha şey daha dingin, bana öyle geliyor yani.(C)”

“Eskisi gibi sinirlenmiyor D. Çevrede fark ediyor insanlar. D eskisi gibi kızmıyor diyorlar eskisi gibi sinirlenmiyor. O yüzden güzel oldu çünkü bu bizim için bayağı büyük sorundu.(B)”

İnatçılıkta Azalma

Davranışsal kazanım teması altında yer alan bir diğer kavram inatçılıkta azalmadır (f: 6). Bu kavramla ilgili annelerden bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Daha doğrusu ses tonum yükselince bu sefer I benimle savaşmaya başlıyordu, inatlaşmaya başlıyordu...(E)”

“İlişkimize dediğim gibi inatlaşmalarımız kalktı. Seçenek sunduğumuz zaman dediğim gibi inatlaşma durumu olmuyor fazla. (B)”

Sosyal ilişkilerde artan uyum

Davranışsal kazanım teması altındaki bir diğer kavram sosyal ilişkilerde artan uyum (f: 4). Katılımcı annelerden biri bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Z dedesine karşı ve nenesine karşı çok yumuşak oldu. Önceden bağırır çağırırdı, dede biz geldik diye sarılıp öpmelere başladı. Nenesine hiç yapmazdı çünkü benim annem yarı yatalak diyebilirim yani bir tek konuşmasında problemi var rahatsız, konuşmasını da anlamıyor ve neneye hiç gitmezdi ürkerdi şeyden dolayı. Şimdi nenesine gidiyor nenesi bir şey söylediği zaman dinliyor. Nenesiyle oyun oynamaya çalışıyor. Nenesi

şunu tutarsan, benim söylediğimi yaparsan doğru olur diyerekten onu yapıyor. Hani, bunlar aslında çok güzel oldu. Z etrafa karşı yumuşak ve yapıcı olmaya başladı. Bu bizi çok mutlu etti. Çok mutlu olduk. Kuzenleriyle yine didişmesi falan var o ayrı da büyüklerine karşı mülayim oldu, bu çok güzel bir şey.(A)”

Anneyi Model Alma

Tablo 1 incelendiğinde davranışsal kazanım teması altında yer alan son kavramın anneyi model alma olduğu görülmektedir (f:5). Katılımcı annelerin çocuklarının kendilerini model alması konusunda kazanım elde ettikleri ile ilgili görüşleri şu ifadelerinden anlaşılmaktadır:

“Arkadaşlarıyla oynarken işte bunu böyle yapmayalım. Böyle yaparsak şöyle olur. Benim ona yaklaştığım gibi ona söylediğim şeyleri modelliyor.(B)”

“Ben ne yaparsam çocuk onu taklit ediyor, öyle yapıyor. Ben onunla nasıl ilgilenirsem, bir sorun ya da bir mutluluk karşısında davranışlarımı nasıl gösteriyorsam o da arkadaşlarına, bebeklerine öyle davranıyor, oyuncaklarına öyle davranıyor. Geçen diyor ki; anneanne diyor fazla üstüne gitme, bak onu yaparsan ötekinden vazgeçersin, annem de geri dönmez diyor. Anneannesi bir şey yapıyor ya bunu diyor sen tercih ettin diyor.(E)”

“Tabi o da şu anda şey yapıyor S zaten bebekleriyle şimdi dikkat ediyorum ama böyle yapmamalısın diyor, hadi gel diyor seni şöyle yapalım, aaa sen burada bekle diyor öteki bebeğe şu an onunla ilgileniyorum diyor, seninle ilgileneceğim hani bu oyun terapisinde ben ona diyorum ki şuan kimse bizi rahatsız edemez, burası ikimize ait bir alan, yarım saat boyunca sadece anne kız birlikte vakit geçireceğiz burada diyorum. O da mesela bir oyuncağıyla ilgilenirken ötekini alana sokmuyor, şimdi sen burada bekle diyor ben biraz bununla ilgileneceğim diyor sonra diyor seni alıp seninle de ilgileneceğim diyor mesela. O da çok

hoşuma gidiyor çünkü oyuncak olsa da bu şekilde devam ettirebilirim, ona bunu aşıyorsam o da yarın hayatına giren önemli insanların bireysel olarak ne kadar değerli ve önemli olduğunu, ona nasıl zaman ayırması gerektiğini de öğreniyor şu anda.(G)”

4.2.2.2. Oyunda Değişim

Tablo 1’den elde edilen bulgulara göre çocuk açısından kazanımlar ana teması altında yer alan bir diğer tema oyunda değişimdir. Bununla ilgili bulgular aşağıda yer almaktadır:

Mutlu

Katılımcı annelerle yapılan görüşmelere uygulanan içerik analizine göre çocuğun oyununda değişim teması altında yer alan kavramlardan biri mutludur (f: 7). Katılımcı annelerden bazıları bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“O oyun saatlerinde çok mutlu olduğunu, keyifli olduğunu gördüm. Yani ilk, şu an aklıma gelen ilk yansıması o oldu. Çok daha farklı mutluluk ifadesi görüyorum hani bittikten sonra da başlarken de.(F)”

“Onunla oyun oynamak çok önemliydi. Çocuk beraber kalacağımız için keyif aldı, mutlu oldu. O zaman bende farkındalık yarattı. (G)”

İstekli

Tablo 1 incelendiğinde oyunda değişim teması altında yer alan bir diğer kavramın istekli olduğu görülmektedir (f:7). Annelerden birinin bu konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

“İşte bu oyun terapisinde oğlumun ihtiyacı olan şeyin bu olduğunu gördüm. Özellikle kendisinin talep ettiğini gördüm. Oyun saatlerini kendi özellikle talep ediyor.(F)”

Sakin

Oyunda değişim teması altında yer alan başka bir kavram ise sakindir (f: 4). Bu konuda annelerden iki tanesi görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Teyzesi Z'nin oyun kuruculuğundaki agresifliğinin gittiğini, daha yumuşak olduğunu, saldırganlığının gittiğini söyledi.(A)”
“Eğitim sürecinin şöyle bir yansıması oldu, oyun saatlerinde daha sakinleşti, dinginleşti. Artık daha yavaş ve daha sakin.(F)”

Tatmin olmuş

Oyunda değişim teması altında yer alan son kavram tatmin olmuş. Annelerden biri bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Biz daha önce de D ile oynuyorduk ama şimdi saat sınırı var, nasıl davranmamız gerektiğini biliyoruz. Böyle olunca bir buçuk saat oynadığımızdan daha doyumlu oldu çocuk. Yani o yönden yarım saat bile yetiyor. Daha doyumlu oluyor, çocuk mutlu ayrılıyor yani nasıl davranılması gerektiğini bildiğiniz zaman daha güzel oluyor her şey.(B)”

4.2.3. Anne-Çocuk İlişkisi Açısından Kazanımlar

Anne-çocuk ilişkisi açısından kazanımlar ana teması altında *yakınlık* ve *disiplin* temalarına yer verilmiştir. Bu temalara ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

4.2.3.1. Yakınlık

Tablo 1'den elde edilen bulgulara göre yakınlık teması altında daha yakın /sıcak ilişki, dokunsal temasta artış, kaliteli zaman geçirmede artış olmak üzere üç kavram yer almaktadır. Bunlarla ilgili bulgulara aşağıda sırayla yer verilmiştir.

Daha yakın/sıcak ilişki

Daha yakın / sıcak ilişki katılımcı annelerin hepsi tarafından kazanım olarak ifade edilen kavramlardan biridir (f: 10). Annelerden bazılarının bu konudaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Daha sıcak ilişki kurmaya başladık. Geliyor mesela canım annem diyor. Sarılıyor, öpüyor. Önce de yapıyordu ama şimdi daha böyle içten daha çok oluyor. (B)”

“Mesela en son yani hem oyun terapisini Y ile yapmaya başladıktan sonra Y ifade edemediği şeyleri etmeye başladı bana yani işte daha yakın görmeye başladı. Oyun terapisinden sonra sarılıp annecim seni seviyorumlar mesela deşarj olduktan sonra, bunları yaşadım.(D)”

Dokunsal Temasta Artış

Yakınlık temasının altında yer alan bir diğer kavram dokunsal temasta artıştır (f: 2). Katılımcı annelerden iki tanesi bu durumu bir kazanım olarak ifade etmiştir.

“Mesela şey beni muayene etmesi, bana daha dokunarak bir oyun, aslında biz oyun saatlerinde doktor setini birkaç kere özellikle oynadığında bana daha dokunarak oynadı aslında. Hani biz genellikle işte şey bir şeyler yaparak oyun oynuyorduk. Fazla dokunmadan aslında. Bizim için yeni diyebilirim ya da yeni demeyeyim çok uzun zamandır yapmadığımız şeylerdi aslında.(F)”

“Y’ ye çok fazla, yani diyorum ya bu kadar el bebek gül bebek büyütme rağmen artık benim tedirginliğim mi ona yansıdı, onun farklılığı mı beni ürküttü de hani böyle biraz uzaklaştım bilemiyorum çok böyle bir masaj yapmadığımı fark ettim çocuğuma, ayağını hiç öpmediğimi fark ettim. Geçen gün onu böyle işte kurabiye yaptım yerken Allahım kıkır kıkır güle güle görmeliydiniz yani, çok keyifliydi.(D)”

Kaliteli Zaman Geçirmede Artış

Yakınlık teması altında bulunan son kavram kaliteli zaman geçirmede artıştır (f: 7). Bu kavram da katılımcı anneler tarafından sıklıkla kazanım olarak ifade edilmiştir. Annelerden bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Nasıl oldu mesela oyun oynamasını gerektiğini o zaman

anlıyorsun yani çocuğa yeterince ilgi göstermediğini fark ediyorsun. Bana göre önceden sanki S'nin yanında kalsam ona yeter gibi geliyordu.(G)”

“Zamanı az olan bir anne olarak ilgili bir anne, dikkatli bir anne olduğumu düşünüyor olsam bile aslında bu koşturmalı yaşam içerisinde ne kadar da çok gözden kaçırdığımız şeylerin olduğu yani kendin o şeye koysam bile yani iyi gözlem yapan bir anne, ilgili bir anne gibi görmüş olsam bile aslında o yaşam içerisinde bir sürü şey kaçırmışım çocuğumla ilgili. Biraz daha kulak kabartıyorum oğluma karşı, hani hep benim için söylediği şeyler önemliydi, dinliyordum, ciddiye alıyordum ama beni bir üst noktaya getirdiğini düşünüyorum. Daha dikkatli, daha farkında çünkü benim işim gereği daha hızlı hareket etmem, koşturmacalı, mesaisi uzun bir iş olduğu için o hep arada kaynayan ve kısa zamanlar hani ilgi göstersem de kısa zamanlar harcadığım bir çocukmuş aslında. Yani benim için en önemli buydu hani oldum dememek lazım. Aslında benim oğlumun bu küçük ama sadece o odaklı zamanlar istediğini, özlediğini anladım ki aslında şey benim için birçok çevremdeki anneye göre daha fazla vakit geçirdiğimi, birebir ilgilendiğimi düşünürken aslında çok da onunla değilmişim.(F)”

“Bu süreçte çocukla kaliteli zaman geçirmediğimi anladım. Ondan öncesinde hani kaliteli vakit geçirilmediğinde sürekli, sürekli, sürekli ilgi istiyordu. Tuvalete bile gitmeme izin vermiyor, şimdi mesela oynuyoruz yoğun bir şekilde. Ondan sonrasında ben yemeğimi yiyeyim diyorum ona müsaade ediyor.(C)”

4.2.3.2. Disiplin

Anne-çocuk ilişkisi açısından kazanımlar ana teması altında yer alan son tema disiplindir. Bununla ilgili bulgular aşağıda yer almaktadır.

Çatışmanın Azalması

Disiplin teması altında yer alan ilk kavram çatışmanın azalmasıdır (f: 5). Çatışmanın azalması kavramını kazanım olarak ifade eden annelerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Mesela aramızdaki çatışma minimuma indi, önceden daha çok çatışıyorduk (E)”

“Biz Z ile kuralıydık, bağırma, çağırma, birbirimize haykırma, annenin kutsal terliğinin havada uçmaları falan böyle. Elimiz de cömertti birbirimize karşı bu ortadan kalktı.(A)”

Sorun Çözmede İşbirliği

Disiplin teması altında yer alan son kavram sorun çözmede işbirliğidir (f: 3). Katılımcı annelerden yalnızca biri sorun çözmede işbirliğini kazanım olarak ifade etmiştir.

“O durumu muhakkak çözerek günü bitirmeye çalışıyorum hani onu da kolluyorum, zaman kolluyorum yani onun sabırlı, daha anlayışlı olabileceği, bana tolere gösterebileceği ya da benim onu o anda tolere edebileceğim, her hangi o anki agresifliğini kaldırabileceğim bir zaman dilimini kolluyorum bulduğum anda da konuşmaya çalışıyorum, benimle bu durumu paylaşmak ister misin? Paylaşmak istiyorsa paylaşıyor, paylaşmak istemezse tamam diyorum paylaşmak istediğin zaman ben her zaman hazırım gelip bana anlatabilirsin ama ben bunu öğrenmek istiyorum aksi halde bir bunun için sürekli seninle çatışmaya devam edeceğiz diyorum, Belli bir süreden sonra mesela bir kaç saat sonra, ertesi gün bile olabiliyor, direkt aklında tutuyor ya da kendini bana o an güvendiği bir an mı bekliyor neyse ama ben ona sonuçta mesajı iletmış oluyorum yani onu dinlemeye hazır olduğumu, geliyor anlatıyor. Biliyor musun ben sana diyordum bundan dolayı böyle yapmıştım ama sen bundan sonra bana şöyle davranırsan ben de sana böyle yapmam bundan sonra diyor. O da mesela çözüm odaklı konuşmaya başlıyor.(E)”

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin ebeveynlerin stres, kabul ve empati düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin elde edilen nicel bulgular ile katılımcıların eğitim sürecini değerlendirmelerine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme aracılığıyla toplanan nitel verilerin analiz edilmesi sonucu ulaşılan bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin boşanmış annelerin ebeveynlik stresi, çocuklarıyla etkileşimlerinde kabul ve empati davranışları üzerindeki etkisinin anlamlı ve uzun süreli kalıcı olduğu görüşmüştür.

Araştırmadan elde edilen bulguların tartışılması ve yorumlanması aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur.

5.1. Nicel Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın nicel bulguları tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1.1. Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi Eğitiminin Ebeveyn Stres Düzeyine Etkisine İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışma ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırmanın birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci denencelerine ait olan nicel bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Söz konusu denencelere ait yapılan istatistiksel analizler sonucunda çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin deney grubundaki annelerin ebeveynliğe yönelik yaşadıkları stresin azalmasında anlamlı bir etkisinin bulunduğu ve bu etkinin uzun süreli kalıcılığının izleme ölçümünde de devam ettiği görülmüştür. Kontrol grubunda yer alan annelerin ebeveynliğe yönelik stres puanlarında ise anlamlı bir farklılık olmamıştır.

10 haftalık çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitim süreci kapsamında ebeveynlere çocuklarının istenmeyen davranışlarına nasıl müdahale edecekleri ile ilgili bilgileri kapsayan sınır koyma ve seçenek sunma hakkında detaylı bilgiler verilmiştir. Çocuklarına uygun şekilde sınır koymayı öğrenmenin annelerin, ebeveynlik rolünde kendilerini daha fazla kontrol ve güven sahibi gördükleri, bu kontrol ve güven

duygusunun da onların stresinin azalmasında etkili olmuş olabileceği söylenebilir. Çocuğunun olası istenmeyen davranışı karşısında nasıl bir tepki vermesi ya da nasıl müdahalede bulunması gerektiğini bilen bir annenin sürecin kontrolünün kendi elinde olduğunu hissetmesi ve çaresizlik duygusu yaşamadığı için kendini güvende hissetmesi, bunun sonucunda da çocuğu ile etkileşiminde daha az stres yaşamasının beklenir bir durum olduğu söylenebilir.

Eğitim programının önemli çıktılarından biri olan ebeveyn kabulündeki artışın yani annelerin, çocuklarının duygu ve davranışlarına yönelik anlayış geliştirme, çocuklarının istek ve ihtiyaçlarını anlayabilme, davranışın altında yatan motivasyonu fark edebilme gibi becerilerini geliştirmesi ebeveyn olarak hissettikleri stresin azalmasında yardımcı olduğu söylenebilir. Nitekim, katılımcı annelerden birçoğu çocuklarının neyi niçin yaptıklarını, çocuğun hareketlerinin anlamını kavradıkça kendi öfkelerinin ve çocukla inatlaşmalarının azaldığını yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerde ifade etmişlerdir. İlgili literatür incelendiğinde ebeveyn stresi ile ebeveyn kabulü arasında yüksek düzeyde ilişki olduğunu kanıtlayan araştırmaların da mevcut olduğu görülmektedir (Crmic ve Greenberg, 1987; Sweeney, 1996). Sweeney (1996)' e göre yüksek düzeyde ebeveyn stresi ebeveynlerin daha fazla kendilerine odaklanmalarına ve kendi içlerine çekilmelerine sebep olabileceğini ve bunun sonucunda da çocukların kendilerini reddedilmiş hissedebileceklerini savunmaktadır.

Çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitim grubunda, destekleyici grup atmosferinin de katılımcı annelerin stres düzeylerinin azalmasında etkili olduğu söylenebilir. Annelerin yaşadıkları sıkıntıları grupta paylaşmaları, grup üyelerinden destek görmeleri, gruba aidiyet duygusu yaşamaları, grup dışında arkadaşlıklar geliştirmeleri, benzer sorunlarla ve güçlüklerle uğraşan diğer ebeveynleri gözlemleyerek yalnız olmadıkları duygusunu yaşamaları ve onları model alma fırsatı elde etmelerinin de ebeveynliğe bağlı olarak yaşadıkları stresin azalmasında etkili olduğu söylenebilir. Özellikle anne açısından önemli bir stresör olan çocuğun babasıyla görüşmesi konusunda grubun heterojen bir yapıda olması (yani hem babayla hiç görüşmeme durumunun hem de sağlıklı ve düzenli bir şekilde görüşebilme durumuna ilişkin örneklerin grupta yer alması) katılımcı annelerin birbirlerine rol model olmasına, bunun sonucu olarak da bu konuda sıkıntı yaşayan annelerin yeni çözüm yolları denemelerine ve bu konuda yaşadıkları streslerin azalmasına katkı sağlamış olabilir.

