

**T.C.  
EGE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ANABİLİM DALI**

**BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI YAKLAŞIM TEMELLİ PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ  
KADIN DANIŞMA MERKEZİNE BAŞVURAN ANNELERİN İYİ OLUŞ DÜZEYİ,  
EVLİLİK DOYUMU, PROBLEM ÇÖZME VE İLETİŞİM BECERİLERİNE ETKİSİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Hanife PEHLİVAN**

**DANIŞMANI: Prof. Dr. Süleyman DOĞAN**

**İzmir-2011**

## TUTANAK

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 15/09/2011 tarih ve 27/75 sayılı kararı ile oluşturulan jüri Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık anabilim dalı doktora öğrencisi Hanife PEHLİVAN'ın aşağıda başlığı (Türkçe / İngilizce ) belirtilen tezini incelemiş ve aday 14/10/2011 günü saat 13:00 'da 120 dakika süren tez savunmasına almıştır.

Sınav sonunda adayın tez savunmasını ve jüri üyeleri tarafından tezi ile ilgili kendisine yöneltilen sorulara verdiği cevapları değerlendirerek tezin başarılı/başarısız/düzeltilmesi gerekli olduğuna oybirliğiyle / oyçokluğuyla karar vermiştir.

BAŞKAN  
Prof. Dr. Süleyman DOĞAN  
Başarılı

Başarısız

Düzeltilme (6 ay süreli)

  
ÜYE

Prof. Dr. Ragıp ÖZYÜREK

Başarılı

Başarısız

Düzeltilme (6 ay süreli)

ÜYE

Yrd. Doç. Dr. Zeynep CİHANGİR ÇANKAYA

Başarılı

Başarısız

Düzeltilme (6 ay süreli)

ÜYE

Prof. Dr. Abbas TÜRNÜKLÜ

Başarılı

Başarısız

Düzeltilme (6 ay süreli)

ÜYE

Yrd. Doç. Dr. Hakan ATILGAN

Başarılı

Başarısız

Düzeltilme (6 ay süreli)

**Tezin Türkçe Başlığı :** Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Temelli Psikoeğitim Programının Kadın Danışma Merkezine Başvuran Annelerin İyilik Hali, Evlilik Doyumu, Problem Çözme Ve İletişim Becerilerine Etkisi

**Tezin İngilizce Başlığı :** The Effect Of A Psychoeducation Program Based Upon The Cognitive Behavioral Approach On Mothers' Who Have Applied To The Woman Consultation Center Psychological Well-Being, Marital Satisfaction, Problem Solving And Communication Skills

- \* 1. Doktora Tezi savunma süresi asgari 90 azami 120 dakikadır.
2. Tutanak ( jürinin karar ve imzaları haricinde ) **bilgisayarda** doldurulmalıdır
3. **Tez başlığı (İngilizce ve Türkçe) mutlaka belirtilmelidir.**
4. Doktora Tez savunmasında üyelerden en az birinin **üniversite dışından** olması zorunludur.

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne sunduğum "Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Temelli Psiko eğitim Programının Kadın Danışma Merkezine Başvuran Annelerin İyi oluş düzeyi, Evlilik doyumu, Problem Çözme ve İletişim Becerilerine Etkisi" adlı doktora tezinin, tarafımdan bilimsel ahlak ve normlara uygun bir şekilde hazırlandığını; tezimde yararlandığım kaynakları, bibliyografyada ve dipnotlarda gösterdiğimi onurumla doğrularım.

Hanife PEHLİVAN



*Sevgili anne ve babama,*

## ÖNSÖZ

Bu tez pek çok kişinin emeğiyle ortaya çıktı.

Öncelikle kendisiyle çalışmaktan çok büyük keyif aldığım, aklına sadece akademik konularda değil, hayata dair her konuda danıştığım, bana akademik dünyanın yolunu aralayan tez danışmanım Prof. Dr. Süleyman DOĞAN'a çok çok teşekkür ediyorum.

Öğrencilik yaşamımdan itibaren bana hem gönlünün, hem bilgisinin kapısını açan; kendisine ve çalışmalarına gösterdiği özenle her zaman pırıldayan sevgili hocam Prof. Dr. Şeyda AKSEL'e teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Tezin her aşamasında değerli fikirleriyle beni yönlendiren Prof. Dr. Abbas TÜRNUKLÜ'ye, titiz okumalarıyla tezime yön veren Yard. Doç. Dr. Zeynep CİHANGİR ÇANKAYA'ya, Yard. Doç. Dr. Hakan ATILGAN'a ve Doç. Dr. Nilay BUMEN'e teşekkür ediyorum.

Varlıklarıyla bana huzur veren, hayatım boyunca hiçbir konuda desteklerini esirgemeyen, sevgili dostlarım Gül TAŞKIN, Ayşe UYSAL, Songül SABIRSIZ, Ebru ONAT, Öğr. Gör. Oğuz BAŞOKÇU, Doç. Dr. İ. Mert TEKÖZEL iyi ki varsınız. Sevgili Mert, yöntem ve analizlerde verdiğin destek için, sevgili Oğuz bütün yaz kahrımı çektiğin ve bilgisayar kullanımında yardım ettiğin için ayrıca teşekkür ediyorum.

Canım oğlumun babaannesi ve dedesi siz olmasanız bu tez bitmezdi. Mustafa'mı gözüm arkada kalmadan bıraktım. Paha biçilmez emeğiniz için ne kadar teşekkür etsem az. Canım oğlum senden çaldığım zaman için özür diliyorum.

Bu tezin ortaya çıkmasında en büyük pay annelerin/kadınların. Çalıştığım 13 yıl boyunca onlardan mücadeleyi, merhameti ve sabrı öğrendim. Hayatın lokomotifinin onlar olduğunu gördüm. Tanıdığım, hayatı paylaştığım tüm kadınlara yürekten teşekkür ediyorum.

Son olarak, yaşamamın diğer alanlarında olduğu gibi akademik alanda da desteğini esirgemeyen, kocaların olmasa bile ☺ babaların en iyisi olan sevgili eşim Yücel, seninle evlenerek iyi bir şey yapmışım. Her şey için teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ .....	ii
İÇİNDEKİLER .....	iii
TABLolar LİSTESİ .....	vi
ŞEKİLLER .....	vii
BÖLÜM I .....	1
1.1. GİRİŞ .....	1
1.1.1. Araştırmanın Amacı .....	8
1.1.2. Denenceler .....	8
1.1.3. Sayıtlar .....	9
1.1.4. Sınırlılıklar .....	9
1.1.5. Tanımlar .....	9
1.1.6. Araştırmanın Önemi .....	10
BÖLÜM II .....	13
2.1. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR .....	13
2.1.1. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Göre Problem Çözme Becerisi ve İletişim Becerisi Kavramlarının Açıklanması .....	13
2.1.2. Evlilik Doyumu Kavramı ve Kavramın Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Göre Açıklanması .....	23
2.1.3. İyi Oluş Kavramı (well-being) .....	28
2.1.4. Araştırma Konusuyla İlgili Yurt Dışında Yapılmış Bazı Araştırmalar .....	32
2.1.5. Araştırma Konusuyla İlgili Yurt İçinde Yapılmış Bazı Araştırmalar .....	40
BÖLÜM III .....	48
3.1. YÖNTEM .....	48
3.1.1. Araştırma Deseni .....	48
3.1.2. Veri Toplama Araçları .....	49
3.1.2.1. Problem Çözme Envanteri (PÇE) .....	49
3.1.2.2. İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ) .....	50
3.1.2.3. Evlilik Yaşam Ölçeği (EYÖ) .....	51
3.1.2.4. Psikolojik İyi Hali Ölçeği (Scale of Psychological well-being) .....	51
3.1.2.5. Kişisel Bilgi Formu .....	52

3.1.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması .....	52
3.1.4. Psikoeğitim Programının Yapılandırılma Süreci.....	56
3.1.5. Deney Grubu Uygulaması.....	60
3.1.6. Verilerin Analizi .....	60
BÖLÜM IV .....	61
4.1. BULGULAR.....	61
4.1.1. Psikoeğitim Programının Annelerin Problem Çözme Beceri Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular .....	61
4.1.2. Psikoeğitim Programının Annelerin İletişim Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular.....	63
4.1.3. Psikoeğitim Programının Annelerin Evlilik Doyum Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular .....	65
4.1.4. Psikoeğitim Programının Annelerin İyi Oluş Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular.....	67
BÖLÜM V .....	70
5.1. TARTIŞMA VE YORUM.....	70
5.1.1. Psikoeğitim Programının Annelerin Problem Çözme-İletişim Beceri Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu.....	70
5.1.2. Psikoeğitim Programının Annelerin Evlilik Doyum Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu .....	73
5.1.3. Psikoeğitim Programının Annelerin İyi Oluş Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu.....	76
6.1. SONUÇ VE ÖNERİLER .....	83
6.1.1. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Bazı Öneriler .....	83
6.1.2. Ruh Sağlığı Uzmanlarına Yönelik Bazı Öneriler .....	84
KAYNAKLAR .....	86
EK-1_KİŞİSEL BİLGİ FORMU .....	98
EK-2_PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ ÖLÇEĞİ (PÇBÖ).....	98
EK-3_İLETİŞİM BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (İBDÖ).....	99
EK-4_EVLİLİK YAŞAMI ÖLÇEĞİ (EYÖ) .....	99

EK-5_PSIKOLOJİK İYİLİK HALİ ÖLÇEĞİ (PIHÖ).....	100
EK-6_BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI YAKLAŞIMA DAYALI PSİKOEĞİTİM PROGRAMI OTURUM ÖRNEKLERİ.....	101
ÖZGEÇMİŞ .....	112
ÖZET.....	113
ABSTRACT.....	114

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmanın Deseni .....	49
Tablo 2. DeneY ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Envanteri Ön Test Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapmaları.....	54
Tablo 3. DeneY ve Kontrol Gruplarının İletişim Becerileri Ölçeği Ön Test Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapmaları.....	54
Tablo 4. DeneY ve Kontrol Gruplarının Evlilik Yaşam Ölçeği Ön Test Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapmaları.....	55
Tablo 5. DeneY ve Kontrol Gruplarının İyilik Hali Ölçeği Ön Test Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapmaları.....	55
Tablo 6. DeneY ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Envanteri Ön-test ve Son-test Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları .....	61
Tablo 7. DeneY ve Kontrol Gruplarının İletişim Becerileri Ön-test ve Son-test Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları .....	64
Tablo 8. DeneY ve Kontrol Gruplarının Evlilik Yaşamı Ölçeği Ön-test ve Son-test Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları .....	66
Tablo 9. DeneY ve Kontrol Gruplarının İyilik Hali Ölçeği Ön-test ve Son-test Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları .....	68



## ŞEKİLLER

Şekil 1.Psikoeğitim programı öncesi ve sonrasında deney ve kontrol gruplarının problem çözme becerisi puanları.....	63
Şekil 2.Psikoeğitim programı öncesi ve sonrasında deney ve kontrol gruplarının iletişim becerisi puanları .....	65
Şekil 3.Psikoeğitim programı öncesi ve sonrasında deney ve kontrol gruplarının evlilik doyumu puanları .....	67
Şekil 4.Psikoeğitim programı öncesi ve sonrasında deney ve kontrol gruplarının iyilik hali puanları.....	69

## BÖLÜM I

### 1.1. GİRİŞ

Dünya Ruh Sağlığı Federasyonunun (WFMH) raporuna göre (2007), her yıl dünya nüfusunun yaklaşık yüzde 30'u çeşitli psikolojik rahatsızlıklardan muzdarip olmaktadır. Psikolojik rahatsızlıklar yaşayanların üçte ikisi yetersiz ruh sağlığı hizmeti almakta veya hiçbir ruhsal yardım alamamaktadır. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde yardıma ihtiyaç duyanların sadece yüzde 10'u yeterli düzeyde ruh sağlığı hizmetlerinden faydalanabilmektedir.

Gelişmiş ülkelerde ruh sağlığı çalışanları arasında, ruh sağlığı hizmetlerindeki söz konusu yetersizliğin giderilmesinde önleyici ruh sağlığı programlarının kullanılmasının en etkili, en insani, en ekonomik yol olduğuna dair yaygın bir mutabakat oluşmuştur. Bu mutabakat doğrultusunda yaklaşık son 25 yıldır araştırmacılar, önleyici programların geliştirilmesi ve bu programların etkililiğinin bilimsel kriterlere uygun bir biçimde değerlendirilmesi için teorik ve pratik sorunlarla yoğun bir şekilde uğraşmışlar (Blocher, 2000); bu uğraşlar sonucunda etkililiği bilimsel olarak sınanmış çok sayıda önleyici programı ruh sağlığı alanına kazandırmışlardır. Koruyucu ruh sağlığı alanında geliştirilen programlara bakıldığında, bunların önemli bir kısmının psikoeğitim programlarından oluştuğu görülmektedir (Gazda, 2000).

Psikoeğitim programları genellikle ergenlerde ve yetişkinlerde davranış sorunlarına yol açan beceri eksikliklerini gidermek veya psikolojik ve fiziksel sağlığı daha iyi hale getirmek için davranışçı yaklaşıma veya bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı hazırlanan programlardır (Herr, 1999). Bu programlar, psikolojik danışma ve psikoterapi gruplarına göre daha iyi işlev gören gruplara uygulanır ve bu gruplar psikoeğitim grupları olarak adlandırılır. Bu nedenle, programların hazırlanmasında grupla danışma ve grup dinamiği literatüründen yararlanır (Corey, 2002).