Özel oyun seansları ile haftada en azından bir gün yarım saat annelerin çocukları ile baş başa kaliteli zaman geçirmelerinin çocukların annelerinden bekledikleri ilgi

konusunda daha az talepkar olmalarını sağladığı katılımcı annelerin birçoğu tarafından ifade edilmiştir. Bunun sonucu olarak da annelerin kendilerine daha fazla zaman ayırabilmelerinin ebeveynliğe yönelik yaşadıkları stresin azalmasına katkı sağlamış olabileceği söylenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular benzer araştırmalar tarafından da desteklenir niteliktedir (Bratton, 1993; Sweeney, 1996; Chau ve Landreth, 1997; Landreth ve Lobaugh, 1998; Costas ve Landreth, 1999; Glover ve Landreth, 2000). Bratton (1993) da boşanmış anneler üzerinde Landreth' in 10 haftalık çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin etkililiğini sınıadığı araştırmasında deney grubunda yer alan annelerin ebeveynliğe bağlı stres düzeylerinde kontrol grubundakilere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş olduğunu bulmuştur.

5.1.2. Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi Eğitiminin Ebeveyn Kabul Düzeyine Etkisine İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışma ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırmanın altıncı, yedinci, sekizinci, dokuzuncu ve onuncu denencelerine ait olan nicel bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Söz konusu denencelere ait yapılan istatistiksel analizler sonucunda çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin deney grubundaki annelerin ebeveyn kabul puanlarının artmasında anlamlı bir etkisinin bulunduğu ve bu etkinin uzun süreli kalıcılığının izleme ölçümünde de devam ettiği görülmüştür. Kontrol grubunda yer alan annelerin ebeveyn kabul puanlarında ise anlamlı bir farklılık olmamıştır.

Literatür incelendiğinde filial terapinin ebeveynler açısından önemli amaçlarından birinin çocuklarının duygu, düşünce, algı ve davranışlarını anlama becerilerini geliştirmelerine yardım etmek olduğu görülmektedir (Schaefer, 2013). Deney grubunda yer alan annelerin kabul puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yükselmesinin yanı sıra, katılımcı annelerden bazıları hem eğitimin son oturumunda eğitim sürecini değerlendirirken hem de bireysel görüşmeler sırasında, çalışmaya katılmadan önceki zamana kıyasla çocuklarını daha fazla dinledikleri, daha fazla anlamaya başladıklarını belirtmişlerdir. Ek olarak çocuklarının özellikle duygularını anlama konusunda daha fazla çaba sarf ettiklerini, onu anlamaya, davranışlarının nedenlerini kavramaya başladıkça çocuğa karşı daha toleranslı olduklarını ifade etmişlerdir.

Aynı zamanda çocuğa “ben buradayım, seni duyuyorum, seni anlıyorum, seni

önemsiyorum” mesajını nasıl iletebileceklerinin öğretilmesi annelerin çocuklarına yönelik kabul davranışlarının artmasına katkı sağlamış olabilir. Bu mesajları aldığı anda çocuğun dünyanın onun gözünden anlaşıldığı ve kabul edildiği bir ilişki içinde sınırları test etmek, yaşamının korkutucu taraflarını paylaşmak ve değişmek için özgür olacağı (Landreth ve Bratton, 2006) bilincini ebeveynlere kazandırmanın da etkili olmuş olabileceği söylenebilir.

Çocuk merkezli oyun terapisi açısından oyun odasında çocuğa “seni sen olarak kabul ediyorum.” mesajı vermek, çocuğun kendisi olmanın özgürlüğünü yaşamasına fırsat tanımak oldukça önemlidir (Landreth, 2002). Çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitimi sürecinde de ebeveynlere oyun seansları sırasında çocuğa karşı koşulsuz kabul mesajlarını nasıl iletebilecekleri (çocuğun oyununu yönlendirmeme, çocuğun liderliğine izin verme, çocuğun sessiz kalma, ebeveyni oyuna dahil etmeme gibi haklarına saygı duyma, çocuğun duygularını anlama ve bunları yaşamaya izinli olduğunu belirtme, çocuğu yargılamama, eleştirmeme, değerlendirmeme) öğretilmektedir. Ebeveyn çocuğa onu anladığını şu şekilde hissettirebilir: a) çocuğun ne yaptığını ona sözel olarak tarif ederek, b) çocuğun ne söylediğini sözel olarak yansıtarak, c) oyun aracılığı ile çocuğun aktif olarak deneyimlediği duyguları yansıtarak (Landreth ve Bratton, 2006). Ebeveynlerin kazandıkları bu becerilerin de çocuklarına yönelik kabul davranışlarında artışa neden olduğu söylenebilir.

Eğitim kapsamında annelere hem oyun seanslarında hem de oyun seansları dışında kullanabilecekleri uygun sınır koyma teknikleri anlatılmıştır. Sınır koyma formülünün ilk basamağı olan çocuğun isteğini, ihtiyacını, beklentisini ve duygusunu kabul etme konusunda beceri kazanmalarını sağlamak, çocuğa “istediğin şekilde hissedebilirsin ama istediğin şekilde davranamazsın” mesajı vermenin önemini kavramalarını sağlamak da annelerin kabul davranışlarının artmasına katkı sağlamış olabilir.

İlgili literatür incelendiğinde bu araştırmadan elde edilen bulguların benzer araştırmalar tarafından da desteklendiği görülmektedir (Beckloff, 1998; Chau ve Landreth, 1997; Landreth ve Lobaugh, 1998; Costas ve Landreth, 1999; Ferrel, 2004; Glover ve Landreth, 2000). Glover ve Landreth (2000) Landreth’in 10 haftalık çocuk-ebeveyn ilişki terapisi programını 3-10 yaş aralığında çocuğu olan 11 Amerikalı ebeveyn üzerinde gerçekleştirmiştir. Elde edilen bulgulara göre deney grubunda yer alan ebeveynlerin kabul puanlarında kontrol grubunda yer alanlara göre anlamlı bir artış gözlemlenmiştir. Glover ve Landreth’in (2000) araştırmasından elde edilen bulgular da

bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

5.1.3. Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi Eğitiminin Ebeveyn Empati Düzeyine Etkisine İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışma ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırmanın on birinci, on ikinci, on üçüncü, on dördüncü, on beşinci, on altıncı, on yedinci, on sekizinci, on dokuzuncu, yirminci, yirmi birinci, yirmi ikinci, yirmi üçüncü, yirmi dördüncü, yirmi beşinci ve yirmi altıncı ait olan nicel bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Söz konusu denencelere ait yapılan istatistiksel analizler sonucunda çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin deney grubundaki annelerin çocuklarıyla etkileşimlerinde empati davranışlarının (kabul edici iletişim, öz yönetime izin verme, katılım alt boyutları ve toplam puan olmak üzere) artmasında anlamlı bir etkisinin bulunduğu ve bu etkinin uzun süreli kalıcılığının izleme ölçümünde de devam ettiği görülmüştür. Kontrol grubunda yer alan annelerin ebeveyn empati puanlarında ise anlamlı bir farklılık olmamıştır.

Empatik dinleme becerisi ebeveynlerin, çocuklarının oyun sırasındaki eylemlerine ve duygularına dikkat etmelerine ve anlayış ve kabullerini çocuğa aktarmalarına yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Gerçekte tehlikeli ya da zarar verici olmadığı sürece tüm davranışlar ve duygular empatik dinleme becerileri kullanılarak kabul edilir (Schaefer, 2013). Çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitiminde ebeveynlere dünyayı çocuklarının gözüyle görebilmelerini sağlayacak yeni bir dil öğreniyor oldukları mesajı verilir (Landreth ve Bratton, 2006).

Stover, Guerny ve O'Connel (1971)' a göre kabul edici iletişim, empatik etkileşiminin en temel elementidir ve bu davranış genellikle spontan ebeveyn-çocuk etkileşiminde ortaya çıkmamaktadır. Nitekim bu araştırma kapsamında deney ve kontrol grubundaki annelerin eğitim öncesi ve kontrol grubundaki annelerin eğitim sonrası çocuklarıyla gerçekleştirdikleri oyun kayıtlarının doğrudan gözlemlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara göre, kabul edici iletişimin birincil davranışsal göstergesi olan duyguları yansıtmamanın yalnızca deney grubundaki bir anne tarafından eğitim öncesi çekilen oyun kaydında kullanıldığı görülmüştür. Aynı zamanda söz konusu anne grupta çocuk eğitimi ile ilgili daha önce eğitim alan tek kişidir. Eğitim sonrası deney grubunda yer alan annelerin kayıtları incelendiğinde ise hepsinin duyguları yansıtmama becerisini kazandığı gözlemlenmiştir.

Eğitim programı boyunca özellikle ilk iki oturumda çocuğun duygularını anlama ve bunu ona yansıtmanın önemi üzerinde (duyguları anlama ve yansıtma ile ilgili çalışma kağıtları ile çalışma, rol oynama, video izleme) yoğun bir şekilde durulması annelerin bu konuda farkındalık geliştirmelerini ve beceri kazanmalarını sağlamış olabileceği düşünülmektedir.

zynetime izin verme empati değerlendirme formunun ikinci alt boyutudur. Deney grubunda yer alan annelerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası oyun kayıtları karşılaştırıldığında; karşı çıkmadan, hiçbir sözel yorumda bulunmadan, çocuğa talimat ya da yönlendirme yapmadan çocuğun liderliğini takip etmeye istekli olma davranışlarında artış meydana geldiği gözlemlenmiştir. Niceliksel bulguların yanı sıra, annelerden bazıları bireysel görüşmeler sırasında çocuklarının oyununda daha az müdahaleci olduklarını belirtmişlerdir.

Landreth'in 10 haftalık ocuk-ebeveyn ilişki terapisi modeline göre, oyun saatinde ocuk liderlik yapar, oturumu yönlendirir ve ebeveyn ise takip eder. Ebeveyn ocuğa yakın ilgi göstererek ve oyununu dikkatlice gözlemleyerek çocuğun yönlendirmelerini takip eder ve bu süreçte hiçbir soru sormaz ya da hiçbir tavsiyede bulunmaz. ocuk tarafından davet edildiğinde aktif bir şekilde katılım sağlar (Landreth ve Bratton, 2006). Bu araştırma kapsamında da eğitim sürecinde oyun seanslarında çocuğun ynlendiriciliğine izin vermenin önemi ve onun liderliğinin nasıl takip edileceği detaylı bir şekilde annelere anlatılmıştır.

Empati değerlendirme formunun nc alt boyutu ise katılımdır. Benzer şekilde deney grubunda yer alan annelerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası oyun kayıtları karşılaştırıldığında; annelerin oyuna katılım davranışlarında eğitim çalışması sonrasında artış meydana geldiği gözlemlenmiştir. Yapılan bireysel görüşmelerde de annelerin birçoğu çocuğun oyununa daha fazla katıldıklarını belirtmişlerdir. Hatta annelerden biri bu konu ile ilgili görüşlerini şu cümle ile ifade etmiştir: "İlk başta saksı modundayken daha sonrasında oyuna dahil oldum".

ocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitiminde ebeveynlerin oyuna katılım göstermesi çocuğun tüm hareketlerine karşı çok ilgili olmayı, onun sözel ve sözel olmayan tepkilerini takip etmeyi, çocuğun davet etmesi durumunda oyuna aktif katılım göstermesi ile ilgilidir. Özellikle ebeveynin sözel olarak aktif olması çocuğun kendisi ile ve oyunuyla ilgilenildiğini hissetmesi açısından önemlidir (Landreth ve Bratton, 2006). Bu doğrultuda bu araştırma kapsamında da deney grubunda yer alan annelere çocuğun oyununa nasıl katılım sağlamaları gerektiği ayrıntılı biçimde anlatılmıştır ve bu

bilgilendirme sonucunda bu grupta yer alan annelerin çocuklarıyla oyunlarında katılım davranışlarının artış göstermiş olabileceği söylenebilir.

İlgili literatür incelendiğinde başka araştırmalardan elde edilen bulguların bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik taşıdığı görülmektedir (Harris ve Landreth, 1997; Glover ve Landreth, 2000; Jang, 2000; Lee ve Landreth, 2003; Kidron, 2004; Robinson, Landreth ve Packman, 2007).

5.2. Nitel Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu bölümde deneysel çalışmaya katılan annelerin eğitim sürecine ilişkin değerlendirmelerini anlamak amacıyla yapılan yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerden elde edilen nitel verilere uygulanan içerik analizi sonucunda ulaşılan bulguların tartışma ve yorumuna yer verilmiştir.

Niteliksel verilerin içerik analizi sırasında anneler tarafından eğitime ilişkin kazanımlar olarak ifade edilen verilerin anne açısından, çocuk açısından ve anne-çocuk ilişkisi açısından olmak üzere üç ana tema altında oldukça kolaylıkla toplandığı gözlemlenmiştir. Akgün (2008) tarafından anne çocuk ilişkisini oyunla geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde ana temalar açısından benzer bir örüntünün çıktığı görülmektedir.

Katılımcı anneler, eğitim çalışması sonunda annelik rolüne ilişkin kazanımlarını agresyonlarının azalması, çocuğa yönelik toleranslarının artması, çocuğa yönelik daha fazla anlayış geliştirme ve çocuğu daha fazla kabul etme ile açıklamışlardır. Araştırmanın bu nitel bulguları, ebeveyn stres puanlarının azaldığı ve ebeveyn kabul puanlarının arttığı şeklindeki nicel bulgularla birbirini destekler niteliktedir.

Katılımcı anneler, annelik rolüne ilişkin kazanımlarını ifade ederken ek olarak sınır koyma ve seçenek sunma konularının oldukça ilgilerini çektiğini ve artık çocukları ile bu konuda daha az problem yaşadıklarını, sınır koyma konusunda daha becerili hale geldiklerini ifade etmişlerdir. Filial terapi modeline göre tutarlı sınırlar, çocuklarda güvenli ve tahmin edilebilir bir çevre oluşturulmasını sağlar. Sınır koyma, çocuğun oto kontrol ve sorumluluk geliştirmesi için de bir fırsattır. Çocuğa seçimlerinin ve kararlarının sonuçlarını deneyimlemesine izin vererek çocuğun kendini kontrol etmesi ve kendi davranışlarından sorumlu olması sağlanır (Landreth ve Bratton, 2006). Eğitim sürecinde bu doğrultuda annelerle paylaşılan bilgilerin ve uygun sınır koyma, seçenek sunma tekniklerinin öğretilmesinin annelerin bu konuda kendilerini daha becerili

hissetmelerini, daha uygun sınırlar koymalarını ve bunun sonucu olarak da daha az çatışma yaşamaya başlamış olabilecekleri düşünülebilir.

Anneler tarafından annelik rolüne ilişkin kazanım olarak ifade edilen bir diğer konu çabayı takdir etmedir. Filial terapi modeline göre övgü ve desteklemenin ikisi de pozitif davranışlara odaklanıyor ve aynı süreç gibi görünse de, övgü aslında çocuklara kendini kontrol etmeyi ve motive etmeyi öğretmektense dış kaynaklara dayanmayı öğreterek bağımlılığı teşvik eder. Övgü çocuklara değer yargıları oluşturan sözler yerleştirir ve dış değerlendirmelere odaklanır. Teşvik etme ise öz motivasyon ve kendini kontrol etme gelişimini kolaylaştırır. Teşvik etme çabaya odaklanır ve her zaman yapılabilir. Çabalarının teşvik edildiğini, değer verildiğini ve takdir edildiğini hisseden çocuklar azim ve kararlılık geliştirirler ve sorun çözmeye daha başarılı olurlar (Landreth ve Bratton, 2006). Bu araştırma kapsamında yukarıda ifade edilen bilgilerin annelerle paylaşılması ve çocuklarını teşvik etmek için neler yapabileceklerinin öğretilmesi annelerin bu konuda bilinç kazanmalarını sağlamış olabilir.

Annelik rolüne ilişkin kazanımlardan sonuncusu annelik tutumuna ilişkin öz farkındalıktır. Deney grubunda yer alan annelerin ebeveynlik tutumları açısından homojen bir yapıda olmaları, katılımcı annelere kendi sahip olduklarından daha farklı tutuma sahip anneleri gözlemlene imkanı vermiştir. Annelik tutumuna ilişkin öz farkındalığı bir kazanım olarak ifade eden annelerin ebeveynlik tutumu dikkate alındığında diğerlerine göre daha az ilgili, daha az sevecen oldukları görülmektedir. Bu noktada özellikle onların daha uygun ebeveynlik modellerini, daha yakın ve sıcak anne-çocuk etkileşimlerini gözlemleme fırsatı elde ettikleri söylenebilir.