Psikoeğitim programlarının büyük oranda bilişsel davranışçı yaklaşıma (BDY) dayalı hazırlanmasının nedenlerini BDY'nin temel özelliklerine bakarak anlamak mümkündür. Genel olarak, BDY'de sorunlu davranışların hatalı bilişsel süreçlerden

veya problemleri öğrenme süreçlerinden kaynaklandığı; farklı bir öğrenme süreciyle sorunlu davranışların değiştirebileceği veya yeni davranışların edinilebileceği varsayılır (Seligman, 2001). Bu varsayımdan hareketle BDY, yardım almak için başvuranlara yönelik eğitime dayalı, problem odaklı, hedef yönelimli ve uygulama süresi belirli olan bir terapi modeli önerir. Bilişsel davranışçı terapi aracılığıyla danışanlara, yeni beceriler edinebilecekleri bir öğrenme ortamı sunulur. Bu süreçte kişiler, yeni becerilere ek olarak kendi kendilerinin terapisti olmayı da öğrenirler. Böylelikle, psikolojik rahatsızlıkların ortaya çıkması önlenmeye çalışılır (Beck, 2001). Psikoeğitim programlarında da benzer bir şey hedeflenir. Psikoeğitim programları üzerine çalışan araştırmacılar, geçmişini keşfetmek yerine probleme odaklanırlar ve insanların etkili bir şekilde işlevde bulunmaları için belirli yaşam becerilerini öğrenebileceklerine vurgu yaparlar. Bu becerileri kazandırmak için psikoeğitim gruplarına yönelik eğitime dayalı, problem odaklı, hedef yönelimli ve uygulama süresi belirli olan programlar geliştirirler. Bu programlarda BDY'nin müdahale yöntemlerini kullanırlar. Psikoeğitim programı aracılığıyla kazandırılan becerilerin psikoeğitim grubuna katılanlarda psikolojik problemlerin ortaya çıkmasını engelleyeceği, böylelikle gruba katılanların psikolojik ve fiziksel sağlıklarının daha iyi hale geleceği varsayılır (Gazda, 2000).

Psikoeğitim programları üzerine çalışan araştırmacılar, insanların yardım alma nedenlerinin çok çeşitlilik gösterdiğini dikkate alarak farklı popülasyonlara yönelik programlar geliştirmektedir. Kariyer eğitimi almak isteyenler, karar verme becerileri zayıf olanlar, kaygı ve öfkeyle başa çıkmada güçlük çekenler, mükemmeliyetçilikle baş etmek isteyenler, alkolik ana babalarla başa çıkmayı öğrenmeye çalışanlar, problem çözme-iletişim becerilerini arttırmak için başvuran ana-babalar bu popülasyon örneklerinden bazılarıdır (Herr, 1999).

Psikoeğitim grupları arasında problem çözme-iletişim beceri düzeylerini ve evlilik doyumu düzeylerini arttırmak isteyen ana babaların önemli bir yeri vardır (Blocher, 2000). Bunun nedeni, bir çocuğun sağlıklı bir şekilde büyümesi için gerekli koşulları çok büyük oranda ailesinin sağlaması ve aile üyelerinin birbirlerini döngüsel bir biçimde sürekli olarak etkilemeleridir. Bu yüzden, aile içinde yaşanan problemler ve bu problemlerin sağlıklı bir şekilde çözülmemesi, hem çocukların hem de ana babaların ruh sağlığını olumsuz yönde etkilemekte, psikolojik ve fiziksel rahatsızlıkların ortaya

çıkışını hızlandırmakta ve boşanma oranlarını arttırmaktadır. Buna ek olarak, aile içinde yaşanan problemlerin yoğun olması sağlık harcamalarının artmasına, toplum sağlığının da bozulmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla, aileye yönelik hazırlanan psikoeğitim programları sadece aile bireylerinin ruhsal ve fiziksel sağlıklarını ve karı kocanın evlilik ilişkilerini daha iyi hale getirmez. Ayrıca, devletin sağlık harcamalarının azalmasına ve toplum sağlığının da daha iyi hale gelmesine katkıda bulunur (Markman ve diğ., 2006; Sanders, 2000).

Aileye yönelik psikoeğitim programları hazırlanırken genellikle aile içinde yaşanan problemlerin niteliği dikkate alınır. Karı koca arasında yaşanan yıkıcı çatışmalar, çocuklara yönelik uygulanan disiplin yöntemlerinin sorunlu olması, çocukların ihtiyaçlarının yeterli ve uygun bir şekilde karşılanmaması bu problemlerden bazılarıdır. Bu problemlerin çözülmesi için araştırmacılar, geliştirdikleri psikoeğitim programları aracılığıyla her iki ebeveyne birden veya çoğunlukla sadece annelere problem çözme-iletişim becerilerini geliştirme ve yıkıcı evlilik çatışmalarını azaltma gibi konularda beceriler kazandırmaya çalışırlar (Markman ve diğ., 2006). Bu araştırmalardan bazıları, “Araştırma Konusuyla İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar Bölümünde” sunulmuştur. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar gözden geçirildiğinde, geliştirilen psikoeğitim programlarının büyük oranda ana babaların problem çözme-iletişim beceri düzeylerini ve evlilik doyum düzeylerini arttırdığı, aile içinde yaşanan problemleri ise azalttığı görülmektedir.

Ana babalara yönelik geliştirilen psikoeğitim programlarının gelişmiş ülkelerde oldukça önemsenmesinin aksine Türkiye’de koruyucu ruh sağlığı uygulamalarına ve bu uygulamalar kapsamında yer alan psikoeğitim programlarına çok az önem verilmektedir. Araştırmanın, “Araştırma Konusuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar Bölümü”, Türkiye’nin kat etmesi gereken çok uzun bir yolu olduğunu göstermektedir. Özellikle, dünyadakine benzer şekilde yardım almak için kurumlara başvuranların büyük bir kısmını kadınlar oluşturmasına rağmen kadınlara/annelere yönelik bilimsel kriterleri dikkate alan, BDY’ye dayalı önleyici psikoeğitim programlarının olmayışı dikkate değerdir ve bu yetersizliğin giderilmesi önemlidir.

Türkiye’de kadınlara/annelere yönelik geliştirilen psikoeğitim programlarının yetersizliği ve bu yetersizliğin giderilmesinin neden önemsenmesi gerektiği kadınların

sorunlarına ve statüsüne ilişkin yapılan araştırmalara bakıldığında daha açık hale gelecektir.

Halen dünyada, gelişmiş ülkeler dâhil, pek çok açıdan kadınlar erkeklere göre dezavantajlı konumunu sürdürmektedir. Okuma yazma bilmeyenlerin üçte ikisini kadınlar oluşturmakta, eğitimin her aşamasından kız çocukları daha az faydalanmakta, üniversiteye gitme şansına sahip kadınların büyük bir kısmı kadın meslekleri olarak bilinen sağlık ve eğitimle ilgili mesleklere özel olarak yönlendirilmektedir. Kadınların yüzde 60'a yakını hayatlarında en az bir kez fiziksel şiddete maruz kalmaktadır. Ücretli veya ücretsiz toplam çalışma süresi erkeklere göre çok daha uzun olmasına rağmen (ev işi ve çocuk bakımı için harcadıkları zaman erkeklerin harcadıkları zamanın iki katından daha fazladır), yoksulluk oranları erkeklere göre çok yüksek olup, karar verici konumlarda bulunma oranları çok daha düşüktür (United Nations Statistics Division (UNSD), 2010).

Türkiye'de de durum pek farklı değildir. Fişek (1982) Türkiye'de, ailedeki hiyerarşiyi cinsiyet ve kuşak faktörünün belirlediğini, Türk toplumunda pek çok değişim olmasına rağmen, halen kadının statüsünün erkeğinkinden düşük olduğunu belirtmiştir. Bu genelleme, kırsal ve kentsel kesimlerde yaşayan tüm kadınlar için geçerlidir. Kadının ev içi üretime katkısı, onun statüsünde az miktarda bir değişime yol açsa da, kadın temelde ev işleri ve çocukların bakımından sorumludur. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), 2006) hazırladığı raporda, ev içi faaliyetlerin yüzde 82'sinin kadınlar tarafından yerine getirildiğini, kadınların zamanının büyük bir bölümünün ev içinde çocuklarla geçtiğini, dolayısıyla da sosyal faaliyetlere çok daha az katılabildiklerini belirtmiştir. Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü'nün (KSSGM), 1998) raporuna göre, çocuk bakımı ve ev işi gibi geleneksel olarak toplumdaki kadına ait kabul edilen faaliyetleri yerine getirmede çalışan ve çalışmayan kadınlar arasında önemli farklılıklar gözlenmemektedir. Kadınların bu işleri tek başlarına yapma oranında, çalışan ve çalışmayan kadınlar arasında yüzde 10'luk bir fark vardır. Rapora göre bu farklılığa, kadının işleri eşiyile birlikte yapması değil, aile fertlerinden gördüğü destek neden olmaktadır. Ayrıca, kadınların iş gücüne katılma oranı hala yüzde 28 gibi oldukça düşük bir düzeydedir ve yapılan işlere bakıldığında; büyük oranda bu işlerin düşük

statülü, düşük ücretli, süresiz ve sosyal güvenceden yoksun işler olduğu görülür (TÜİK, 2010).

İmamoğlu (1993) da, modern ailelerde daha paylaşımcı ve eşitlikçi bir düzene doğru geçiş olduğunu, ancak bu konularda toplumdaki değişimin oldukça yavaş olması nedeniyle modern ailelerde bile hala ev içi faaliyetlerden birincil sorumlu kişinin kadın olduğunu belirtmiştir. Kadının ev işlerini başarıyla yerine getirmesi, hem kadınlar hem de erkekler tarafından sıradan ve önemsiz bir şey olarak değerlendirilmektedir. İmamoğlu'nun (1993) araştırması, böyle bir aile yapısının içinde olan kadınların çeşitli sıkıntılar yaşadığını ortaya koymuştur. Araştırmaya göre kadınlar kendilerini eşlerine bağımlı ve muhtaç hissetmekte, eşleriyle istedikleri gibi bir ilişki kuramadıklarını düşünmektedirler. Erkeklerle kıyasla kadınlar, eşlerinin kendilerini yeterince anlamadıklarını, eşleriyle geçinmenin güç olduğunu, evlilikte paylaşmanın ve iletişimin az olduğunu, eşleriyle ayrı dünyalarda yaşadıklarını daha fazla belirtmişlerdir. Ayrıca, kadınlar kocalarının kendilerine daha az saygı duyduklarını, kendilerini herkesin içinde utandırdıklarını, kendilerine karşı sık sık kaba kuvvete başvurduklarını ifade etmişlerdir. Bu türden sorunlar yaşayan kadınlar olayları çok daha fazla "kafalarına takmakta", duygularını içe atıp biriktirmektedirler. Bu nedenlerle, evlilikte erkeklere göre kadınlar kendilerini daha yalnız ve daha mutsuz hissetmekte, dolayısıyla da ruhsal ve fiziksel sağlıkları daha çok bozulmaktadır. Benzer bir noktaya TÜİK (2006) raporu da değinmiştir. Rapora göre kadınların eşleriyle olan ilişkilerinden memnuniyet düzeyleri erkeklere göre daha düşüktür.

Yukarıda kısaca sözü edilen nedenlerden dolayı her yaş grubundan kadın ılımlı düzeydeki psikolojik ve fiziksel rahatsızlıklara daha fazla yakalanmaktadır (Koopmans ve Lamers, 2006; Möller-Leimkühler, 2002). Kültürel ve etnik kökeni ne olursa olsun erkeklere göre yardım almaya yönelik tutumlarının olumlu olmasının da etkisiyle (Köydemir Özden, 2010; Nam ve ark. 2010; Möller-Leimkühler, 2001) kadınlar, yaşadıkları rahatsızlıklara bir çözüm bulabilmek için psikolojik yardım hizmeti veren kurumlara çok daha fazla başvurmaktadır. Ancak, gelişmekte olan diğer ülkeler gibi Türkiye'de de bu kadınların sadece yüzde 10'u yardım alabilmekte, yüzde 90'ı yetersiz yardım almakta veya hiçbir şekilde yardım alamamakta (WFMH, 2007); kadınlar yaşadıkları problemlerin içinde kaybolmaya devam etmektedir.

Kuşkusuz bu durumun bazı önemli nedenleri vardır. Gelişmiş ülkelerde büyük oranda toplum temelli ruh sağlığı hizmeti modeli uygulanmaktadır. Ayrıca bu ülkeler, görece ruh sağlığı alanında yeterli sayıda meslek elamanına sahiptir ve bu kişilerin mesleki becerisi danışanların problemlerini çözebilmek için geliştirilen çeşitli modelleri etkin bir şekilde uygulamak için yeterlidir. Oysa Türkiye’de, gelişmiş ülkelerin aksine, hastane temelli tedavi edici ruh sağlığı hizmeti verilmektedir ve verilen bu hizmetin kalitesi çok düşüktür. Kişi başına düşen psikiyatr, psikolog, psikolojik danışman, sosyal hizmet uzmanı, psikiyatrik hemşire ve yatak sayısı oldukça az olup (Türkiye Avrupa ülkeleri arasında sonuncu sıradadır), meslek elamanlarının mesleki becerileri yeterli değildir (Doğan, 1999; Yanık, 2007). Buna ek olarak, Türkiye’de son çıkan yerel yönetimler yasası ve sosyal hizmetler yönetmeliği çerçevesinde açılan aile danışma merkezleri, toplum merkezleri ve kadın danışma merkezleri gibi koruyucu ruh sağlığı hizmetleri vermeye çalışan merkezlerin ve bu merkezlere yardım almak amacıyla başvuran kadınların sayısı hızla artmaktadır. Ancak, hem bu merkezlerin kurumsal kimliklerinin oluşmamasından kaynaklı sorunlardan dolayı, hem de merkezlerde çalışan ruh sağlığı elemanlarının sayıca az olması ve mesleki becerilerinin sınırlı olmasından dolayı, verilen hizmetler kadınların problemlerinin çözülmesinde yeterince etkili olmamaktadır. Bu nedendir ki, bu merkezlerde koruyucu ruh sağlığı uygulamaları çerçevesinde, daha fazla kadına daha nitelikli hizmet verilmesini sağlayacak psikoeğitim programlarının geliştirilmesi önem arz etmektedir.