Oyunda değişim alt teması altında anneler tarafında kazanım olarak ifade edilen görüşler çocukla daha fazla birlikte oyun oynama, oyun esnasında daha az sıkılma ve çocuğun oyununa daha az müdahale etmedir. İfade edilen bu kazanımlar eğitim programının ön gördüğü davranış değişiklikleri ile tutarlılık göstermektedir. Eğitim sürecinde oyunun çocuğun yaşamında ne kadar önemli olduğunu kavramaları, her hafta yarım saatlik özel oyun saati yapma gereklilikleri, oyun aracılığı ile çocuklarıyla nasıl sağlıklı etkileşim kurabileceklerini öğrenmeleri sayesinde birlikte oyun oynama davranışlarında artış meydana geldiği düşünülebilir. Hemen hemen annelerin hepsi tarafından ifade edilen bir görüş de eğitim öncesinde oyun oynarken çok sıkıldıklarıdır. Filial terapi modeline göre yönlendirmesiz oyun terapisinin kurallarını öğrenmeleri ve çocuklarıyla bu doğrultuda oyun oynamaya başlamaları eğitim sonrasında çocukla oyun oynarken keyif almalarına katkı sağlamış olabilir. Nitel bulgular incelendiğinde,

annelerin çocuğun oyununa müdahale etmemeye başladıkları yönünde ifade ettikleri bu görüşün, eğitim programında özel oyun saati için belirlenen en önemli kurallardan biri olduğu görülmektedir. Landret (2002)' a göre oyun seansı boyunca çocuğun liderlik yapmasına izin vermek çocuğun dünyasını ve ebeveyninden ne tür bir gereksinime ihtiyaç duyduğunu anlamaya yardımcı olur. Bu noktada katılımcı annelerin bu ilkeyi içselleştirmiş oldukları varsayılabilir.

Bireysel kazanım teması altında ifade edilen görüşler ise annelerin grup içinde kişisel paylaşımlarda bulunma deneyimi yaşadıkları ve kendilerinden başka birilerinin de benzer sorunlarla mücadele ettiklerini görerak yalnız olmadıkları duygusunu yaşadıklarıdır. Annelerin bu süreçte çocuğun babayla görüşme durumu, nafaka konuları, köken ailelerle birlikte yaşama ve bunun getirdiği zorluklar, ekonomik kayıpların yol açtığı sıkıntılar, çocukla yaşanan çatışmalar gibi konularda birbirlerine benzer süreçleri yaşadıklarını görmenin onlar için hem bir teselli hem de motivasyon kaynağı olduğu söylenebilir.

Çocuk açısından kazanımlar ana teması altında agresyonda azalma, inatçılıkta azalma, sosyal ilişkilerde artan uyum ve anneyi model alma kavramlarının yer aldığı görülmektedir. Anneler tarafından annelik rolüne ilişkin kazanımlarda ifade edilen, öfkelerinin azalması ve çocuğa karşı daha toleranslı olma, çocuğa uygun sınırlar koyabilme becerilerinin sonucu olarak çocukların agresyonunun ve inatçılığının azalmasının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Akgün (2008) tarafından yapılan araştırmanın nitel bulguları da bu sonucu destekler niteliktedir. Yurt dışında çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin çocukların duygusal ve davranışsal problemleri üzerindeki etkililiğini sınavan niceliksel araştırmaların sonuçlarının da bu araştırmadan bu konuda elde edilen nitel bulguları destekler nitelikte olduğu görülmektedir (Bratton, 1993; Kale ve Landreth, 1999; Jang, 2000; Ray, 2003; Ferrel, 2004).

Anneler tarafından ifade edilen çocuk açısından kazanımlardaki bir diğer kavram sosyal ilişkilerde artan uyumdur. Bu durumun eğitim sonrası anne ile ilişkilerin daha pozitif ve yapıcı olmasının çocuğun diğerleriyle ilişkilerine de olumlu yansımaları olduğu düşünülebilir. Çocuk açısından kazanımların altında yer alan son kavram anneyi model almaktır. Katılımcı annelerin birçoğu oyun seansında kullandıkları becerilerin bir kısmının çocukları tarafından başka ortamlarda kullanıldığını, özellikle sınır koyma ve seçenek sunma ile ilgili çocukların kendilerini model aldığını ifade etmişlerdir. Çocukların annelerinden öğrendikleri cümleleri ya oyuncaklarına karşı ya da başka kişilerle ilişkilerinde kullandıklarını belirtmişlerdir. Çocukların eğitim sürecinde

annelere kazandırılması hedeflenen becerileri annelerini model alarak sergilemeleri, annelerin de bu becerileri içselleştirdiklerinin ve uygun şekilde kullanabiliyor olduklarının bir kanıtı olarak düşünülebilir.

Çocuk açısından kazanımların ikinci alt teması oyunda değişimdir. Annelerin hemen hemen hepsi çocuklarının eğitim öncesine kıyasla oyun oynarken daha mutlu, istekli, sakin ve oyun oynadıktan sonra doyumlu olduklarını belirtmişlerdir. Elde edilen bu bilgi, annelerin çocuklarıyla oyun oynamaları ile ilgili kendi tutumlarındaki değişiklik konusundaki görüşleri dikkate alındığında; annelerin oyunda daha az sıkılma, oyuna daha fazla katılım gösterme, çocukla daha fazla birlikte oyun oynama, oyun oynarken çocuğa müdahale etmeme gibi gösterdikleri değişimlerin çocukların da anneleriyle oynamaktan daha fazla keyif aldıkları söylenebilir. Annelerden biri bu konudaki görüşlerini eğitim çalışmasına katılmadan önce çocuğu ile 2 saat de oynasa çocuğun bir türlü oyuna doymadığı, sürekli oynamaya devam etmeyi talep ettiği, kendisinin ise bir süre sonra çok bunaldığı; eğitim çalışmasından sonra yarım saat çocuk merkezli oyun terapisinin kurallarına göre özel oyun seansında oynadıklarında çocuğunun daha tatmin olduğu şeklinde ifade etmiştir. Bu sonuç çocuklarının asıl ihtiyaçlarının anneyle geçirilen sürenin niceliği değil niteliği olduğunun bir kanıtı olarak görülebilir. Annenin çocuğu ile bütün dikkatini çocuğunun üzerine toplayarak, onun tüm hareketlerini sözel ve sözel olmayan tepkileri ile takip ederek, “ben buradayım, seni duyuyorum, seni anlıyorum ve seni önemsiyorum” mesajını ileterek gerçekleştirdiği yarım saatlik oyunun çocuk için, annenin sıkılarak, bunalarak, başka şeylerle ilgilenerek oynadığı iki saatten daha anlamlı olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu araştırmadan elde edilen bu bulgu Akgün (2008) tarafından yapılan araştırmanın nitel bulguları ile de paralellik göstermektedir.

Anneler, anne-çocuk ilişkisi açısından kazanım olarak çocuklarıyla daha sıcak ve sevecen ilişki kurmaya başladıklarını, çatışmaların azaldığını ifade etmişlerdir. Katılımcı annelerin boşanma sürecinin etkilerinden yeni yeni kurtuldukları, boşanma sürecinin onları duygusal olarak yıprattığı, yaşanan bu sürecin çocukları ile ilişkilerine olumsuz yansımalarının olduğu düşünüldüğünde; bu eğitim süreci ile birlikte sıkıntıya girmiş olan anne-çocuk ilişkisinin oyun aracılığıyla yeniden güçlendirilmesinin sağlanmış olduğu düşünülebilir. Bu sonuç da Akgün (2008) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada ortaya çıkan sonuçlar üzerinde durulmuş ve bu sonuçlardan yola çıkılarak gelecekteki araştırmalara ve uygulamaya yönelik öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

Bu araştırmada çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin boşanmış annelerin ebeveyn stresi, ebeveyn kabulü ve ebeveyn empati düzeylerine olan etkisi deneysel olarak sınanmıştır.

1. Çocuk ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin uygulandığı deney grubu ile hiçbir deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun Anne-Baba Stres Ölçeği son test puanları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Buna göre uygulanan müdahale programının annelerin ebeveyn stres düzeylerinin azalmasında etkili olduğu görülmüştür.
2. Çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin uygulandığı deney grubunda yer alan annelerin Anne-Baba Stres Ölçeği son test puanları ile izleme testi puanları arasında anlamlı farklılık yoktur. Buna göre uygulanan müdahale programının annelerin ebeveynliğe yönelik stres düzeylerinin azalmasında uzun süreli kalıcı etkiye sahip olduğu görülmüştür.
3. Çocuk ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin uygulandığı deney grubu ile hiçbir deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Buna göre uygulanan müdahale programının annelerin ebeveyn kabul düzeylerinin artmasında etkili olduğu görülmüştür.
4. Çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin uygulandığı deney grubunda yer alan annelerin Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği son test puanları ile izleme testi puanları arasında anlamlı farklılık yoktur. Buna göre uygulanan müdahale programının annelerin ebeveyn kabul düzeylerinin artmasında uzun süreli kalıcı etkiye sahip olduğu görülmüştür.

5. Çocuk ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin uygulandığı deney grubu ile hiçbir deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçümü Değerlendirme Formu- kabul edici iletişim alt boyutu son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Buna göre uygulanan müdahale programının annelerin empatide kabul edici iletişim düzeylerinin artmasında etkili olduğu görülmüştür.
6. Çocuk ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin uygulandığı deney grubu ile hiçbir deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçümü Değerlendirme Formu- çocuğun öz yönetimine izin verme alt boyutu son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Buna göre uygulanan müdahale programının annelerin empatide özyönetime izin verme düzeylerinin artmasında etkili olduğu görülmüştür.
7. Çocuk ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin uygulandığı deney grubu ile hiçbir deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçümü Değerlendirme Formu- katılım alt boyutu son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Buna göre uygulanan müdahale programının annelerin empatide katılım düzeylerinin artmasında etkili olduğu görülmüştür.
8. Çocuk ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin uygulandığı deney grubu ile hiçbir deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçümü Değerlendirme Formu- toplam puana ilişkin son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Buna göre uygulanan müdahale programının annelerin empati düzeylerinin artmasında etkili olduğu görülmüştür.

Araştırmanın nitel bulgularından elde edilen sonuçlara göre; deney grubunda yer alan annelerin eğitim çalışmasından elde ettikleri kazanımlara ilişkin görüşleri içerik analizi ile incelenmiş ve üç ana tema belirlenmiştir. Bunlar anne açısından, çocuk açısından ve anne-çocuk ilişkisi açısından kazanımlardır. Anne açısından kazanımlar incelendiğinde bu ana tema altında annelik rolüne ilişkin kazanımlar, oyunda değişim ve bireysel kazanım olmak üzere üç alt tema ortaya çıkmıştır. Annelik rolüne ilişkin kazanımlar alt teması altında agresyonda azalma, anlayış ve kabulde artış, hatayı telafi etme, duyguları yansıtma, sınır koyma-seçenek sunma, annelik tutumu öz farkındalık, çabayı destekleme kavramları yer almaktadır. Oyunda değişim alt teması altında ise

daha az sıkılma, daha fazla birlikte oyun, daha az müdahale kavramları yer almaktadır. Bireysel kazanım alt temasında ise kişisel paylaşım ve yalnız değilim kavramları yer almaktadır.

Çocuk açısından kazanımlar ana teması incelendiğinde; davranışsal kazanım ve oyunda değişim alt temaları dikkati çekmektedir. Davranışsal kazanım alt teması altında agresyonda azalma, inatçılıkta azalma, sosyal ilişkilerde artan uyum ve anneyi model alma kavramları yer almaktadır. Oyunda değişim alt teması altında ise; mutlu, istekli, sakin ve tatmin olmuş kavramları yer almaktadır.

Anne-çocuk ilişkisi açısından kazanımlar ana teması altında yakınlık ve disiplin alt temaları bulunmaktadır. Yakınlık alt teması altında daha yakın/sıcak ilişki, dokunsal temasta artış ve kaliteli zaman geçirmede artış olmak üzere üç kavram bulunmaktadır. Disiplin alt temasında ise; çatışmanın azalması ve sorun çözmede işbirliği kavramları yer almaktadır.

6.2. Öneriler

Çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin boşanmış annelerin ebeveyn stresi, ebeveyn kabul ve empati düzeylerine etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler uygulamaya yönelik ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Araştırmada uygulanan çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitime yönelik bir el kitabı hazırlanıp psikolojik yardım alanında çalışan uzmanların kullanımına sunulabilir.
2. Katılımcı annelerin eğitime yönelik önerisi doğrultusunda; boşanmış annelerle benzer uygulamanın yapılacağı başka bir çalışmada, annelerin kendileri ile ilgili paylaşımında bulunmalarını sağlayacak oturumlar eklenebilir.

6.2.2. Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin farklı örneklem gruplarında (örneğin; babalar, çalışan ebeveynler,..gibi) etkililiği test edilebilir.

2. Aile bir sistem olarak düşünülduğünde yapılan müdahale programının anne-çocuk ilişkisi dışında diğer alt sistemleri de etkileyebileceği dikkate alınarak çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin diğer aile üyeleri üzerindeki etkililiği de sınanabilir.
3. Başka bir araştırmada çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitimine anne ve babaların birlikte katıldıkları örneklem grupları oluşturulabilir.
4. Eğitim programının çocukların davranış problemi üzerindeki etkisi çeşitli nicel ve nitel ölçme araçları kullanılarak detaylı bir şekilde incelenebilir.
5. Bu araştırma kapsamında çocuk-ebeveyn ilişki terapisinin grup formatı kullanılmıştır. Başka bir araştırmada gerekli düzenlemeler yapılarak bu modelin bireysel olarak uygulanabilirliği sınanabilir.
6. Bu araştırmada çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin ebeveyn stresi, kabulü ve empati davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir; gelecekte yapılacak araştırmalarda çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin başka değişkenler (örn. evlat edinme, aile içi şiddet, çocuk istismarı, kronik hastalığa sahip olma, öğrenme güçlüğü, göçmenlik...) üzerindeki etkiliği sınanabilir.
7. Bu araştırma kapsamında oyun kayıtlarının doğrudan gözlemlenmesine dayalı Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminde Empati Değerlendirme Formu ön ölçüm ve son ölçüm şeklinde kullanılmıştır. Başka bir araştırmada, gerçekleşen değişimin uzun süreli kalıcı etkisini sınamak amacıyla ebeveynlerin oyun kayıtları izleme ölçümü ile değerlendirilebilir.
8. Başka bir araştırmada deneysel çalışma dışında değişime etki edebileceği düşünülen karıştırıcı değişkenler belirlenip (örneğin anne ve çocuğun yalnız mı büyük anne-büyük baba ile mi yaşıyor olduğu, çocuğun babayla görüşme durumu, anneyle baba arasındaki çatışma ve işbirliği, annenin hayatında yeni bir partnerin olup olmaması...) onlar kontrol edilerek deneysel müdahalenin etkililiği sınanabilir.
9. Çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin etkiliği anne-çocuk ilişkisini geliştirme amacıyla uygulanan başka programlarla karşılaştırılarak sınanabilir.

KAYNAKÇA

- Abidin, R.R. (1990). Introduction to the special issue: The stresses of parenting. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(4), 298-301.
- Akgün, E. (2008). *Anne çocuk ilişkisini oyunla geliştirme eğitiminin anne çocuk etkileşim düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Akkoyun, F. (1982). Empatik Anlayış Üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15,2, 63-69.
- Ang, R.P. (2008). Dysfunctional Parenting Behaviors and Parenting Stress Among Mothers of Aggressive Boys. *Child and family behavior therapy*, 30,4, syf. 319-336.
- Aydın, O., Baran, G. (2010). Toplumsal değişme sürecinde evlenme ve boşanma. *Toplum ve Hizmet*, 21,2, 117-126.
- Baggerly, J. (2004). The effects of child-centered group play therapy on selfconcept, depression, and anxiety of children who are homeless. *International Journal of Play Therapy*, 13, 31–51.
- Baggerly, J., & Jenkins, W. (2009). The effectiveness of child-centered play therapy on developmental and diagnostic factors in children who are homeless. *International Journal of Play Therapy*, 18, 45–55.
- Baggerly, J., & Landreth, G. L. (2001). Training children to help children: A new dimension in play therapy. *Peer Facilitator Quarterly*, 18(1), 6–14.
- Beckloff, D.R. (1998). *CPRT with children with spectrum-pervasive development disorders*. Doctoral dissertation, university of North Texas, 1997. Dissertation Abstracts International, B, 58 (11)
- Bratton, S. (1993). *Filial Therapy with Single Parents*. Doctoral Dissertation. University of North Texas.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carpentier, M., Silovsky, J., & Chaffin, M. (2006). Randomized trial of treatment for children with sexual behavior problems: Ten-year follow-up. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74, 482–488.
- Carnes-Holt, K. (2012). Child-parent relationship therapy for adoptive families. *The family journal*, 20,4, 419-426.