Kadınlara yönelik geliştirilecek bir psikoeğitim programının modüllerini hazırlarken, kadının statüsünü ve temel sorun alanlarını göz önünde bulundurmak gerekir. Daha öncede belirtildiği gibi, halen kadınların birincil sorumluluk alanı ev işi ve çocuk bakımındır. Dolayısıyla, yardım kurumlarına başvuru nedenleri arasında en fazla, eşleriyle ve çocuklarıyla ilişkilerinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların neden olduğu psikolojik rahatsızlıklar yer almaktadır. Kadınların problem çözme-iletişim beceri düzeyleri, yaşadıkları sorunları etkili bir şekilde çözmeye yetersiz kalmaktadır.

Problem çözme ve iletişim becerilerindeki eksiklikler her yaşta insanda çeşitli duygusal ve davranışsal sorunlara yol açmaktadır. Yapılan araştırmalarda, beceri eksikliğinin yetişkinlerde anksiyeteyi ve depresyonu (Kant ve diğ., 1997), saldırganlığı (Arslan, 2010), kişilik bozukluklarını (McMurrin ve diğ., 2008), borderline kişilik

bozukluğunu (Bray ve diğ., 2006), yeme bozukluklarını (Fitzsimmons ve Bardone-Cone, 2011), psikotik bozuklukları (O'Brien ve diğ. 2009) ve Hipokondriak bozukluğu (Buwalda ve diğ., 2006) arttırdığı, yaşam doyumunu ise azalttığı (Chang ve diğ., 2007) ortaya çıkmıştır. Yine, problem çözme ve iletişim becerileri yeterli olmayan yetişkinlerin ana babalık becerileri yeterince gelişmediği için bu ana babaların çocuklarını istismar ve ihmal etme olasılığı daha yüksektir (Corcoran, 2000). İstismara ve ihmale maruz kalan çocukların problem çözme beceri düzeyleri düşük olup bu çocuklarda her türden davranış sorunları (kaygı, depresyon, saldırganlık, içedönüklük vb.) çok daha fazla ortaya çıkmaktadır (Ethier, Lemelin ve Lacharite, 2004). Ayrıca, problem çözme beceri düzeyleri yüksek olan yetişkinlerin kişiler arası ilişkileri oldukça iyidir ve bu durum onların psikolojik iyilik oluş düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir (Chang ve diğ., 2007; Segrin ve Taylor, 2007). Benzer şekilde, problem çözme-iletişim becerileri yeterli olan yetişkinlerin evlilik doyum düzeyleri de daha yüksektir (Eğeci ve Gençöz, 2006; Hünler ve Gençöz, 2003; Güven, 2006) ve evlilik doyumunun yüksek olması, yetişkinlerin psikolojik ve fiziksel sağlıklarının daha iyi hale gelmesine neden olmaktadır (Kiecolt-Glaser ve diğ. 2002; Robles ve Kiecolt-Glaser, 2003; Waite ve diğ. 2009). Evlilik doyumunun düşük olması ise ailede psikopatolojinin ve diğer sağlıksız yapıların ortaya çıkmasında en büyük risk faktörünü oluşturur (Hahlweg ve Richter, 2009).

Görüldüğü üzere ailede problem çözme-iletişim becerisi ve evlilik doyumunu düşük bir annenin olması (aile içinde annenin üstlendiği rol de dikkate alınır), hem annenin kendisi açısından hem ailede yaşayan diğer bireyler açısından ciddi risk barındırmaktadır. Bu yüzden hazırlanacak olan psikoeğitim programının, kadınların problem çözme-iletişim beceri düzeylerini ve evlilik doyum düzeylerini arttırmaya odaklı çok modüllü bir program olması gerektiği düşünülmüştür. Modüllerin birarada kullanılmasının gerekliliği, aile üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde daha iyi anlaşılacaktır. Griest ve diğerlerine (1982, akt. Nixon, 2002) göre, aile içindeki problemlerin tek bir nedeni yoktur. Dolayısıyla, ana babalara yönelik hazırlanan programların birkaç ögesinin olması gerekir. Ailede yaşanan problemlerin tek bir nedeninin olmaması, ailenin bir sistem olmasından ve sistemin öğelerinin birbirlerini döngüsel bir şekilde sürekli olarak etkilemesinden kaynaklanmaktadır (Gladding, 1998;



Jackson, 1981; Minuchin, 1974; Satir, 1981; Steinglass, 1987). Buradan yola çıkarak evlilik ilişkisindeki problemlerin çocukların davranış sorunlarını, çocukların davranış sorunlarının evlilik doyumunu etkilediği, her ikisinin birden ailedeki tüm bireylerin iyi oluş düzeylerini belirlediği söylenebilir. Bu sorunların etkili bir şekilde giderilmesinde, çok modüllü programların farklı sorun alanlarını kapsamasının önemi büyüktür.

Sonuç itibariyle; ağırlıklı olarak kadınların başvurduğu, temelde koruyucu ruh sağlığı hizmeti veren, henüz kurumsal kimliği oluşmamış merkezlerin verdiği psikolojik yardım hizmetlerinin yetersizliği dikkate alınarak, kadın danışma merkezine başvuran annelerin/kadınların problem çözme-iletişim beceri düzeylerini, evlilik doyum düzeylerini ve iyilik hali düzeylerini arttırmak amacıyla BDY'ye dayalı bir psikoeğitim programı geliştirmek ve geliştirilen bu programın etkililiğini sınamak için bu araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

### **1.1.1. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı BDY'ye dayalı psikoeğitim programının kadın danışma merkezine başvuran annelerin problem çözme beceri düzeylerine, iletişim becerisi düzeylerine, evlilik doyum düzeylerine ve iyi oluş düzeylerine etkisini incelemektir.

### **1.1.2. Denenceler**

Yukarıda ifade edilen amaç doğrultusunda şu denenceler kurulmuştur.

1. BDY'ye dayalı psikoeğitim programına katılan annelerin problem çözme beceri düzeyleri, bu programa katılmayan annelerin problem çözme beceri düzeylerinden yüksektir.
2. BDY'ye dayalı psikoeğitim programına katılan annelerin iletişim beceri düzeyleri, bu programa katılmayan annelerin iletişim beceri düzeylerinden yüksektir.
3. BDY'ye dayalı psikoeğitim programına katılan annelerin evlilik doyum düzeyleri, bu programa katılmayan annelerin evlilik doyum düzeylerinden yüksektir.

4. BDY'ye dayalı psikoeğitim programına katılan annelerin iyi oluş düzeyleri, bu programa katılmayan annelerin iyi oluş düzeylerinden yüksektir.

### 1.1.3. Sayıtlar

Bu araştırmanın sayıtları şunlardır:

1. Araştırma kapsamındaki danışanlar, araştırmacı tarafından uygulanan Problem Çözme Envanterini, İletişim Becerileri Ölçeğini, Evlilik Yaşamı Ölçeğini ve Psikolojik İyilik Hali Ölçeğini içtenlikle yanıtlamışlardır.
2. Araştırmada deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin, deneysel koşullar dışındaki olgunlaşmalarının deney süresince aynı olduğu varsayılmıştır.
3. Deney ve kontrol grupları deneysel koşullar içinde etkileşime girmemişlerdir.

### 1.1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır.

1. Bu araştırmanın bulguları Problem Çözme Envanteri, İletişim Becerileri Ölçeği, ve Psikolojik İyilik Hali Ölçeği'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlı olacaktır.

### 1.1.5. Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan bazı temel kavramların tanımları aşağıda verilmiştir:

**İyi Oluş:** En genel anlamıyla, insanların psikolojik olarak optimal düzeyde işlev göstermesidir. Optimal işlevsellik düzeyini tanımlamak oldukça güç olmasına rağmen, burada sözü edilen şey, bir insanın kendisini kabul etmesi, kişiler arası ilişkilerinin iyi olması, kontrol duygusunun yüksek olması, amaçlarının olması (Ryff, 1989), psikolojik olarak kendisini iyi hissetmesi ve yaşam doyumunun yüksek olmasıdır (Diener, 2000; akt. Karademas, 2007).

**Problem Çözme Becerisi:** İnsanların günlük yaşamda karşılaştıkları problemlerle baş edebilmek için ortaya koydukları bilişsel ve davranışsal aktivitelerdir (Nezu, 2004).

**İletişim Becerisi:** Bir kişinin diğer insanlarla uygun ve etkili bir şekilde etkileşime girebilme becerisidir. Burada geçen uygun etkileşim, kişinin sosyal normları ve beklentileri dikkate alarak iletişim kurmasını gösterir. Böylelikle, kişi diğerleri tarafından dışlanmayacaktır. İletişimin etkili olması ise kişinin süre giden etkileşim içinde hedeflediklerine ulaşabilmesini gösterir (Sergin, 2000).

**Evlilik Doymu:** Kişinin çift ilişkisine dayalı olarak duyduğu tatmin ve mutluluk duygusudur (Canel, 2007) .

**Psikoeğitim Programı:** Belirli alanlarda problemler yaşayan fakat psikolojik danışma ve psikoterapi gruplarına göre daha iyi işlev gösteren bireylerin sorunlarını çözmeye yönelik geliştirilmiş, psikolojik eğitim özelliği taşıyan, belirlenmiş bir süre içinde uygulanan, yapılandırılmış programlardır (Herr, 1999).

### 1.1.6. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın neden önemli olduğunu anlamak için öncelikle önleyici ruh sağlığı hizmetlerinin niteliğine bakmak gerekir. Araştırmanın giriş bölümünde belirtildiği gibi Türkiye’de verilen ruh sağlığı hizmetleri genellikle hastane temelli tedavi edici sağlık hizmetleridir ve oldukça yetersizdir (Yanık, 2007). Önleyici ruh sağlığı hizmetleri ise birinci basamak sağlık hizmetleri merkezlerinde (sağlık ocaklarında) ebe, hemşire ve pratisyen hekim tarafından çok sınırlı bir şekilde yürütülmektedir (<https://www.Türkiye.gov.tr/>, 2011). Görüldüğü üzere, koruyucu ruh sağlığı hizmetini verenler ruh sağlığı alanında uzman değildir. Ayrıca, kurumsal kimliği henüz oluşmamış aile danışma merkezleri, toplum merkezleri, kadın danışma merkezleri gibi kurumlarda zaman zaman önleyici ruh sağlığı uygulamalarına yer verilmektedir. Ancak, bu uygulamaların niteliği oldukça düşük olup bu hizmetlerden yararlanan insan sayısı çok çok azdır. Dolayısıyla, bu araştırma kapsamında geliştirilen psikoeğitim programı hem sağlık ocaklarında hem de sözü edilen merkezlerde uygulanabilecek nitelikli bir psikoeğitim programı modeli olması açısından önemlidir. Ayrıca, bu araştırma koruyucu ruh sağlığı hizmetlerindeki yetersizliğe dikkat çekmesi açısından da önemlidir.

Araştırmayı önemli kılan bir diğer neden ise geliştirilen psikoeğitim programının özellikleridir. Bu program BDY'ye dayalı hazırlanmıştır. Oldukça iyi yapılandırılmıştır. Problem odaklı, amaçları ve uygulama süresi belli bir programdır. Programın bu özellikleri uygulanabilirliğinin kolay olmasını ve grupla çalışmaya uygun olmasını sağlamaktadır. Grupla çalışmaya uygun olması daha fazla sayıda insana ulaşmayı sağlamakta, BDY'in ilkelerini temel alması çalışmaya katılanlara farklı sorun alanlarında kullanabilecekleri çeşitli beceriler kazanmalarına olanak tanımakta, böylelikle psikolojik hastalıkların ortaya çıkması önlenmektedir. Ruh sağlığı hizmetlerine ihtiyaç duyanların yüzde 90'nının bu hizmeti alamadığı düşünülürse (WFMH, 2007), bu yetersizliğin etkili ve ekonomik bir şekilde giderilmesine katkıda bulunması açısından da bu araştırma önemlidir.

Araştırmayı önemli kılan bir başka neden ise araştırmanın örneklem grubudur. Bu araştırma, kadın danışma merkezine psikolojik yardım almak için başvuran annelerle yürütülmüştür. Türkiye'de kadın danışma merkezleri 2005 yılında kabul edilen 5393 Sayılı Belediye yasası kapsamında belediyeler tarafından açılması gerekli görülen kurumlardandır. Son yıllarda, yasal zorunluluk nedeniyle açılan merkez sayısı hızla artmaktadır. Bu merkezler genellikle dezavantajlı bölgelerde açılmakta, merkezlere başvuranları ağırlıklı olarak sosyo-ekonomik seviyesi düşük kadınlar oluşturmaktadır. Bu kadınların temel başvuru nedenleri arasında aile içi şiddet ve aile içindeki problemlerle başa çıkamama önemli bir yer tutmaktadır. Bu sorunların giderilmesinde kadın danışma merkezlerinde, kadınları güçlendirici grup çalışmalarının önemi büyüktür (Tosun, 2010). Ancak, Türkiye'de bu merkezlere başvuran kadınların psikolojik ihtiyaçlarını karşılayacak bir psikoeğitim programı uygulaması yoktur. Dolayısıyla bu araştırma kapsamında geliştirilen psikoeğitim programının, kadın danışma merkezlerine psikolojik yardım almak amacıyla başvuran anneleri güçlendirmeye yönelik geliştirilmiş ilk psikoeğitim programı olması açısından da önemlidir. Ayrıca araştırmanın giriş bölümünde belirtilen kadının aile içindeki rolü dikkate alındığında bu araştırmanın önemi artacaktır. Çünkü psikoeğitim programı aracılığıyla problem çözme-iletişim beceri düzeyleri ve iyi oluş düzeyleri arttırılan bir kadın/anne, ailedeki diğer kişilerin ruhsal sorunlarını önlemede tampon görevi görecektir, dolayısıyla ruh sağlığı alanında çalışan uzmanlara daha az ihtiyaç duyulacaktır. En iyi

tedavi yönteminin hastalığın oluşmasını önlemek olduğu düşünülürse; ailede çok önemli bir rolü olan annenin problem çözme becerisinin ve iyi oluş düzeyinin yüksek olması bir zorunluluktur ve bu zorunluluk koruyucu ruh sağlığı uzmanlarının her daim akıllarında tutması gereken bir noktadır. Bu araştırma ruh sağlığı çalışanlarına, sözü edilen noktayı hatırlatması açısından da önemlidir.