- Chaloner, W.B. (2001). *Counselors coaching teachers to use play therapy in classrooms: The Play and Language to Succeed (PALS) early, school-based intervention for behaviorally at risk children*. In A.A.Drewes, L.Carey, C.Schaefer (Eds.), *School-based play therapy*. New York, NY: Wiley.
- Chapple, J.P. (2011). *The Impact of Child-Parent Relationship Therapy on Parental Stress and Externalizing Behaviors in Children in Families with Multiples*. Doctoral dissertation, Texas A&M University. Dissertation Abstracts International
- Chau, I. Y., & Landreth, G. L. (1997). Filial therapy with Chinese parents: Effects on parental empathic interactions, parental acceptance of child and parental stress. *International Journal of Play Therapy*, 6(2), 75-92.
- Cochran, J.L., Nordling, W.J., Cochran, N.H (2010). *Child centered play therapy*. New Jersey: Wiley.
- Conger, R.D., Elder, G.H., Lorenz, F.O., Simons, R.L., & Whitbeck, L.B. (1992). A family process model of economic hardship and influences on adjustment of early adolescent boys. *Child Development*. 63, 526-541.
- Costas, M. B., Landreth, G. L. (1999). Filial therapy with nonoffending parents of children who have been sexually abused. *International Journal of Play Therapy*, 8(1), 43–66.
- Crnic, K., Greenberg, M. (1987). Maternal Stress, social support and coping.: Influences on the early mother-infant relationship. In C.F.Z. Boukydis (Ed.), *Research on support for parents and infants in the postnatal period* (pp.25-40), Norwood, NJ: Ablex.
- Dillman, T., Purswell, K., Natalya, L., Kimberly, J., Delini, F. (2011). The impact of child parent relationship therapy on child behavior and parent-child relationships: an examination of parental divorce. *International journal of play therapy*, 20,3, 124-137.
- Drewes, A.A. (2006). Play based interventions. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, 2, 139-156.
- Fall, M., Navelski, L., & Welch, K. (2002). Outcomes of a play intervention for children identified for special education services. *International Journal of Play Therapy*, 11, 91–106.
- Ferrell, L. G. (2004). *Acomparision of an intensive 4-week format of the Landreth 10-week filial therapy training model with the traditional Landreth 10-week model*

- of filial therapy*. Doctoral dissertation, University of North Texas, Denton. Dissertation Abstract International, A, 64(12), 4369.
- Ford-Sparks, C. (2010). Filial therapy with adolescent parents: the effect on parental empathy, acceptance and stress. Doctoral dissertation, Liberty University, 2010. Dissertation Abstract International,
- Garza, Y., & Bratton, S. C. (2005). School-based child centered play therapy with Hispanic children: Outcomes and cultural considerations. *International Journal of Play Therapy*, 14, 51–80.
- Gerstein, E.D., Crnic, K.A., Blacher, J., Baker, B.L. (2009). Resilience and the course of daily parenting stress in families of young children with intellectual disabilities. *Journal of intellectual disability research*, 53, 12, syf. 981-997.
- Getz, S.K. (1990). Dynamics of the parent-child relationship in single parent families. In T.D. Yawkey & G.M. Cornelius Eds). *The single parent family; For helping professionals and parents*. (pp. 75-98). Lancaster, PA: Technomic Publishing Co.
- Glazer-Waldman, H.R., Zimmerman, J.E., Landreth, G., Norton, D. (1992). Filial therapy: an intervention for parents of children with chronic illness. *International journal of play therapy*, 1(1), 31-42.
- Glover, G. & Landreth, G. (2001). Filial therapy with Native Americans on the Flathead Reservation. *International Journal of Play Therapy*, 9(2), 57-80
- Glover, G. & Landreth, G. (2000). Filial therapy with Native Americans on the Flathead Reservation. *International Journal of Play Therapy*, 9(2), 57-80
- Guerney, L. (1997). Filial Therapy. In K.J. O'Connor, L.M. Braverman (Eds.), *Play therapy theory and practice: A comparative presentation*. Somerset, NJ: Wiley.
- Guerney, L. (2001). Child Centered Play Therapy. *International Journal of Play Therapy*, 10 (2), 13-31.
- Guerney, L. (2003). The history principles and empirical basis of filial therapy. In R. VanFleet, L. Guerney (Eds), *Casebook of Filial Therapy*. Boiling Springs, PA: Play Therapy Press.
- Guerney, L., Ryan, V. (2013). *Group filial therapy: The complete guide to teaching parents to play therapeutically with their children*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Güler, T. (2010). *Anne Baba Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Temel, F.Z. (2010). *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım*

Çalışmaları. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Harris, Z. & Landreth, G. (1997). Filial therapy with incarcerated mothers: A five week model. *International Journal of Play Therapy*, 6(2), 53-73.
- Helker, W. P., Ray, D. C. (2009). Impact of child-teacher relationship training on teachers' and aides' use of relationship-building skills and the effects on student classroom behavior. *International Journal of Play Therapy*, 18(2), 70–83.
- Jang, M. (2000). Effectiveness of filial therapy for Korean parents. *International Journal of Play Therapy*, 9(2), 39-56.
- Lee, M., Landreth, G. (2003). Filial therapy with immigrant Korean parents in the United States. *International journal of play therapy*. 12,2, syf. 67-85.
- Jones, E., & Landreth, G. L. (2002). The efficacy of intensive individual play therapy for chronically ill children. *International Journal of Play Therapy*, 11, 117–140.
- Kale, A. L., Landreth, G. (2000). Filial therapy with parents of children experiencing learning difficulties. *International Journal of Play Therapy*, 8(2), 35-56.
- Karcher, M., & Lewis, S. (2002). Pair counseling: The effects of dyadic developmental play therapy on interpersonal understanding and externalizing behavioral. *International Journal of Play Therapy*, 11, 19–41.
- Kidron, M. (2003). *Filial therapy with Israeli parents*. Doctoral dissertation, University of North Texas, Denton. Dissertation Abstract International,
- Kitson, G.C., & Morgan, L.A. (1990). The multiple consequences of divorce. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 913-924.
- Kohut, H. (1984). Introspection, empathy, and the semicircle of mental health. In J. Lichtenberg, M. Bomstein, D. Silver (Eds.), *Empathy* (Vol. 1, pp. 81-100). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kottman, T. (2001). *Play Therapy: Basics and Beyond*. US: American Counseling Association.
- Kurdek, L., Berg, B. (1983). Correlates of children adjustment to their parents' divorce. In L. Kurdek (Eds.), *Children and divorce: New directions for child development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Landreth, G. (2002). *Play therapy: The art of the relationship*. Philadelphia, PA: Brunner-Routledge.
- Landreth, G., Bratton, S. (2006). *Child Parent Relationship Therapy (CPRT): A 10 session filial therapy model*. New York, NY: Routledge.
- Landreth, G. L., Lobaugh, A. (1998). Filial therapy with incarcerated fathers: Effects

- on parental acceptance of child, parental stress, and child adjustment. *Journal of Counseling & Development*, 76, 157–165.
- Landreth, G., Sweeney, D. (1997). Child-centered play therapy. K. O'Connor, L. Braverman (Ed.), *Play Therapy: Theory and Practice* içinde (s. 17–45). New York: Wiley.
- Lutz, K.F., Burnson, C., Hane, A., Samuelson, A., Maleck, S., Poehlmann, J. (2012). Parenting stress, social support and mother-child interaction in families of multiple and singleton preterm toddlers. *Family relations*, 61(4), 642-656.
- McGuire, D.E. (2000). *Child-Centered group play therapy with children experiencing adjustment difficulties*. Doctoral dissertation, university of North Texas. Dissertation Abstracts International
- Morgan, L.A. (1991). *After marriage ends: Economic consequences for mid-life women*. Newbury Park: Sage.
- Muro, J., Ray, D. C., Schottelkorb, A., Smith, M., & Blanco, P. (2006). Quantitative analysis of long-term child-centered play therapy. *International Journal of Play Therapy*, 15, 35–58.
- Nemiroff, M.A., Annunziata, J. (1990). *A child's first book about play therapy*. Magination.
- Nordling, W.J., Guernsey, L.F. (1999). Typical Stages in the Child Centered Play Therapy Process. *The Journal for the Professional Counselor*, 14 (1), 21-27.
- O'Connor, K.J., Schaefer, C.E., Braverman, L.D. (2015). *Handbook of Play Therapy*. New York: Wiley.
- Onur, B., Güney, N. (2004). *Türkiye' de çocuk oyunları: Araştırmalar*. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Arastırma ve Uygulama Merkezi Yayınları no: 12
- Öğretir, A.D. (2008). Oyun ve Oyun Terapisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 94-100.
- Özdoğan, B. (2004). *Çocuk ve oyun: Çocuğa oyunla yardım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özgüven, İ.E. (2001). *Ailede iletişim ve yaşam*. Pdrem Yayınları
- Özmen, S.K., Özmen, A. (2012). Anne Baba Stres Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*. 41(196), 20-35.
- Packman, J., & Bratton, S. C. (2003). A school-based group play/activity therapy intervention with learning disabled preadolescents exhibiting behavior problems. *International Journal of Play Therapy*, 12, 7–29.
- Poon, W.S. (1998). *The relationship between parental empathy and parental*

- acceptance and the effect of filial therapy training on this relationship.* Doctoral dissertation, University of North Texas, Denton. Dissertation Abstract International.
- Porter, B.M. (1954). Measurement of parental acceptance of children. *Journal of Home Economics*, 46(3), 176-182.
- Ray, D. C., Schottelkorb, A., & Tsai, M. (2007). Play therapy with children exhibiting symptoms of attention deficit hyperactivity disorder. *International Journal of Play Therapy*, 16, 95–111.
- Ray, D., Bratton, S., Brandt, M.A. (2000). Filial family play therapy for single parents of young children attending community colleges. *Community college journal of research and practice*, 24,6, 469-486.
- Respler-Herman, M., Mowder, B.A., Yasik, A.E., Shamah, R. (2011). Parenting beliefs, parental stress and social support relationship. *Journal of Child and Family Studies*, 21(2,) 190-198.
- Reyes, C., & Asbrand, J. (2005). A longitudinal study assessing trauma symptoms in sexually abused children engaged in play therapy. *International Journal of Play Therapy*, 14, 25–47.
- Rivard, M., Terroux, A., Boursier, C.P., Mercier, C. (2014). Determinants of Stress in Parents of Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(7), 1609-1620.
- Robinson, M., Neece, C. (2015). Marital satisfaction, parental stress and child behavior problems among parents of young children with developmental delays. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 8(1), 23-46.
- Robinson, J., Landreth, G., Packman, J. (2007). Fifth-grade students as emotional helpers with kindergartners: using play therapy procedures and skills. *International journal of play therapy*, 16, 1, 20-35.
- Ryan, V. (2007). Non-directive play therapy with abused children and adolescents. In K. Wilson, A. James (Eds), *The child protection handbook (3rd ed.)* (pp. 414–432). London, UK: Bailliere Tindall.
- Ryan, V., Bratton, S. (2008). Child-centered/ non-directive play therapy for very young children. In S. Kelly-Zion, C. E Schaefer, J. McCormick, A. Ohnogi (Eds), *Play therapy for very young children* (pp. 25– 66). Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Ryan, S.D., Mabelle, M. (2007). Filial family play therapy with an adoptive family: A

- response to preadoptive child maltreatment. *International Journal of play therapy*, 16(2), 112-132.
- Sarimski, K. (2010). Adaptive skills, behavior problems, and parenting stress in mothers of boys with fragile X syndrome. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 3,1, 16-27.
- Schaefer, C. (2013). *Oyun terapisinin temelleri*. Ankara: Nobel Kitabevi.
- Scott, T., Burlingame, G., Starling, M., Porter, C., & Lilly, J. (2003). Effects of individual client-centered play therapy on sexually abused children's mood, self-concept, and social competence. *International Journal of Play Therapy*, 12, 7–30.
- Sergeant, M. (2011). *Efficacy of child parent relationship therapy for caregivers of children with attachment problems*. Doctoral dissertation, university of Louisville. Dissertation Abstracts International
- Shen, Y. (2002). Short-term group play therapy with Chinese earthquake victims: Effects on anxiety, depression, and adjustment. *International Journal of Play Therapy*, 11, 43–63.
- Simons, R.L., Whitbeck, L.B., Conger, R.D., & Wu, C. (1991). Intergenerational transmission of harsh parenting. *Developmental Psychology*, 22, 159-171.
- Smith, N.R. (2000). *A Comparative Analysis Of Intensive Filial Therapy With Intensive Individual Play Therapy And Intensive Sibling Group Play Therapy With Child Witnesses Of Domestic Violence*. Doctoral dissertation, university of North Texas. Dissertation Abstracts International
- Soh-Leong, L., Yumiko, O. (2014). “Once I had kids, now I am raising kids”: child-parent relationship therapy with Sudanese refugee family-a case study. *International journal of play therapy*, 23(2), 70-89.
- Steijn, D., Oerlemans, A.M., Aken, M.A.G., Buitelaar, J.K., Rommelse, N.N. (2014). The Reciprocal Relationship of ASD, ADHD, Depressive Symptoms and Stress in Parents of Children with ASD and/or ADHD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(5), 1064-1076.
- Stover, L., Guerney, B., O'Connell, M. (1971). Measurements of Acceptance, allowing self direction, involvement, and empathy in adult-child interaction. *Journal of Psychology*, 77, 261-269.

- Suzuki, S. (2010). The effects of marital support, social network support, and parenting stress on parenting: self-efficacy among mothers of young children in Japan. *Journal of Early Childhood Research*, 8, 40-66.
- Sweeney, D. (1996). *The relationship among single parents' parental stress, empathy, level of acceptance, perceived problems of the child, and child gender and the effect of filial therapy*. Doctoral dissertation. University of Texas.
- Şen, B. (2015). *Boşanma arabuluculuğu*. Ankara: Nobel
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Temel, F. (2010). *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tew, K., Landreth, G.L., Joiner, K.D., Solt, M.D. (2002). Filial therapy with parents of chronically ill children. *International Journal of Play Therapy*, 11(1), 79–100.
- Tyndall-Lind, A., Landreth, G. L., & Giordano, M. (2001). Intensive group play therapy with child witnesses of domestic violence. *International Journal of Play Therapy*, 10, 53–83.
- Van Fleet, R. Sywulak, A.E., Sniscak, C.C. (2010). *Child centered play therapy*. United States: Guilford
- Yavuzer, H. (2015). *Çocuğunuzun ilk altı yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yuen, T., Landreth, G. L., Baggerly, J., (2002). Filial therapy with immigrant Chinese families. *International Journal of Play Therapy*, 11(2), 63–90.
- Wang Flahive, M., & Ray, D. C. (2007). Effect of group sand tray therapy with preadolescents. *Journal for Specialists in Group Work*, 32, 362–382.
- Wenar, C., Kerig, P. (2006). *Developmental psychopathology: From infancy through adolescence (5th. Ed.)* London, UK: McGraw Hill
- Wickstrom, A.C. (2009). *The development of an advanced filial therapy model*. Doctoral Dissertation Loma Linda University
- Wickstrom, A.C., Falke, S.I. (2013). Parental perceptions of an advanced filial therapy model. *Contemporary family therapy*, 35, 161-175.
- Wilson, K. Ryan, V. (2005). *Play therapy: A non-directive approach for children and adolescents (2 nd. Ed.)* London, UK: Elsevier Science.

Wallerstein, J.S., Kelly, J.B. (1996). *Surviving the Break up: How children and parents cope with divorce*. New York: Basic Books.

<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18628>

EKLER

EK 1: Uygulanan Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi Eğitimi Oturum İçerikleri ve Formlar

OTURUM 1

Amaçlar:

- * Grup üyelerinin birbirleri ile tanışması,
- *Üyelerin ÇEİT eğitiminin hedeflerini ve temel kavramlarını öğrenmeleri,
- *Grup kurallarının oluşturulması,
- *Her üyenin kendisini ve ailesini gruba tanıtmaması,
- *Her üyenin eğitimle ilgili beklentilerini açıklaması,
- *Üyelerin yansıtıcı tepki vermeyi öğrenmeleri.

Uygulanan Teknik:

- *Anlatım
- *Video gösterimi
- *Rol oynama

Kullanılan Araçlar/Materyaller:

- * “Hatırlanması gereken değişmez kurallar” başlıklı form (Form 1.1)
- * “Duyguları yanıtlama: sınıf içi uygulama”
- * “Duyguları yanıtlama: ödev çalışma kağıdı”
- * “ÇEİT nedir ve nasıl yardımcı olabilir?”

Form 1.1

ÇOCUK-EBEVEYN İLİŞKİ TERAPİSİ EĞİTİMİ**Ebeveyn Notları & Ödev – Oturum 1****HATIRLANMASI GEREKEN DEĞİŞMEZ KURALLAR:**

1. **“Tatlı çöreğine odaklanın (donut), deliğine değil!”** İlişkiye odaklanın , Soruna DEĞİL.
2. **“Bir Termostat olun, bir termometre değil.”** TEPKİ VERMEKTENSE, YANIT VERMEYİ öğrenin (yansıtma)
3. **“En önemli olan şey ne yaptığımız değil, ama yaptığımız şeyi yaptıktan sonra ne yaptığımız olabilir!”**

Hepimiz hatalar yaparız, ama *iyileşebiliriz*. Değişikliği yapan şey, hatalarımızı nasıl idare ettiğimizdir.

Yansıtıcı Şekilde Yanıtlamak:

Yönlendirme yerine , takip etmedir

Davranışları, düşünceleri, ihtiyaç/istekleri, ve duyguları yansıtmadır (sorular sormadan) Ebeveynin çocuğu anlamasına yardımcı olur ve çocuğun anlaşıldığını hissetmesine yardımcı olur.

“Birlikte Olma” Tavırlarının ilettikleri :

Ben buradayım; Seni duyuyorum.

fikirdeyim

Anlıyorum

Değer veriyorum

İletmedikleri:

Ben her zaman seninle aynı

Seni mutlu etmeliyim

Senin sorunlarını çözeceğim

FORM 1.2

ÇOCUK-EBEVEYN İLİŞKİ TERAPİSİ EĞİTİMİ

Duyguları Yanıtlama : Sınıf - İçi Uygulama

Çalışma kağıdı – Oturum 1

Talimatlar:1) Çocuğun duyguları konusunda fikir sahibi olabilmek için çocuğun gözlerinin içine bakın. 2) Çocuğun duygularının ne olduğuna karar verdikten sonra, o duygu kelimesini kısa bir cevaba koyun, genellikle sen ile başlayarak , “üzgün görünüyorsun,”ya da “bana şu anda çok kızgınsın.” 3) Surat ifadeniz ve sesinizin tonlaması çocuğunuzunkine uymalı (empati sözelden çok sözel olmayan şekillerde iletilir).



MUTLU



ÜZGÜN

Çocuk: Ali size, Büyükanne ve Büyükbaba evinize geldiği zaman göstereceği şeyleri anlatıyor.

Çocuk: Ayşe okuldan sonra arabaya biner, ve size, sınıfta besledikleri fare Bert'in öldüğünü söyler-ondan sonra size geçen hafta Bert'i beslemekle sorumlu olduğunu ve onun kendisine nasıl baktığını sonrasında da tekerleğine çıkıp koştuğunu anlatır.