## BÖLÜM II

### 2.1. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, önce araştırmanın konusuyla ilgili kuramsal açıklamalar yapılmış, daha sonra konuyla ilgili yurt dışında ve yurt içinde yapılan bazı araştırmalar özetlenmiştir. Bu araştırma bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının etkililiğini incelediği için araştırmanın temel kavramları bilişsel davranışçı yaklaşım çerçevesinde ele alınmıştır.

#### 2.1.1. Bilişsel Davranışçı Yaklaşıma Göre Problem Çözme Becerisi ve İletişim

##### Becerisi Kavramlarının Açıklanması

##### Problem Çözme Becerisi

Genel olarak bilişsel yaklaşıma göre düşünceler duyguları, duygular da davranışları etkiler. Bilişsel yaklaşım tüm davranışların daha özelde de, uyumsuz davranışların ve ruhsal bozuklukların oluşmasında çevresel uyarıların rolünü yadsımamakla birlikte, bu çevresel uyarıların bilişsel süreçler içerisinde nasıl algılandığının önemini vurgular. Davranışçı yaklaşım ise, davranışların büyük ölçüde model alma, koşullanma ve pekiştirme gibi öğrenme süreçlerinin sonucunda yerleştiğini ileri sürer. Bu yaklaşıma göre kişiler farklı öğrenme deneyimleriyle varolan davranışlarını değiştirebilirler veya yeni davranışlar edinebilirler (Seligman, 2001). Bilişsel davranışçı yaklaşım ise, davranışların kaynağını açıklamak ve sorunlu davranışları değiştirmek için bilişsel yaklaşımla davranışçı yaklaşımın ilkelerini birleştirir. Bir davranışı değerlendirirken, öğrenme süreçlerine odaklandığı kadar bilişsel süreçlere de odaklanır. Benzer şekilde, davranışı değiştirmek için geliştirilen uygulamalarda da her iki kuramın müdahale tekniklerini birarada kullanır.

Etkili bir şekilde problem çözme davranışı, temelde bilişsel davranışçı kuram içerisinde bir beceri olarak ele alınır. Beceri bir amaca ulaşmak için tekrarlayarak öğrenilen ve kontrollü bir şekilde gerçekleştirilen otomatik davranışlar silsilesidir. Bisiklet sürmek gibi davranış düzeyindeki becerileri tanımak kolaydır. Ancak konuşmak, dil öğrenmek ve tekrarlayan düşünce süreçlerini geliştirmek gibi bilişsel

alandaki becerileri tanımlamak daha güç olup, bu alanda yanıtlanması gereken önemli bir soru da vardır. Bilişsel ve toplumsal alanda ortaya çıkan problem çözme becerisi, bilinçli bir şekilde çaba harcayarak ve pratik yaparak öğrenilebilir mi? (McGuire, 2001).

Bu sorunun yanıtı yaklaşık 30 yıl önce D’Zurilla ve Goldfried’in “Problem Çözme Eğitimi ve Davranış Değiştirme” adlı makalelerinde ele alınmış; daha sonra da D’Zurilla ve Nezu tarafından, bilişsel davranışçı terapi ve Bandura’nın bilişsel sosyal öğrenme kuramındaki gelişmeler dikkate alınarak yeniden yanıtlanmıştır. D’Zurilla ve Chang (1995), problem çözme kavramının davranış değiştirme ilkelerinin bir uzantısı olarak tanımlanabileceğini ve problem çözme becerilerinin yapılandırılmış bir öğrenme süreciyle kazanılabileceğini ifade etmişlerdir. Bu ifadeye uygun olarak da, insanların gündelik yaşamda karşılaştıkları problemleri etkili bir şekilde çözebilmeleri için problem çözme davranışını, bilişsel davranışçı yaklaşıma uygun olarak kavramsallaştırmışlar ve bir problem çözme modeli önermişlerdir. Modelde insanların sosyal çevrelerinde karşılaştıkları problemlerle nasıl baş edecekleri anlatıldığı için modele sosyal problem çözme eğitimi adını vermişlerdir. Bu çalışmanın ardından problem çözme davranışını ele alan pek çok araştırma yapılmış ve bu araştırmalar problem çözmeyi ele alış biçimine göre farklı şekillerde adlandırılmıştır. Bunlar; Kişisel Problem Çözme (Heppner & Petersen, 1982), Kişilerarası Bilişsel Problem Çözme (Spivack, Platt & Shure, 1976), Pratik Problem Çözme (Denny & Pearce, 1989), Pratik Zekâ (Sternberg & Wagner, 1986)’dır.

D’Zurilla ve Chang (1995; akt. McGuire, 2001) problem çözmeyi, problemleri bir durumla başa çıkabilmek için etkili tepki seçenekleri oluşturma ve bu seçeneklerden en etkili olacağı düşünülen birini seçmeyi içeren bilişsel ve davranışsal süreç olarak tanımlamışlardır. Heppner ve Krauskopf (1987; akt. McGuire, 2001) ise problem çözmeyi bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları içsel ve dışsal değişikliklerin taleplerine uyum sağlamak için gösterdikleri, amaca yönelik bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkiler olarak tanımlamışlardır. Bu açıdan bakıldığında problem çözme kavramı başa çıkma kavramına benzemektedir.

Problem, kişinin gündelik yaşamda karşılaştığı çeşitli engeller nedeniyle mevcut başa çıkma becerilerinin yetersiz kaldığı, etkili bir şekilde çözülmesi beklenen yaşam olayları veya görevlerdir. Bu problemler; beceri eksikliği gibi, kişinin kendisinden

kaynaklı nedenlerle; beklentilerin farklı olmasından dolayı yaşanan çatışma gibi, kişiler arası ilişkiler nedeniyle veya belirsizlik, kaynakların yetersizliği gibi çevresel faktörler nedeniyle ortaya çıkabilir (Nezu, 2004). Çözülmesi gereken problem çok güçse veya kişinin iyilik halini olumsuz yönde etkiliyorsa, kişi için ciddi bir stres kaynağı olabilir. Ortaya çıkan problem, gece yarısı eve döndüğünde evin anahtarını bulamamak gibi tek bir olay şeklinde gerçekleşebilir veya sorunlu bir çocukla yaşamak gibi kronik bir durum da olabilir.