Çocuğun Duyguları:

Çocuğun Duyguları:

Ebeveyn Yanıtı:

Ebeveyn Yanıtı:



KIZGIN



KORKMUŞ

Çocuk: Ali arkadaşı Efe ile oynuyormuş, daha sonra Efe Ali'nin itfaiye arabasını kapmış ve geri vermemiş. Ali onu geri almayı denemiş ve merdiveni kopmuş. Ali size ağlayarak gelir ve size ne olduğunu anlatır ve hepsinin Efe'nin suçu olduğunu söyler

Çocuk: Ayşe siz temizlik yaparken otoparkta oyun oynuyordu, o sırada raftan aşağı, onun arkasına yere, kitap dolu bütük bir kutu düşer. O zıplar ve sizin yanınıza koşar.

Çocuğun Duyguları:

Ebeveyn Yanıtı:

FORM 1.3

ÇOCUK-EBEVEYN İLİŞKİ TERAPİSİ EĞİTİMİ
Duyguları Yanıtlama : Ödev Çalışma Kağıdı – Oturum 1

Talimatlar: 1) Çocuğun duyguları konusunda fikir sahibi olabilmek için çocuğun gözlerinin içine bakın. 2) Çocuğun duygularının ne olduğuna karar verdikten sonra, o duygu kelimesini kısa bir cevaba koyun, genellikle sen ile başlayarak , “üzgün görünüyorsun”, ya da “bana şu anda çok kızgınsın.” 3) Surat ifadeniz ve sesinizin tonlaması çocuğunuzunkine uymalı (empati sözelden çok sözel olmayan şekilde iletilir).



ÜZGÜN

Çocuk: (ne oldu / çocuk ne yaptı da söyledi)

Çocuğun Duyguları:

Ebeveyn yanıtı:

Düzeltilmiş yanıt



MUTLU

Çocuk: (ne oldu / çocuk ne yaptı da söyledi)

Çocuğun Duyguları:

Ebeveyn yanıtı:

Düzeltilmiş yanıt



KIZGIN

Çocuk: (ne oldu / çocuk ne yaptıda söyledi)

Çocuğun Duyguları:

Ebeveyn yanıtı:

Düzeltilmiş yanıt



KORKMUŞ

Çocuk: (ne oldu / çocuk ne yaptıda söyledi)

Çocuğun Duyguları:

Ebeveyn yanıtı:

Düzeltilmiş yanıt

FORM 1.4
ÇOCUK-EBEVEYN İLİŞKİ TERAPİSİ EĞİTİMİ
Nedir ve Nasıl Yardımcı Olabilir?

Nedir?

ÇOCUK-EBEVEYN İLİŞKİ TERAPİSİ EĞİTİMİ haftada bir 30-dakikalık oyun vakitleri kullanarak ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkiyi güçlendirmeye yarayan 10-oturulmuş özel bir ebeveyn eğitim programıdır. Oyun çocuklar için önemlidir ve çünkü onlar için iletişim kurmanın en doğal şeklidir. Oyuncaklar çocuklar için kelimeler gibidir ve oyun onların dilidir. Yetişkinler *deneyimlerini*, düşüncelerini ve duygularını anlatırlar. Çocuklar yaşadıkları deneyimleri keşfetmek ve düşüncelerini ifade etmek için oyuncakları kullanırlar. Dolayısıyla, ebeveynlere, çocukları ile evlerinde oynamaları için dikkatlice seçilmiş bir takım oyuncaklarla, özel bir şekilde düzenlenmiş 30-dakikalık oyun vakitlerinin olması öğretilir.

Bu özel ilişkide şunlar yoktur :

- Azarlama
- Aşağılama
- Değerlendirme
- Zorunluluk (bir resmi belirli bir şekilde çizmek, vs.)
- Yargılamalar (çocuk hakkında ya da oynama şeklinin iyi ya da kötü, doğru ya da yanlış olması)

Çocuğuma Nasıl Yardımcı Olabilir?

Özel oyun vakitlerinde, çocuğunuzla değişik bir tür ilişki kuracaksınız, ve çocuğunuz olduğu haliyle beceri sahibi olduğu, önemli olduğunu, anlaşıldığını , ve kabul edildiğini keşfedecek. Çocuklar, kabul edildikleri, anlaşıldıkları, ve önemsendiklerini hissettikleri bir oyun ilişkisi deneyimlediklerinde, bir sürü sorunlarını rol yaparak dışa vururlar, ve bu süreçte, gerginliklerden, duygulardan, ve yüklerden kurtulurlar. Çocuğunuz daha sonra kendini daha iyi hissedecektir ve kendi güçlerini fark edip oyun durumlarına hakim olarak kendinden sorumlu olmayı daha fazla üstlenecektir.

Çocuğunuzun, kendiyile ilgili nasıl hissettiği, davranışlarında önemli ölçüde değişiklik yaratacaktır. Özel oyun vakitlerinde çocuğunuzun sorununa odaklanmaktan ise çocuğunuza odaklanmayı öğrendiğinizde , çocuğunuz değişik tepki göstermeye başlayacak çünkü çocuğunuz nasıl davrandığı, nasıl davrandığı , nasıl düşündüğü, ve okulda nasıl performans sergilediği, kendi hakkında nasıl hissettiği ile doğru orantılıdır. Çocuğunuz kendini daha iyi hissettiği zaman, kendini yenilgiye uğratmaktansa kendini daha çok geliştirecek şekilde davranacaktır.

OTURUM 2**Amaçlar:**

- * Üyelerin oyun oturumlarının temel ilkelerini kavramaları,
- * Üyelere oyun oturumunda kullanılacak oyuncakların tanıtılması,
- *Üyelerin oyun oturumunu planlamalarına yardımcı olma

Uygulanan Teknik:

- *Anlatım
- *Video gösterimi
- *Rol oynama

Kullanılan Araçlar/Materyaller:

- * “Hatırlanması gereken değişmez kurallar” başlıklı form (Form 2.1)
- * “Oyun oturumlarının temel prensipleri”
- * “Oyun oturumları için oyuncak listesi”

FORM 2.1.

ÇOCUK-EBEVEYN İLİŞKİ TERAPİSİ EĞİTİMİ

Ebeveyn Notları & Ödev Oturum – 2

HATIRLANMASI GEREKEN DEĞİŞMEZ KURALLAR:

1. “Ebeveynin ayak parmakları ve burnu aynı yönde olmalıdır.” (Beden tamamen çocuğa dönük olmalıdır.)

2. “Sahip olmadığın bir şeyi veremezsin.” Öncelikle kendinize sabır gösterip, kendinizi kabullenmediğiniz sürece, bunu çocuğunuzda geliştiremezsiniz. Çocuğunuzun en önemli bakım vereni olarak, kendinizden çok ödün vermeniz isteniyor; bu bir çok kez ebeveyn olmanın getirdiği taleplere karşı sizin kendi içinizde başvurabileceğiniz bir kaynak yokken oluyor.

Ebeveynler olarak, derinlemesine bir şekilde kendi başarısızlıklarınızın farkında olabilirsiniz, ancak kendinize karşı sabırsız ve kabullenmez olursanız, çocuğunuza karşı sabırlı ve kabullenir olamazsınız.

” BİRLİKTE OLMA” TAVIRLARINI hatırlayın: Buradayım, Seni duyuyorum, Anlıyorum, ve Değer veriyorum!

Ödev Görevleri:

1. *Öncelik*—Oyun Oturumları için Oyuncak Listesindeki *oyuncakları biriktirin.*

2. Ev içerisinde oyun oturumlarına uygun, sürekli olacak bir saat ve kesintisiz bir yer seçin, ve gelecek hafta geri bildirim verin- çocuğun dikkatini en az dağıtacak ve etrafı dağıtmak ya da bir şeyleri kırmak konusunda korkusuz olacağı ve özgürlük hissedeceğini düşündüğünüz herhangi bir odayı seçin. Evvelinden düzenli bir saati ayırın. Bu saat rahatsız edilmemelidir-telefon görüşmesi olmamalıdır veya diğer çocuklar tarafından bölünmemelidir.

Saat

Yer

3. İlave Görevler:

FORM 2.2
ÇOCUK-EBEVEYN İLİŞKİ TERAPİSİ EĞİTİMİ
OYUN OTURUMLARININ TEMEL PRENSİPLERİ - Oturum 2

Oyun Oturumları İçin Temel Prensipler:

1. Ebeveyn çocuğun 30 dakikalık oyun seansı süresince vaktini ne şekilde kullanmak istediğine karar verebileceği ve kendini **özgür hissettiği** bir atmosfer düzenler. Çocuk oyunu **yönlendirir** ve ebeveyn **takip eder**.

Ebeveyn çocuğu yönlendirmesini hevesli bir şekilde ilgi göstererek ve çocuğun oyununu dikkatlice gözlemleyerek takip eder; **öneriler yapmadan ya da soru sormadan**, ve çocuk tarafından davet edildiğinde aktif bir şekilde oyuna katılır. 30 dakika boyunca, siz (ebeveyn) “dilsizsiniz” ve sizde cevaplar yok; kendi kararlarını vermek ve çözümler bulmak çocuğunuza kalmıştır.

2. Ebeveynin en büyük görevi çocuğa empati duymasıdır: çocuğun oyun sırasında ifade ettiği düşüncelerini, duygularını, ve amaçlarını, üstünde çok çalışarak **çocuğun oyununu onun gözlerinden deneyimleyerek ve görmeyi deneyerek** anlamaktır. Bu görev “Birlikte Olma Tavırlarını” ifade ederek gerçekleştirilir.
3. Ebeveyn daha sonra bu **anladıklarını** şu şekilde **çocuğa ifade etmelidir**: a) çocuğun ne yaptığını/oynadığını sözlerle açıklayarak, b) çocuğun dediklerini sözlerle geri yansıtarak, ve c) en önemlisi, çocuğun oyun yoluyla aktif bir şekilde deneyimlediği duyguları sözel şekilde geri yansıtarak.
4. Ebeveyn, çocuğun davranışları konusunda yerleştirilmiş olan birkaç “sınır” konusunda net ve sağlam olmalıdır. Sınırlar öyle bir şekilde belirtilmelidir ki, çocuğa kendi hareketleri ve davranışları konusunda-kendini kontrol etmesine yardım eden bir sorumluluk vermelidir. Belirlenmesi gereken sınırlar şunlardır: zaman sınırları, oyun alanındaki oyuncakları kırmamak ya da hasar vermemek, ve kendini ya da ebeveyni fiziksel olarak incitmemek. **Sınırlar sadece ihtiyaç duyulduğunda belirtilmelidir**, ama oturumlar süresince tutarlı bir şekilde uygulanmalıdır. *(Ne zaman ve nasıl sınır belirleneceği konusunda belirli örnekler gelecek birkaç hafta boyunca öğretilenektir; çok önemli bu beceriyi uygulamak için birçok fırsatınız da olacaktır.)*

“Birlikte Olma” Tavırları:

Davranışlarınızda, varlığınızda, tepkilerinizde olan en önemli şey niyetinizdir ve çocuğunuza şunu iletebilmelidir:

“Ben buradayım—Seni duyuyorum/Görüyorum—Anlıyorum—Değer veriyorum

1. Çocuğa izin vermek-oyun aracıyla-ebeveynine düşünceleri, ihtiyaçları, ve duygularını söylemesi, ve ebeveynin o anlayışını çocuğa geri bildirmesi.
2. Kabul edildiğini, anlaşıldığını, ve değer verildiğini hissederek—çocuğun kendine duyduğu saygı, kendine verdiği değer, özsaygı, ve yeterlilik konusunda daha pozitif duygulara sahip olması-ve nihayet kendini kontrol edebilmesi, hareketleri konusunda sorumluluk geliştirmesi, ve ihtiyaçlarının uygun bir şekilde karşılanmasını öğrenmesi.
3. Ebeveyn-çocuk ilişkisini güçlendirmek ve hem ebeveyn hem de çocuk için güven, güvenlilik, ve yakınlık hissini beslemek.
4. Ebeveyn ve çocuk arasındaki oyuncu olma ve keyif alma seviyesini arttırmak.

FORM 2.3

ÇOCUK-EBEVEYN İLİŞKİ TERAPİSİ EĞİTİMİ

Oyun Oturumları İçin Oyuncak Listesi - Oturum 2

Not: Oyuncakları içinde saklamak için sağlam kapaklı olan sağlam bir karton kutu edinin (içinden fotokopi kağıdı çıkan kutular ideal—derin kapağı oyuncak bebek evine dönüşüyor). Oyuncakları yaymak için ve oyun alanına bir sınır belirlemek için eski bir pike ya da örtü kullanın.

Gerçek Hayat Oyuncakları (aynı zamanda hayal gücünü güçlendiren oyun)

- ◆ Küçük oyuncak bebek: “özel” olan bir şey olmamalı; çocuğun artık oynamadığı yedek bir tane olabilir.
- ◆ Emzirme biberonu: çocuğun oturum süresince içine içecek koyup kullanabilmesi için gerçek bir tane.
- ◆ Doktor çantası (stetoskop ile): her oturum için üç yara bandı ekleyin (atılabilir eldiven ekleyin/eğer var ise, sargı bezi).
- ◆ Oyuncak telefonlar: iletişim kurabilmek için iki tane tavsiye edilir: bir cep telefonu, bir normal.
- ◆ Küçük oyuncak bebek evi: oyuncakların saklandığı kutunun derin kapağını kullanın-kapağın içine oda bölümleri, pencereler, kapılar, vs. çizin.
- ◆ Oyuncak bebek ailesi: bükülebilir anne, baba, erkek kardeş, kız kardeş, bebek, vs. (ırk açısından temsilci).
- ◆ Oyuncak para: kağıt ve bozuk para; isteğe bağlı olarak kredi kartı
- ◆ Birkaç evcil ve vahşi hayvan: eğer oyuncak bebek ailesine sahip değilseniz, hayvan ailesiyle değiştirebilirsiniz (örneğin, at, inek ailesi).
- ◆ Araba/Kamyon: bir ya da iki tane ufak olan (çocuğuna ihtiyaçlarına göre belirlenebilir, örneğin, bir ambulans).
- ◆ Mutfak tabakları: birkaç plastik tabak, bardaklar, ve yeme malzemesi

Seçimli

- ◆ Kuklalar: bir agresif, bir nazik; ev yapımı ya da satın alınmış olabilir (hayvan şekilli fırın eldiveni, vs.)
- ◆ Oyuncak bebek mobilyası: yatak odası için, banyo için, ve mutfak için.
- ◆ Süslenmek: el aynası, bandana, eşarp; evin etrafında bulduğunuz küçük cisimler.

Agresif Oyuncaklarla Dışa Vurum (aynı zamanda hayal gücü oyunlarını desteklemek)

- ◆ İçinde birkaç tane ok olan ve bir hedef olan ok atan silahlar: ebeveynin çalıştırmayı bilmesi gerekiyor.
- ◆ Plastik bıçak: küçük, bükülebilir, asker tarzı
- ◆ İp: yumuşak ip tercih edin (atlama ipinin uçlarını kesebilirsiniz)
- ◆ Agresif hayvan: (örn., yılan, köpek balığı, aslan, dinazor—ağzı açık köpekbalığı çok önerilir!)
- ◆ Ufak oyuncak askerler (12-15): iki takımı belirlemek ya da iyi/kötü adamları belirleyebilmek için iki farklı renk
- ◆ Şişirilebilir hacıyatmaz,
- ◆ Maske: Yalnız bekçi tarzında

Secimli

- ◆ Anahtarlı olan oyuncak kelepçe

Yaratıcı/Duygusal İfade İçin Oyuncaklar

- ◆ Oyun hamuru: dağınıklığı içerde tutmak için pişirme kağıdı tercih edilir—aynı zamanda çizim için düz bir yüzey görevi görür.
- ◆ Boyama kalemleri: sekiz renk, bazılarını kırın ve kağıdını soyun (daha büyük çocuklar için gazlı kalem seçenektir ancak daha dağınıktır)
- ◆ Boş kağıt: her oturum için birkaç parça yeni kağıt verin
- ◆ Makaslar: sivri uçlu değil, ama iyi kesen
- ◆ Şeffaf bant: hatırlayın, çocuk bunun tamamını kullanabilir, onun için ufak boylarından birkaç tane alın
- ◆ Yumurta kartonu, strafor bardak/kase: parçalamak, kırmak, ya da boyamak için
- ◆ Halka fırlatma oyunu
- ◆ Deste iskambil kağıdı
- ◆ Yumuşak sünger top
- ◆ Oyun oturumu başına iki adet balon

Secimli:

- ◆ Bir kilitli torba içinde sanat/zanaat malzeme seçimi (örn., renkli eliş kağıdı, uhu, iplik, düğmeler, boncuklar, kumaş artıkları, çiğ makarna, vs. —bunların çoğu çocuğun yaşına bağlı)
- ◆ Tamircilik oyuncakları/küçük çeşitlerde bloklar

- ◆ Dürbün
- ◆ Tef, davul, ya da başka müzik aletleri
- ◆ Sihirli değnek

Hatırlatma: Oyuncakların yeni ya da pahalı olması gerekmiyor. Bir kutuya sığmayacak kadar oyuncak seçmekten kaçının—oyuncaklar ufak olmalı. Bazı durumlarda, terapistin onayı ve çocuğun ihtiyaçlarına göre fazladan oyuncaklar eklenebilir. İlk oyun oturumundan önce her oyuncağı alamazsanız, her bölümden birkaç tane temin edin— öncelik belirlemek konusunda terapistten yardım isteyin.

Not: Oyun oturumundan önce yeni oyuncakları kılıflarından ve kutularından çıkarın. Oyuncaklar davet edici görünmelidir.

OTURUM 3**Amaçlar:**

- * Üyelerin oyun oturumlarında yapılması ve yapılmaması gerekenleri kavramaları,
- * Üyelerin uygun davranışları gösteren bir oyun kaydını izlemeleri,
- * Üyelerin rol oynamalar ile oyun terapisi becerilerini deneyimlerini

Uygulanan Teknik:

- *Anlatım
- *Video gösterimi
- *Rol oynama

Kullanılan Araçlar/Materyaller:

- * “Hatırlanması gereken değişmez kurallar” başlıklı form (Form 3.1)
- * “Oyun oturumları yapılacaklar ve yapılmayacaklar” (Form 3.2)
- * “Oyun oturumu prosedürler listesi” (Form 3.3)

FORM 3.1

ÇOCUK-EBEVEYN İLİŞKİ TERAPİSİ EĞİTİMİ

Oyun Oturumları Yapılacaklar & Yapılamayacaklar-Oturum 3

Ebeveynler: Sizin ana göreviniz hevesli bir şekilde çocuğunuzun düşüncelerine, duygularına, ve davranışlarına, sözlerinizle, hareketlerinizle, ve tüm dikkatinizle çocuğunuza odaklanarak oyununa ilgi duymanız ve ilgi ifade etmeniz, anlayış göstermenizdir.

Yapın:

1. Sahneyi yapın.

a. Oyun alanını önceden hazırlayın (oyun alanında görsel bir sınır belirlemek için ve aynı zamanda yerleri korumak için eski bir battaniye kullanabilirsiniz; sanat/zanaat malzemelerinin altına pişirme kağıdı koyarak hamur, çizim, ve yapıştırma için sert bir yüzey oluşturabilirsiniz, böylelikle temizlemesi de daha kolay olur).

b. Oyun alanının çevresinde tutarlı bir şekilde oyuncaklar sergileyin.

c. Sözlerinizin aracılığıyla özel oyun vaktinin özgürlüğünü iletin: “Özel oyun vaktimiz süresince, oyuncaklarla istediğin birçok şekilde oynayabilirsin.”

2. Çocuğun yönlendirmesine izin verin.

Çocuğunuzun oyun vakti sırasında yönlendirmesine izin vermeniz sizin çocuğunuzun dünyasını daha iyi anlamana ve sizden neye ihtiyaç duyduğunu daha iyi anlamana yardımcı olur.

3. Çocuğun oyununa takipçi olarak katılın.

Aktif bir şekilde oyuna katılarak çocuğunuza hareket ve yanıtlarınızla onu takip etme isteğinizi iletin.

4. **Sözel olarak çocuğun oyununu izleyin** (ne gördüğünü çocuğa tercüme etmek gibi).

5. Çocuğun duygularını geri yansıtın.

Sözel olarak çocukların duygularını yansıtmanız onların anlaşıldıklarını hissetmelerine yardımcı olur ve onların duygularını ve ihtiyaçlarını kabullendiğinizi bildirir.

6. Sağlam ve tutarlı sınırlar belirleyin.

Tutarlı sınırlar çocuklar için beklendik ve güvenli bir yapı yaratır. Çocuklara asla kendilerini ya da sizi incitmeye izin verilmemeli. Sınır belirleme çocuğunuzun kendini kontrol etmesine ve kendinden sorumlu olmasına fırsat sağlar.

7. Sözel olarak aktif olun.

Sözel olarak aktif olmanız çocuğunuza onun oyununa ilgi duyduğunuzu ve dahil olduğunuzu iletir. Eğer sessiz olursanız, çocuğunuz seyredildiğini hisseder.

Yapmayın:

1. Hiç bir davranışı eleştirmeyin.
2. Çocuğu övmeyin.
3. Yönlendirici sorular sormayın.
4. Oturumların bölünmesine izin vermeyin.
5. Bilgi vermeyin ya da bir şey öğretmeyin.
6. Öğüt vermeyin
7. Yeni aktiviteler başlatmayın.
8. Pasif veya sessiz olmayın.

FORM 3.2

ÇOCUK-EBEVEYN İLİŞKİ TERAPİSİ EĞİTİMİ

Oyun Oturumu Prosedürler Listesi-Oturum 3

Çocuğun yaşına bağlı olarak, ona şunu hatırlatmanız gerekebilir: "Bugün bizim özel oyun vaktimizin günü!"

A. Oturum Öncesi ("Sahneyi Kurmayı" Hatırlayın)

- Diğer aile üyeleri için düzenlemeler yapın (hiç bir kesinti olmasın diye).
- Oyuncakları ve eski yorganı kurun—oyuncak yerleşimini öngörülebilir şekilde tutun.
- Oyunda görülür bir saat bulundurun (ya da saat takın).
- Evcil hayvanları dışarı ya da başka bir odaya koyun.
- Oyun oturumu öncesinde çocuğun lavaboyu kullanmasına izin verin.
- Kayıt cihazını açın.

B. Oturuma Başlarken

- Çocuk ve Ebeveyn: "Rahatsız Etmeyin" işareti asın (aynı zamanda eğer oyun oturumu alanında telefon varsa onun "fişini çekebilirsiniz").
- Çocuğa mesaj: "Bu o kadar önemli ki Kimsenin bu beraber olan vaktimizi bölmeye izni yok".
- Çocuğa Söyleyin: "Özel oyun vakti için 30 dakikamız olacak, ve oyuncaklarla istediğin birçok şekilde oynayabilirsin".
- (Ebeveynin sesi çocuğa onunla bu vakti geçirmeyi istekli bir şekilde beklediğini iletmeli.)
- Bu noktadan sonra, çocuğun yönlendirmesine izin verin.

C. Oturum Boyunca

- Çocukla aynı seviyede oturun, ilgi gösterecek kadar yakın, ama çocuğun özgürce hareket edebilmesine izin verecek kadar yeterli alan tanıyın.
- Gözlerinizin, kulaklarınızın ve vücudunuzun tamamı çocuğa odaklı olsun. (Ayak parmakları burnu takip eder! Beden çocuğa dönük olmalıdır.) Dikkatin tamamını iletir!
- Sesiniz çoğu zaman şefkatli ve nazik olmalı, ama çocuğun oyununun yoğunluğu ve etkisine göre değişmeli.

- Çocuğun oyuncakları belirlemesine izin verin. Hayal gücü oyunlarını teşvik etmek (Örn., size araba gibi gözüken şey çocuğunuz için uzay gemisi olabilir). Eğer çocuk oyuncakları adlandırmadıysa belirli olmayan kelimeler kullanmayı deneyin, ('bu', 'şu', 'o').
- Çocuk sizin de katılımcılığınızı isterse, çocukla aktif bir şekilde oynayın.
- Ne görüp duyduğunuzu sözel şekilde yansıtın (çocuğun oyunu/aktivitesi, düşünceleri, duyguları.)
- Sizi rahatsız hissettiren davranışlara sınır koyun.
- Oturumun bitmesine beş dakika kala uyarın, sonra da bir dakika kala uyarın. ("Ali, özel oyun vaktimizin beş dakikası kaldı.")

D. Oturum Kapanışı

- 30 dakika olduğunda kalkın ve haber verin, "Bugünlük oyun vaktimiz bitti." Zaman sınırını iki ya da üç dakikadan fazla aşmayın.
 - Temizlemeyi ebeveyn yapar.
 - Eğer çocuk gitmekte zorlanırsa:
 - Ü Kapıyı açın ya da oyuncakları kaldırmaya başlayın.
 - Ü Çocuğun gitmek istememe konusunda olan duygularını yansıtın, ama sakın ve kararlı bir şekilde oyun vaktinin bittiğini yeniden belirtin. (Gerektiği kadar sınırı yeniden belirtin-hedef çocuğun kendisini durdurabilmesidir.)
- "Oyuncaklarla kalıp oynamak istediğini biliyorum, ama özel oyun vaktimiz bugünlük bitti."***
- Ü Özel oyuncaklarla oynamaya devam edemeyecek olsa da, çocuğun heyecanla beklediği bir açıklama yapmak çocuğun zevk alabileceği başka bir şey yapmasının mümkün olduğunu görmesine yardımcı olur.
- Örneğin;

1. Oyuncaklarla haftaya olan özel oyun vaktimizde oynayabilirsin."
2. "Atıştırmalık yeme vakti; bugün üzüm mü istersin kiraz mı?"

Not: Çocuğun gitmesine yardımcı olmakta günün en önemli kararı sabırdır-çocuk kendiliğinden gitmekte zorlandığında sınırı sakince tekrarlamakta sorun yok. (Önemli: sınırı belirtirken sesinizde ve surat ifadenizle empati ve anlayış göstermenizdir). Daha ufak olan çocukların sınırı 'duymak' ve yanıt vermek için daha çok süreye ihtiyaçları olabilir.

OTURUM 4**Amaçlar:**

- *Üyelerin oyun oturumları ile ilgili paylaşımında bulunması,
- * Oyun kaydı izlenen anneye süpervizyon verilmesi,
- *Üyelerin sınır koyma ile ilgili bilgilenmelerini sağlama.

Uygulanan Teknik:

- *Anlatım
- *Video gösterimi
- *Rol oynama

Kullanılan Araçlar/Materyaller:

- * “Hatırlanması gereken değişmez kurallar” başlıklı form (Form 4.1)
- * “Sınır koyma” (Form 4.2)
- * “Sınır koyma çalışma kağıdı” (Form 4.3)
- * “Ebeveyn oyun oturumu notları” (Form 4.4)

FORM 4.1

ÇOCUK-EBEVEYN İLİŞKİ TERAPİSİ EĞİTİMİ

Ebeveyn Notları & Ödev-Oturum 4

HATIRLANMASI GEREKEN DEĞİŞMEZ KURALLAR:

1. **“Bir çocuk boğulurken, ona yüzmeyi öğretmeyi denemeyin.”** Bir çocuk kendisini üzgün ya da kontrol dışı hissettiğinde, o an, bir kural bildirmek ya da ders vermek için değildir.
2. **“Oyun oturumları sırasında, sınırlar gerekli olana kadar gerekli değildir!”**

Temel Sınır Belirleme:

Çocuğun ismini söyleyerek başlayın: "Ayşe, "

Duygu yansıtın: "Silahla bana ateş etmek istediğini biliyorum..."

Sınırı koyun: "ama ben ateş edilmek için değilim. "

Kabul edilebilir bir seçenek verin: "Ona ateş etmeyi seçebilirsin" (kabul edilebilir bir şeye işaret edin - hacıyatmazı göstererek)

Ödev Görevleri:

8. Sınır Koymayı Tamamlayın: K-İ-H (Kabul-İfade-Hedef) Deneme Çalışma Tablosu.
9. Oyun oturumundan önce dağıtılan bildirimleri gözden geçirin:
 - Sınır Koyma: Çok geç olmadan hareket edin! (K-İ-H)
 - Oyun Oturumu Yapılacaklar & Yapılmayacaklar
 - Oyun Oturumu Prosedür Listesi
10. Oyun oturumunu gerçekleştirin ve Ebeveyn Oyun Oturumu Notlarını tamamlayın. Bu haftaki oyun oturumunuzda kendi içinizde olan, yoğun hislerinizin olduğu bir şeyi fark edin.

FORM 4.2

ÇOCUK-EBEVEYN İLİŞKİ TERAPİSİ EĞİTİMİ Sınır Koyma: Çok Geç Olmadan Hareket Edin! - Oturum 4

Harekete Geçme (A-C-T/K-İ-H)

Duyguyu Kabul Edin

Sınırı İfade Edin

Alternatif Seçenekler Hedefleyin

Sınır belirlemenin üç basamaklı *Harekete Geçme* metodu:

Senaryo: Alı şişme haciyatmazın kötü adam olduğunu hayal ediyor ve ona ok atan silahla ateş ediyor; size doğru bakar ve ok atan silahı size doğru yöneltir, sonra güler ve der ki, "Şimdi, sen de kötü adamlardan birisin!"

1. Çocuğunuzun duygusunu ya da isteğini kabul edin (sesiniz empati ve anlayış iletmeli).

Çocuğunuzun duygusunu ya da isteğini kabul edin:

"Ali, bana da ateş etmenin eğlenceli olacağını düşündüğünü biliyorum..."

Çocuk duygularının, isteklerinin, ve dileklerinin ebeveyn tarafından geçerli olduğunu ve kabul edildiğini öğrenir (ama tüm davranışlar değil); sadece empati duyarak çocuğunuzun duygularını yansıtmanız birçok kez duygusunun veya ihtiyacının yoğunluğunu etkisiz hale getirir

2. Sınırı ifade edin (belirli ve net olun-ve kısa sürsün).

"Ama ben ateş etmek için değilim."

3. Kabul edilebilir alternatif seçenekler hedefleyin (çocuğun yaşma bağlı olarak bir ya da daha çok seçenek sağlayın).

"Oyuncak bebeğin ben olduğunu hayal edebilirsin (oyuncak bebeğe işaret ederek) ve ona ateş edebilirsin."

Hedef, kendini kontrol etme alıştırmaları yapmak için fırsat tanıyarak, duygularını ya da asıl hareketini ifade edebilmesi için kabul edilebilir bir çıkış sunmak. Not: İşaret etmek çocuğun dikkatini başka yere çekmekte yardımcı olur.

Ne Zaman Sınır Koymak Gerekli?

ü DEĞİŞMEZ KURAL: "Oyun oturumları sırasında, sınırlar gerekli olana kadar gerekli değildir!"

Sadece ihtiyacı ortaya çıktığında sınırlar konur, ve dört temel sebep için gerekir:

Çocuğu kendisini ya da ebeveyni incitmesinden korumak

Değerli mülkü korumak

Ebeveynin çocuğunu kabul etmesini devam ettirmek.

Oyun oturumunda çocuğu ve oyuncakları oyun odasında kalacak şekilde sınırlandırarak ve zamanında sonlandırarak sürekliliği devam ettirmek.

Oyun oturumunda bir sınır belirlemeden önce, kendinize sorun:

"Bu sınır gerekli mi?"

"Sürekli olarak bu sınırı yürütebilir miyim?"

"Bu davranışa sınır belirlemezsem, sürekli olarak bu davranışa izin verip çocuğumu kabullenebilir miyim?"

Evin çok fazla sınır gerekecek ortamlarında oyun oturumları yapmaktan kaçının. Oyun oturumlarında konmuş olan sınırlar, normalde sağlayacağından daha çok özgürlük ve ifade sağlamalıdır. Ne kadar az sınır olursa, sizin tutarlı olmanız o kadar daha basit olacaktır-**tutarlılık çok önemli**. Daha öncesinden birkaç sınır belirleyin (Harekete geçme uygulamaları yapın): ebeveyne ateş etmek ya da vurmak yok; halıda oyuncak hamurla oynamak yok; bilinçli olarak oyuncak kırmak yok; vs. *İpucu: Çocuklar oyun vakitlerinin 'özel' olduğunu ve kurallarının farklı olduğunu gerçekten anlıyorlar-haftanın geri kalanında aynı seviyede hareket serbestliliğini beklemeyeceklerdir.*

FORM 4.3

ÇOCUK-EBEVEYN İLİŞKİ TERAPİSİ EĞİTİMİ
Sınır Koyma: K-İ-H Uygulama Çalışma Kağıdı-Oturum 4

Harekete Geçme (İngilizce A-C-T/ Türkçe K-İ-H)

Duyguyu Kabul Edin

Sınırı İfade Edin

Alternatif Seçenekler Hedefleyin

ÖRNEK.1

Ali, hacıyatmaz ile sanki o kötü adammış ve kendisine vuruyormuş gibi oynuyor; makası eline alır, size bakar, ve sonra gülerken der ki, "Onu bıçaklayacağım, çünkü o kötü!"

Duyguyu Kabul Edin: "Ali, biliyorum ki hacıyatmazı bıçaklamanın eğlenceli olacağını düşünüyorsun..."

Sınırı İfade Edin: "ama hacıyatmaz makasla dürtüklemek için değil."

Alternatif Seçenekler Hedefleyin: "Plastik bıçağı kullanabilirsin."

ÖRNEK.2

Oyun oturumunun vakti dolmuştur ve siz sınırı iki kez belirttiniz. Çocuğunuz kızar çünkü ona göz yummuyorsunuz ve daha çok oynamasına izin vermiyorsunuz; size vurmaya başlar. Vurmaya izin yok, o yüzden doğrudan harekete geçmenin ikinci basamağına geçin, sonra sınır koymak için harekete geçme metodunun her üç basamağını takip edin.

İ (emin bir şekilde) "Ali, ben vurmak için değilim."

K (empati duyarak, anlayışlı) "Bana kızgın olduğunu biliyorum..."

İ (emin bir şekilde) "ama insanlar vurmak için değildir."

H (nötr tonlamayla) "Hacıyatmazın ben olduğunu varsayabilirsin ve ona vurabilirsin, (hacıyatmazı işaret ederek)."

UYGULAMA:

1. Çocuğunuz oyuncak bebek evini boyamaya başlar, ve der ki: "Kırmızı perdeler ihtiyacı var!"

(sizin oyuncak bebek evini satın aldığınızı varsayarak; halbuki, karton kutu/oyuncak bebek evini boyamasında bir sorun yoktur.)

K. Gerçekten çok istediğini biliyorum _____

İ. Ama oyuncak bebek evi _____

H. Yapabileceğin şey _____

2. Çocuğunuz size doğru içi dolu ok atan tabanca ile nişan alıyor

K. _____

İ. _____

H. _____

3. Oyun oturumunun ilk 15 dakikası geçtikten sonra, çocuğunuz gitmek istediğini ve arkadaşlarıyla oynamak için dışarı çıkmak istediğini bildirir.

K. _____

İ. _____

H. _____

4. Çocuğunuz doktorculuk oynamak istiyor ve de sizin hasta olmanızı ister. Kalbinizi dinleyebilmesi için üstünüzü yukarı çekmenizi ister.

K. _____

İ. _____

H. _____

5. Oyun oturumu sırasında sınır koymanızı gerektireceğini düşündüğünüz bir durumu açıklayın.

Durum: _____

K. _____

FORM 4.4

ÇOCUK-EBEVEYN İLİŞKİ TERAPİSİ EĞİTİMİ**Ebeveyn Oyun Oturumu Notları – Oturum 4**

Oyun Oturumu:_____Tarih:_____

Önemli Olaylar:**Çocuğum Hakkında Öğrendiklerim:**

İfade Edilmiş Olan:

Duygular:

Oyun Temaları:

Kendim Hakkında Öğrendiklerim:

Oyun oturumu sırasında duygularım:

En iyi olduğumu düşündüğüm şey:

Benim için en zor gelen ya da zorlayan şey:

Sorular veya Endişeler:**Bir dahaki Oyun Oturumunda Odaklanmak İstedğim Beceri:**

OTURUM 5**Amaçlar:**

- *Üyelerin oyun oturumları ile ilgili paylaşımında bulunması,
- * Oyun kaydı izlenen anneye süpervizyon verilmesi,
- *Üyelerin sınır koyma ile ilgili örnek durumlar canlandırmalarını sağlama.

Uygulanan Teknik:

- *Anlatım
- *Video gösterimi
- *Rol oynama

Kullanılan Araçlar/Materyaller:

- * “Hatırlanması gereken değişmez kurallar” başlıklı form (Form 5.1)
- * “Oyun oturumu becerileri listesi” (Form 5.2)

FORM 5.1

ÇOCUK-EBEVEYN İLİŞKİ TERAPİSİ EĞİTİMİ

Ebeveyn Notları & Ödev-Oturum 5

*** HATIRLANMASI GEREKEN DEĞİŞMEZ KURAL:**

“Eğer 10 ya da daha az kelimeyle söyleyemiyorsanız, söylemeyin.”

Ebeveynler olarak, çocuklarımıza gereksiz derecede fazla açıklama yapma eğilimimiz var, ve mesajımız sözlerin içinde kayboluyor.

Notlar (daha fazla not almak için arkayı kullanın) :

Ödev Görevleri:

1. Her bir çocuğunuza, bir Sandviç Sarılması ve bir Sandviç Öpücüğü verin.
2. Oturum öncesi bildirim kağıtlarınızın üstünden geçin:
 - Sınır Koyma: Çok Geç Olmadan Harekete Geçin! (A-C-T)
 - Oyun Oturumu Yapılacaklar & Yapılmaması Gerekenler
 - Oyun Oturumu Prosedürü Listesi
3. Oyun oturumu yürütün (aynı saat & yer).
 - a. Ebeveyn Oyun Oturumu Notlarını tamamlayın.
 - b. İyi yaptığımızı düşündüklerinizi not almak için Oyun Oturumu Beceriler Listesini kullanın, ve bir dahaki oyun oturumunda üstünde çalışmak istediğiniz bir beceri seçin.
 - c. Eğer oyun vaktiniz sırasında bir sınır koymak zorunda kaldıysanız, listeye yazarak ne olduğunu ve ne dediğinizi veya ne yaptığınızı açıklayın.

FORM 5.2

ÇOCUK-EBEVEYN İLİŞKİ TERAPİSİ EĞİTİMİ

Oyun Oturumu Becerileri Listesi-Oturum 5

Oyun Oturumu:

Tarih:

No:

(Not: Beceri kullanıldıysa sütuna 0 koyun; eğer beceri kullanılmadıysa (-); ya da beceri güçlü bir yönü ise (+)).

	Beceri	Notlar/Yorumlar
V — +	Sahneyi Kurun/Yapılandırılmış Oyun Oturumu	
	“Birlikte Olma” Tavırları İletildi Tüm dikkat/ilgi Ayak parmakları burnu takip etti (Beden çocuğa dönük)	
	Çocuğun Yönlendirmesine İzin Verildi Öneriler vermekten kaçınıldı Sorular sormaktan kaçınıldı Sorumluluk çocuğa geri devredildi	
	Çocuğun Yönlendirmesi Takip Edildi Fiziksel olarak çocuğun seviyesinde Çocuk oyunla ilgilendiğinde daha yakınına geçildi Davet edildiğinde oyuna katıldı.	
	Yansıtıcı Şekilde Yanıtlama Becerileri:	
	Çocuğun sözel olmayan oyunu yansıtıldı (Tracking/Sözlü izleme)	
	Çocuğun sözel anlatımları yansıtıldı (İçerik)	
	Çocuğun duyguları/istekleri/dilekleri yansıtıldı	
	Ses tonu çocuğun yoğunluğuna/duygulanımına uydu	
	Yanıtlar kısaydı ve etkileşimliydi	
	Surat ifadeleri çocuğun duygulanımına uyuyordu	
	Teşvik edici/Özsaygı geliştiren yanıtların kullanımı	
	Harekete geçme (K-İ-H) gerektiğinde kullanıldı, sınırlar kondu	

OTURUM 6**Amaçlar:**

- *Üyelerin oyun oturumları ile ilgili paylaşımda bulunması,
- * Oyun kaydı izlenen anneye süpervizyon verilmesi,
- *Üyelerin seçenek sunma ve sorumluluk verme ile ilgili bilgilenmelerini sağlama.
- *Üyelerin hatırlanması gereken kuralları gözden geçirmelerini sağlama.

Uygulanan Teknik:

- *Anlatım
- *Video gösterimi
- *Rol oynama

Kullanılan Araçlar/Materyaller:

- * “Hatırlanması gereken değişmez kurallar” başlıklı form (Form 6.1)
- * “Seçim verme, Sorumluluk öğretme, karar verme” (Form 6.2)
- * “Oyun oturumlarında sıkça rastlanan sorunlar” (Form 6.3)

FORM 6.1

ÇOCUK-EBEVEYN İLİŞKİ TERAPİSİ EĞİTİMİ**Ebeveyn Notları & Ödev-Oturum 6***** HATIRLANMASI GEREKEN DEĞİŞMEZ KURALLAR:**

11. “Gerçekte yerine getiremeyeceklerinizi hayalinizde yerine getirin.”Oyun oturumunda, gerçekte sınırlar gerektirecek duyguları ve dilekleri canlandırmakta sorun yoktur. Örneğin, “küçük kız kardeşin” oyun vakti sırasında bir camdan dışarı atılmasında sorun yoktur.

12. “Büyük çocuklar için büyük seçimler, ufak çocuklar için ufak seçimler.” Verilen seçenekler çocuğun gelişimsel dönemiyle orantılı olmalıdır.

Notlar (daha fazla not almak için arkayı kullanın) :

Ödev Görevleri:

1. *Seçim- Verme 101’i* Okuyun (Sf. 31): Sorumluluk öğretme&Karar-Verme ve Gelişmiş Seçim-Verme:
Seçimler ve Sonuçlar Sağlamak
2. *Oyun Oturumlarına Sıkça Görülen Sorunlar’ı* okuyun ve hakkında sorularınızın olduğu en önemli iki, üç sorunu işaretleyin ya da çalışma kağıdında olmayan ve zorlandığınız bir sorunu yazın.
3. Oyun oturumunun dışında en az bir tür seçim vermenin uygulamasını yapın (“A” ya da “B”)
 - A. Sadece Çocuğunuzu güçlendirme amacıyla seçimler sunun (ya sizin için seçimlerden *herhangi* birinin kabul edilebilir olduğu ya da çocuğunuzun seçimlerden *herhangi* birini arzu edeceği iki pozitif seçim)

Ne oldu _____

Siz ne dediniz _____

Çocuğun yanıtı _____

B. Bir disiplin metodu olarak seçim vermeyi uygulayın (sınıra uymamanın sonucu olarak seçim vermenin kullanılması, aile kuralı, ya da sözleşmesi)

Ne

oldu _____

Siz ne dediniz _____

Çocuğun yanıtı _____

4. Oyun oturumu yönetin (aynı vakit & yer)-*Oyun Oturumu Yapılacaklar & Yapılmayacaklar & Oyun Oturum Prosedürü Listesi* 'ni gözden geçirin.

a. *Ebeveyn Oyun Oturumu Notlarım* tamamlayın.

b. *Oyun Oturumu Beceriler Listesi*'ni iyi yaptığımızı düşündüğünüz şeyleri not almak için kullanın, ve bir dahaki oyun oturumunuzda kullanmak için bir beceri seçin.

____**Bir dahaki hafta için video kaydımı getireceğim (klinikte video kaydı yapılırsa benim randevum: gün/saat_____).**

5. İlave görev:

FORM 6.2**ÇOCUK-EBEVEYN İLİŞKİ TERAPİSİ EĞİTİMİ****Seçim-Verme 101: Sorumluluk Öğretmek & Karar-Vermek - Oturum 6**

- **Çocuklara yaşlarına uygun seçimler vermek çocukları güçlendirir.** Bu kendi durumları konusunda belirli bir derecede kontrole izin vermemizle olur. "Kontrole sahip" ve güçlendiğini hisseden çocuklar kendi davranışlarını düzenlemekte daha yetenekli oluyorlar. Seçimler, çocukların ebeveynlerine (dış kaynaklara) onların davranışını durdurmalarına ya da sorunu çözmelerine güvenmektense kendi içsel kaynaklarına inmelerini gerektirir. Eğer ebeveynler her zaman araya girerse, çocuk "Anne ya da Baba beni kontrol dışına çıkarsam durdurur" ya da "Bir zorluğa girersem Annem ya da Babam bir çözüm yolu bulur" diye düşünmeyi öğreniyor.
- **Çocuklara seçimler sunmak karar-verme ve sorun-çözme fırsatları sağlar.** Seçim-yapma uygulaması yaparak, çocuklar yeterli ve yetenekli olduklarını öğrenirler ve kendi seçimlerinin ve davranışlarının sorumluluğunu kabul etmeyi öğrenirler. Seçim-verme çocuğun bilincinin gelişimini kolaylaştırır; çocukların hatalarından ders almayı öğrenmelerine izin verildiğinde, mümkün olan sonuçlara dayanarak kararlarını tartmayı öğrenirler.
- Çocuklara seçimler sağlamak güç mücadelelerini azaltır. Ebeveyn ve çocuk arasındaki güç mücadelelerini azaltır ve, önemli bir şekilde, çocuk-ebeveyn ilişkisini korur. Hem ebeveyne hem de çocuğa yetki verilir; ebeveyn seçimler için parametreler sağlamak ya da parametreleri kontrol etmekten sorumludur, ve çocuk, kendi seçiminden sorumludur ve seçiminin kontrolündedir (ebeveynin karar verdiği parametreler içerisinde).

FORM 6.3**ÇOCUK-EBEVEYN İLİŞKİ TERAPİSİ EĞİTİMİ****Oyun Oturumlarında Sıkça Rastlanan Sorunlar-Oturum 6**

S: Çocuğum oyun oturumlarında farklı konuştuğumun farkında ye benim normal bir şekilde konuşmamı istiyor.

S: Çocuğum oyun oturumları sırasında birçok soru soruyor ve benim ona yanıt vermememe darılıyor.

S: Çocuğum sadece oyun oynuyor ve eğleniyor. Neyi yanlış yapıyorum?

S: Ben sıkıldım. Bunun anlamı nedir?

S: Çocuğum yorumlarıma cevap vermiyor. Doğru hedefimin olup olmadığını nasıl bileceğim?

S: Ne zaman soru sormamda sakınca yoktur ve ne zaman vardır?

S: Benim çocuğum oyun oturumlarından nefret ediyor. Onları durdurmalı mıyım?

S: Çocuğum oyun vaktinin daha uzun sürmesini istiyor. Oturumu uzatmalı mıyım?

S: Çocuğum haftanın başka vakitlerinde oyuncaklarla oynamak istiyor. Bunda bir sakınca var mı?

S: Çocuğum oyun oturumu sırasında ona ateş etmemi istiyor. Ne yapmalıyım?

OTURUM 7**Amaçlar:**

- *Üyelerin oyun oturumları ile ilgili paylaşımında bulunması,
- * Oyun kaydı izlenen anneye süpervizyon verilmesi,
- *Üyelerin çocukta yeterlik duygusu geliştirme ile ilgili bilgilenmelerini sağlama.

Uygulanan Teknik:

- *Anlatım
- *Video gösterimi
- *Rol oynama

Kullanılan Araçlar/Materyaller:

- * “Hatırlanması gereken değişmez kurallar” başlıklı form (Form 7.1)
- * “Özsaygı Geliştiren Yanıtlar” (Form 7.2)

FORM 7.1

ÇOCUK-EBEVEYN İLİŞKİ TERAPİSİ EĞİTİMİ

Ebeveyn Notları & Ödev-Oturum 7

*** HATIRLANMASI GEREKEN DEĞİŞMEZ KURAL:**

“Asla bir çocuk için, kendisinin yapabileceği bir şeyi yapmayın!”

Yaptığınızda, çocuğunuzdan keşfetmenin gerektirdiği neşeyi ve yeterlilik hissetme fırsatını çalmış olursunuz. Çocuğunuzun denemesine izin vermediğiniz sürece onun yeteneklerini asla bilemezsiniz!

Ödev Görevleri:

Özsaygı Geliştiren Yanıtlar’ı Okuyun-oyun oturumunuz sırasında en az bir tane özsaygı geliştiren yanıt verme uygulaması yapın (Oyun Oturumu Becerileri Listesi’ne not alın). Aynı zamanda oyun oturumu dışında bir tane özsaygı geliştiren yanıt verme uygulaması yapın.

Oyun oturumunun dışında ne oldu _____

Siz _____ ne

dediniz _____

Çocuğun yanıtı (sözel ya da sözel olmayan) _____

Çocuğunuza odaklanmak hakkında bir not yazın, aynı anda ailedeki diğer çocuklar hakkında , çocukta gördüğünüz ve değerini bildiğiniz özsaygı geliştiren bir yanıt verin Pozitif Karakter Nitelikleri bildirisine bakın). Üç hafta boyunca her hafta not yazmaya devam edin (eğer mümkünse, notu çocuğa posta ile gönderin). Altta yazan cümleyi yazın:

“Sevgili _____, Şimdi seni düşünüyordum, ve düşündüğüm şey senin çok _____ (düşünceli, sorumlu, anlayışlı, şefkatli, vs.). Seni seviyorum, _____(Anne,Baba).”

Çocuğa şöyle söyleyin, kendi sözlerinizle, çocuk notu okuduktan sonra, (ya da siz çocuğa okuyun), “Bu o kadar önemli bir özellik ki; o notu buzdolabının üzerine koymalıyız (bülten panosu vs.)” Hatırlatma: Çocuğunuzdan bir yanıt beklemeyin.

Oyun oturumu yönetin (aynı saat & yer)—Oyun Oturumu Yapılacaklar & Yapılmayacaklar & Oyun Oturum Prosedür Listesi'ni gözden geçirin.

Ebeveyn Oyun Oturumu Notlarını tamamlayın.

Oyun Oturumu Beceri Listesi'ni iyi yaptığınızı düşündüğünüz şeyleri not almak için kullanın, özellikle özsaygı geliştiren yanıtlara odaklanın, ve bir dahaki oyun oturumunuzda kullanmak için bir beceri seçin.

FORM 7.2

ÇOCUK-EBEVEYN İLİŞKİ TERAPİSİ EĞİTİMİ

Özsaygı Geliştiren Yanıtlar:

Çocuğunuzun Yeterlilik Duygusunu Geliştirmek-Oturum 7

* HATIRLANMASI GEREKEN DEĞİŞMEZ KURAL:

“Asla bir çocuk için, kendisinin yapabileceği bir şeyi yapmayın!”

Yaptığımızda, çocuğunuzdan keşfetmenin gerektirdiği neşeyi ve yeterlilik hissetme fırsatını çalmış olursunuz. Çocuğunuzun denemesine izin vermediğiniz sürece onun yeteneklerini asla bilemezsiniz!

Ebeveynler çocuklarının pozitif bir “benlik” bakış açılarının olmasını geliştirmeye yardım ederler. Sadece çocuklarına sevgi ve koşulsuz kabul sağlamakla değil, aynı zamanda çocuklarının yeterli ve yetenekli hissetmelerine yardım etmelidir. Ebeveynler çocuklarının yeterli ve yetenekli hissetmelerine öncelikle çocuklarının keşfetmeyi, anlamayı, sorun çözmeyi deneyimlemelerine izin vererek başlarlar. Ebeveynler çocuklarının bir sorunla çabalamalarına, tümüyle cesaret vererek ve buna izin vererek inanç gösterirler (cesaret verme vs.(karşısında) övgünün üstünden Oturum 8’de detaylı bir şekilde geçilecektir). Çoğu ebeveyn için, çocukların çabalamalarına izin vermek zordur- ama gerçek anlamda yeterli hissetmeleri için gerekli bir süreçtir. Çocukların kendilerini yeterli ve yetenekli hissetmelerine yardım etmek için bir sonraki adım çocukların fikirlerine, çabalarına ve başarılarına övgü vermeden kredi vermektir.

Oyun Oturumunda Kullanmak İçin Güven Geliştiren Yanıtlar:

“Yaptın!” “Onu Çözdün.”, “Sen onun o şekilde birbirine uyduğuna karar verdin.”, “Onun nasıl sonuçlandığı hoşuna gitti.”, “Onun tam olarak nasıl görünmesi gerektiğini biliyorsun.”, “Sen karar verdin...”, “Pes etmiyorsun—onu çözmeye kararlısın.”, “Nasıl yapacağına dair bir planın var.”

Örnek 1: Çocuk oyun hamurunun kapağını çıkarabilmek için çok çalışıyor ve sonunda çıkarıyor. Ebeveyn yanıtı: **“Yaptın.”**

Örnek 2: Çocuk oyun hamurunun kapağını çıkarabilmek için çok çalışıyor ve sonunda çıkaramıyor. Ebeveyn yanıtı: **“Onu çözmekte kararlısın.”**

Örnek 3: Çocuk oku silaha sığdırmakta zorlanıyor ve onu sonuna kadar içine itiyor ve sonunda içine sokabiliyor. Ebeveyn yanıtı: **“Onu çözdün.”**

Örnek 4: Çocuk çizerek, keserek, ve yapıştırarak alelade bir “sanat” yaparak vakit geçiriyor ve bittiği zaman size gülümseyerek gösteriyor. Ebeveyn yanıtı: **“Onun nasıl sonuçlandığı hoşuna gitti.”**

Örnek 5: Çocuk dikkatli bir şekilde askerleri kuruyor ve size gerçekleşecek olan savaşı, nelerin olacağını, ve bir tarafın nasıl sinsiye yaklaşacağını, vs. anlatıyor. Ebeveyn yanıtı: **“O tarafın nasıl olduğuna dair bir planın var...” ya da “Onun hepsini planlamışsın.”**

Not: Eğer çocuğunuz önce kendi denemeden sizden onun için şeyler yapmanızı isterse, terapistten çocuğun kendi çözebileceği bir şeylerin sorumluluğunu çocuğa nasıl devredebileceğinizin rolünü oynamasını isteyin.

OTURUM 8**Amaçlar:**

- *Üyelerin oyun oturumları ile ilgili paylaşımında bulunması,
- * Oyun kaydı izlenen anneye süpervizyon verilmesi,
- *Üyelerin çocuğun çabasını destekleme ve cesaretlendirme ile ilgili bilgilenmelerini sağlama.

Uygulanan Teknik:

- *Anlatım
- *Video gösterimi
- *Rol oynama

Kullanılan Araçlar/Materyaller:

- * “Hatırlanması gereken değişmez kurallar” başlıklı form (Form 8.1)
- * “Cesaretlendirmeye karşı övgü” (Form 8.2)

FORM 8.1

ÇOCUK-EBEVEYN İLİŞKİ TERAPİSİ EĞİTİMİ

Ebeveyn Notları & Ödev-Oturum 8

*HATIRLANMASI GEREKEN DEĞİŞMEZ KURAL:

“Ürünü övmektense çabayı teşvik edin!”

Bitkilerin suya ihtiyacı olduğu gibi çocukların cesaretlendirilmeye ihtiyacı vardır.

Ödev Görevleri:

Cesaretlendirmeye karşı (vs.) Övgü okuyun-oyun oturumunuz sırasında en az bir tane cesaretlendirme yanıtı verme uygulaması yapın (Oyun Oturumu Becerileri Listesi’ne not alın). Aynı zamanda oyun oturumu dışında en az bir tane cesaretlendirme yanıtı verme uygulaması yapın.

Ne oldu ya da çocuk ne dedi (oyun oturumu dışında)_____

Siz _____ ne dediniz_____

Çocuğun nasıl yanıtladığı (sözel olarak veya sözel olmayan)_____

Oyun oturum vaktinin dışındayken en çok zorlandığınız bir sorunu yazın.

Oyun oturumu yönetin (aynı saat & yer)—Oyun Oturumu yapılacaklar & Yapılamayacaklar & Oyun Oturumu Prosedürler Listesi’ni gözden geçirin.

Ebeveyn Oyun Oturumu Notlarını tamamlayın.

Oyun Oturumu Beceri Listesi’ni iyi yaptığınızı düşündüğünüz şeyleri not almak için kullanın, özellikle cesaretlendirme yanıtlara odaklanın, ve bir dahaki oyun oturumunuzda kullanmak için bir beceri seçin.

İlave Görevler:

FORM 8.2

ÇOCUK-EBEVEYN İLİŞKİ TERAPİSİ EĞİTİMİ

Cesaretlendirmeye Karşı Övgü-Oturum 8

Değişmez Kural:”Ürünü övmektense çabayı destekleyin, teşvik edin”

Övgü: Övgü ve desteklemenin ikisi de pozitif davranışlara odaklanıyor ve aynı süreç gibi görünse de, övgü aslında çocuklara kontrol ve motivasyon için kendini kontrol etmeyi ve kendini motive etmeyi öğretmektense dış kaynaklara dayanmayı öğreterek bağımlılık teşvik eder.

Teşvik Etme: Çocukların kattıklarına ve iç değerlendirmeye odaklandırılır—öz-motivasyon ve kendini kontrol etme gelişimini kolaylaştırır. Ebeveynler, çocuklarına kendi yetersizliklerini kabul etmeyi, hatalarından öğrenmeyi (hatalar öğrenmek için harika fırsatlardır.), kendilerine güvenmeyi, ve bir şeyler katarak kendilerini faydalı hissetmelerini öğrenmeye teşvik ederler. Çocukların çabalarına yorum yaparken yaptıkları şeylere değer yargıları yüklememeye özen gösterin.

Çaba ve İyileşmeyi Tanıyan Teşvik İfadeleri:

“Yaptın!” ya da “Onu aldın!”

“Onun üstünde çok çalıştın.”

“Onu çözene kadar vazgeçmedin.”

“Gösterdiğin ilerlemeye bak...”(Belirli olun.)

“Çalışma kağıdının yarısını bitirdin ve saat sadece 4.”

Kendine Güven Gösteren Teşvik Edici İfadeleri:

“Sana güveniyorum. Onu çözersin.”

“O zor bir tane, ama iddia ederim ki onu çözersin”

“Kulağa bir planın varmış gibi geliyor.”

“Seni tanıdığım için, eminim ki gayet iyi yapacaksın.”

“Kulağa_____ hakkında çok şey biliyormuşsun gibi geliyor.”

OTURUM 9**Amaçlar:**

- *Üyelerin oyun oturumları ile ilgili paylaşımında bulunması,
- * Oyun kaydı izlenen anneye süpervizyon verilmesi,
- *Üyelerin oyun oturumunda kullanılan becerilerin oyun zamanı dışında kullanımı ile ilgili bilgilenmelerini sağlama.

Uygulanan Teknik:

- *Anlatım
- *Video gösterimi
- *Rol oynama

Kullanılan Araçlar/Materyaller:

- * “Hatırlanması gereken değişmez kurallar” başlıklı form (Form 9.1)
- * “Gelişmiş sınır belirleme çalışma kağıdı” (Form 9.2)

FORM 9.1**ÇOCUK-EBEVEYN İLİŞKİ TERAPİSİ EĞİTİMİ****Ebeveyn Notları & Ödev-Oturum 9**

***HATIRLANMASI GEREKEN DEĞİŞMEZ KURAL:**

“Sınır olmayan yerde, güvenlik yoktur.” Sürekli sınırlar=İlişkide olan güvenlik. Başladığımız işin sonunu getirmediğimizde, güvenilirlik kaybedersiniz ve çocuğunuzla olan ilişkinize zarar verirsiniz.

“Her şeyi bir anda değiştirmeyi denemeyin!” Çocuğunuzun pozitif özsaygısına, yeterlilik ve işe yararlık hissine ve çocuğunuzun gelişimi konusunda eninde sonunda en çok şey ifade edecek olan ‘büyük’ sorunlara odaklanın.

FORM 9.2
ÇOCUK-EBEVEYN İLİŞKİ TERAPİSİ EĞİTİMİ
Gelişmiş Sınır Belirleme Çalışma Kağıdı-Oturum 9

Uygulama :

Çocuğunuz oyuncak silahı size doğru yöneltir.

Uygun tepkiler neler olmalı:

Çocuğunuz sınır koymanıza rağmen silahı size doğru doğrultmaya devam ediyor.

Uygun tepki nasıl olmalı:

OTURUM 10**Amaçlar:**

- *Üyelerin oyun oturumları ile ilgili paylaşımında bulunması,
- * Son oyun kaydı izlenen anneye süpervizyon verilmesi,
- *Üyelerin eğitim sürecini değerlendirmeleri ve elde ettikleri kazanımları ifade etmeleri.

Uygulanan Teknik:

- *Anlatım

Kullanılan Araçlar/Materyaller:

- * “Hatırlanması gereken değişmez kurallar” başlıklı form (Form 10.1)

FORM 10.1**ÇOCUK-EBEVEYN İLİŞKİ TERAPİSİ EĞİTİMİ****Ebeveyn Notları & Ödev-Oturum 10**

HATIRLANMASI GEREKEN DEĞİŞMEZ KURAL:*“İyi şeyler küçük paketlerde gelir.”**

Çocuğunuzun hayatına büyük olayların girmesini beklemeyin—küçük yollar her zaman bizimledir. Değerli anlara tutunun.

Ödev görevleri:

Oyun oturumlarına devam edin. Eğer devam etmezseniz, çocuğunuz istediğiniz için değil, zorunda olduğunuz için oynadığınızı düşünebilir.

EK 2:

Original Message-----

From: COE-CPT <cpt@unt.edu>

To: Fatos Bulut <fbulut@cu.edu.tr>

Cc: "Bratton, Sue" <Sue.Bratton@unt.edu>

Date: Thu, 5 Jul 2012 20:46:18 +0000

Subject: RE: University of North Texas Center for Play Therapy

Fatos,

You are doing incredible work in Turkey! It excites to hear about your willingness to adapt CPRT in a way that is appropriate to Turkish culture.

Dr. Bratton and Dr. Landreth have always emphasized the importance of attending a CPRT training by either Dr. Bratton or Dr. Landreth if at all possible. I know being in Turkey, there is much less opportunities for CPRT training. Since you are interested in doing a study on CPRT, it is all the more important to have training to ensure the fidelity of CPRT.

If you are asking permission to use CPRT in Turkey, it is free for you to use after reading and understanding the textbook. As you noted, some of the information will have to be adapted to the Turkish language. Please feel free to do so for your own usage. The CPRT materials were made so that they could be easily used by people who wanted to use. Dr. Garry Landreth and Dr. Sue Bratton did not want to create this very expensive system, but wanted these resources to be usable by everyone. They just ask that everyone use both the textbook and manual to understand the materials and how to present them. We actually just released a CPRT video that shows you examples of the different skills in the textbook that address training parents in CPRT.

<http://cpt.unt.edu/shopping/shoppingcart.aspx>

Regarding the assessments, you have the right idea. You will need to contact the assessment company and receive permission from them except for assessments that are freely available to the public.

I've copied Dr. Bratton to the e-mail in case she feels there's any additional information to add.

We do have international visitors at the Center for Play Therapy that come and study for extended periods of time. It may be possible to arrange something if there is availability for both parties.

I'm looking forward to hearing about your CPRT experiences!

-Eric

Eric Dafoe, M.Ed., NCC

Center for Play Therapy

EK 3:**EBEVEYN BİLGİLENDİRME FORMU**

Bu çalışmaya katılmaya karar vermeden önce çalışmanın amacı, riskleri, yararları ve sürecin nasıl olacağı ile ilgili aşağıdaki bilgileri okumanız önemlidir.

Çalışmanın Başlığı: Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitiminin boşanmış annelerin stres, empati ve kabul düzeyleri üzerindeki etkisi

Araştırmacı: Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı Öğretim Elemanı, Uzm.Psikolojik Danışman Fatoş Bulut Ateş

Çalışmanın Amacı: Bu çalışmanın amacı Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi olarak adlandırılan ebeveyn eğitim modelinin katılımcılar üzerindeki etkililiğini sınamaktır. Bu eğitim modeli, ebeveynlerin çocukları ile ilişkilerini güçlendirmelerine, ebeveynlerin stres düzeylerini azaltmalarına, çocukları ile ilgili empati ve kabul düzeylerini arttırmalarına yardımcı olmayı hedeflemektedir.

Çalışma Yöntemi:

10 haftalık eğitimden önce; sizden kendinizle, çocuğunuzla ve ilişkinizle ilgili birtakım soruları yanıtlamanız istenecektir. Ayrıca, eğitime başlamadan önce çocuğunuzla geçirdiğiniz yarım saatlik bir oyun zamanının video kaydını yapmanız gerekecektir.

10 haftalık eğitim boyunca; çocuğunuzla ilişkinizi güçlendirmeye, çocuğunuzun ihtiyaçlarını daha iyi anlamanıza, çocuğunuzla ilgili sizi zorlayan durumlarda nasıl davranacağınızla ilgili size yardımcı olacak beceriler öğreneceksiniz. Bu becerileri öğrenirken video gösterimi, canlı demonstrasyon, rol oynama ve grup tartışması gibi yöntemlerden yararlanılacaktır. Ayrıca grup oturumları her hafta video kaydına alınacaktır.

10 haftalık eğitimden sonra; eğitim süreci tamamlandıktan sonra da sizden kendiniz, çocuğunuz ve eğitim programı ile ilgili bir takım soruları yanıtlamanız istenecektir.

Olası Riskler: Bu çalışmaya katılmak sizin ya da çocuğunuzun açısından anlamlı bir risk oluşturmamaktadır. Sadece süreç içinde kişisel paylaşımlarınızla ilgili olarak kendinizi rahatsız hissedebilirsiniz.

Çalışmanın Yararları: Bu programın olası faydaları, güçlü bir ebeveyn-çocuk ilişkisi sağlamak, ebeveynlik becerilerini geliştirmek ve çocukta görülen problem davranışları azaltmaktır. Aynı zamanda çocukları ile benzer deneyimleri yaşayan diğer ebeveynlerle paylaşımda bulunma yaşantısı sağlar.

Çalışma İle İlgili Bilgi Alma: Çalışmayla ilgili her türlü sorunuz için 0506 843 51 93 / 338 67 33 / 2772-35 numaralı telefonlardan Fatoş Bulut Ateş' e ulaşabilirsiniz.

EK 4:**Yetişkin/Ebeveyn Çocuk Etkileşiminde (MEACI) Empati Ölçümü
Değerlendirme Formu**

Değerlendiren:	Video Kaset No:
----------------	-----------------

- **Kabul Bildirimi:** kabul etmenin/reddetmenin sözel ve sözel olmayan ifadesi
- **Çocuğun Öz-Yönetimine (kendi kendini yönlendirmesine) İzin Vermek:** (çocuğun davranışlarını kontrol etmek yerine) onun liderliğini izlemek için istekliliği davranışsal olarak göstermek
- **Katılım:** Yetişkinin, çocuğun aktivitesine ilgi göstermesi ve katılması (her zaman olumlu yönde gelişmeyebilir)

EK 5:**PORTER EBEVEYN KABUL DÜZEYİ ÖLÇEĞİ****Çocuğunuz Hakkında Bilgiler**

Çoğu ebeveyn, çocuklarına yönelik sevgi ve şefkat gibi duygularının çocukların davranışlarına ve duruma göre değiştiğini ifade etmektedir. Lütfen aşağıdaki her maddeyi dikkatle okuyunuz ve verilen durumda çocuğunuza karşı hissettiğiniz duygunun düzeyini en iyi yansıtan maddeyi işaretleyiniz.

Aşağıdaki soruları cevaplarken, lütfen sadece bir çocuğunuzu düşünün ve soruları bu çocuğunuza göre cevaplayınız. Yaşları 3 ile 6 arasında değişen bir çocuğunuz varsa, sadece onu seçiniz. Bu yaş aralığından birden fazla çocuğunuz varsa, yaşı 6' ya en yakın olanı seçiniz. **SORULARI SADECE BU ÇOCUĞUNUZU DÜŞÜNEREK CEVAPLADIĞINIZDAN EMİN OLUNUZ.**

Aşağıda yer alan listede, çocukların yaptıkları ve söyledikleri şeyleri örnekleyen bazı ifadeler yer almaktadır.

Her ifadenin yanında, buna yönelik duyguları açıklayan beş cevap bulunmaktadır.

Her ifadeyi dikkatle okuyunuz ve çocuğunuz bunu yaptığı ya da söylediği zaman sıklıkla hissettiğiniz duyguya ya da genellikle gösterdiğiniz davranışa en yakın olan ifadeyi daire içine alınız.

Verilen bazı durumları ya da davranışları daha çocuğunuzda hiç gözlemlememiş olabilirsiniz. Bu tür durumlarda kendinizi nasıl hissedebileceğinizi ya da davranabileceğini düşünerek buna en yakın seçeneği işaretleyiniz.

Bütün ifadeleri yanıtladığınızdan ve sadece bir yanıt verdiğinizden emin olunuz.

11. Huzur ve sessizlik istediğim bir zamanda, çocuğum heyecanla avazı çıktığı kadar bağıyor ve dans ediyorsa, ben:

1. sinirlenirim.
2. çocuğumu bu kadar heyecanlandıran şeyin ne olduğunu öğrenmek isterim.
3. içimden ona ceza vermek gelir.
4. çocuğum böyle yapmaktan vazgeçeceği bir yaşa geldiğinde mutlu olacağımı hissederim

5. ona akıllı-uslu durmasını söylemek isterim

12. Bir grup içinde birlikte olduğu arkadaşları doğru davranışlar sergilerken benim çocuğum yaramazlık yaptığında, ben:

- a. çocuğumun diğerleri gibi davranmasını sağlarım.
- b. ona başkalarının yanında doğru davranışlar sergilemenin önemli olduğunu anlatırım.
- c. arkadaşları çocuğumun bu davranışlarından rahatsız olmuyorlarsa, onu kendi haline bırakırım.
- d. çocuğumdan yaptığı davranıştan farklı bir davranış göstermesini isterim.

EK 6:**ANNE-BABA STRES ÖLÇEĞİ**

	Sevgili Anne Babalar, Aşağıda sizlerin anne babalığa ilişkin duygu ve düşünceleriniz ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen aşağıdaki her ifadeyi okuyunuz ve size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz. Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız. Teşekkürler.	Her zaman	Sık sık	Bazen	Hiçbir zaman
1	Çocuğumu mutlu etmek benim için çok zor				
2	Çocuğumun bakımı ile ilgili sorumluluklarım beni öyle yoruyor ki başka bir şey yapmaya isteğim olmuyor.				

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Fatoş BULUT
Doğum Yeri ve Tarihi : Adana / 1985
Medeni Durumu : Evli
Adres : Güzelyalı Mah. 81182 Sk. Hazar Apt. Kat: 8 D: 16
Çukurova/ADANA
Telefon : 0322 338 67 33 dahili: 35
e-mail : fatosbulutates@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

2010 -- 2015 Doktora, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana
2007 – 2010 Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana
2003 – 2007 Lisans, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, Adana
1999 – 2003 Lise, Adana Ticaret Odası Anadolu Lisesi, Adana
1991 – 1999 İlköğretim, Sıtkı Kulak İlköğretim Okulu, Adana

İŞ DENEYİMİ

2009 - 2015 Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Araştırma Görevlisi