Çözüm ise problemin doğasını veya probleme verilen olumsuz duygusal tepkileri değiştirmeyi hedefleyen ya da her ikisini birden hedefleyen başa çıkma tepkileridir. Probleme etkili bir çözüm bulmaya çalışan kişi sadece bu değişimi hedeflemez. Problemi çözme esnasında kendisi ve çevresi için kısa vadede ve uzun vadede, en fazla yararı ve en az zararı elde etmeye çalışacak şekilde davranır (Nezu, 2004).

D’Zurilla ve Nezu (1990; akt. Nezu, 2004; Bell ve D’Zurilla, 2009), karmaşık olan problem çözme sürecini ayrıntılı bir şekilde modellemişler, süreci probleme yönelme (problem orientation) ve problem çözme stili olmak üzere iki temel boyuta indirgemişlerdir. Probleme yönelme sürecinde kişi problemi fark etmekte ve bu fark ediş, kişinin mevcut bilişsel duygusal şemalarını harekete geçirmektedir. Bu şemalar kişinin geçmişte yaşadığı sorunlardan, bu sorunları ele alış biçiminden doğrudan etkilenmekte ve kişinin şimdiki sorununa yönelik tutumunu belirlemektedir. Bireyin problemler üzerindeki kontrol algılarını da etkileyen bu boyut, çözüm için harcanan zaman ve çabayı da tayin etmektedir.

Probleme yönelme pozitif ya da negatif olabilir. Pozitif yönelime sahip kişiler, problemi mücadele edilip üstesinden gelinmesi gereken bir durum olarak algırlarlar. Problemi çözebileceklerine dair iyimserlikleri ve inançları vardır. Bilirler ki, problem çözmek zaman ve çaba ister. Pozitif yönelim daha sonraki problemlerin çözümünde de olumlu etkiye sahiptir. Negatif yönelime sahip kişiler ise problemi bir tehdit olarak algırlarlar ve problemle karşılaştıklarında duyguları alt üst olur. Problemi çözemeyecekleri yönünde bir inanca sahiptirler ve bu nedenle oldukça karamsardırlar (Nezu, 2004).



Problem çözme becerisi (stili) ise insanların günlük yaşamda karşılaştıkları problemlerle baş edebilmek için ortaya koydukları bilişsel ve davranışsal aktivitelerdir. D’Zurilla ve Nezu, mantıklı (rasyonel), dürtüsel/özensiz (impulsive/careless) ve kaçınmacı (avoidance) problem çözme stili olmak üzere üç farklı stil tanımlamışlardır. Mantıklı problem çözme stili, oldukça yapıcı bir stil olup kişinin karşılaştığı problemi sistematik ve planlı bir şekilde değerlendirip probleme en uygun çözümü bulabilme becerisidir. İnsanların problemi mantıklı (rasyonel) bir şekilde çözebilmesi için şu becerileri sırasıyla gerçekleştirmeleri gerekir. 1) problemi tanımlama ve formüle etme, 2) alternatif çözümler bulma, 3) karar verme, 4) çözümün uygulanması ve uygulanan çözümün sonuçlarının değerlendirilmesi (Nezu, 2004; Malouff ve diğ., 2005; Bell ve D’Zurilla, 2009).

Dürtüsel/özensiz (impulsive/careless) ve kaçınmacı (avoidance) problem çözme stiline sahip kişiler problemlerle etkili bir şekilde başa çıkamazlar. Problemlerle başa çıkamada dürtüsel örüntüye sahip olanlar, aceleci ve dikkatsiz bir şekilde genellikle akıllarına ilk geleni yaparken, kaçınmacı örüntüsü olanlar sorunları ertelemeyi tercih ederler (Nezu, 2004; Chinaveh, 2010).

### **İletişim Becerisi**

Problem çözme becerisini ele alan tüm yaklaşımlarda, etkili iletişim becerileri problem çözme becerilerinin önemli bir boyutu olarak ele alınmaktadır (McWhirter ve Voltan-Acar, 2000; akt. Arslan, 2010; Robin ve Foster, 1989; Gladding, 1998). Bunun nedeni insanların genellikle problemlerle sosyal ortamlarda karşılaşması ve bazı problemlerin yetersiz iletişim becerilerinden dolayı ortaya çıkmasıdır. Ayrıca, iletişim becerilerindeki yetersizlik problem çözme sürecini baltalayan en önemli etkenlerden birisidir. Problemin çözümü üzerine tartışırken iğneleyici konuşmak, suçlamak, küçümseyici yorumlarda bulunmak, dikkat dağıtıcı sözsüz mesajlar vermek ve başka olumsuz ifadeler kullanmak problemin çözümünü engeller. Bununla birlikte, karşıdaki kişinin öfkelenmesine ve savunmacı bir tutum içine girmesine neden olur. Bu durumun ortaya çıkması her iki taraf için de problemin çözümünde ciddi güçlükler yol açar (Robin ve Foster, 1989). Bu nedenle, problemlerin önemli bir kısmını çözmek için iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanmak gerekir (Kurtyılmaz, 2005). Dolayısıyla, problem çözme becerilerini arttırmaya yönelik uygulamalarda iletişim

becerileri kazandırmak uygulamanın önemli bir parçasını oluşturur ve uygulamaların bir kısmı problem çözme-iletişim becerilerini arttırmaya yönelik programlar olarak anılır (Robin ve Foster, 1989).

İletişim; Latince benzeşenlerin oluşturduğu ortaklık ya da topluluk anlamına gelen “communis” sözcüğünden türetilmiş olup, duygu, düşünce ve bilgilerin akla gelebilecek her tür yolla başkalarına aktarılması anlamına gelmektedir (DeVito, 1989; Baltaş ve Baltaş, 1992; Oskay 2001). Kişilerarası iletişimde ise birbirleriyle bağlantılı iki ya da daha fazla kişi arasındaki etkileşim söz konusudur (DeVito, 1989).

İletişimin kaynak (verici), hedef (alıcı), mesaj-ileti ve kanal olmak üzere dört temel ögesi bulunmaktadır. *Kaynak* mesajı gönderendir. Gönderilen bu mesaj karşıdaki kişiye yönelir ve karşıdaki kişi bu mesajı aldığı zaman *hedef* durumundadır. Hedef mesajı aldıktan sonra mesajı açar, yorumlar ve kendisi de bir mesaj üreterek mesajı gönderen kaynağa iletir. İşte bu anda iletişimin başında kaynak olan kişi hedef olur. İletişim devam ettikçe kaynak-hedef döngüsü sürer gider. *Mesaj* ise hedefe ulaştırılmak istenen her şeydir. İletişim sürecinde kaynak ve hedef arasında gidip gelen anlamlardır. Aktarılan duygu, düşünce ve bilgilerin tamamı mesajı oluşturur. Mesajın bir içeriği bir de yapısı vardır. İçeriği anlamlarla ilgiliyken, yapısı kodlarla ve sembollerle ilgilidir. Bazen mesaj hedefe niyetli ve bilinçli bir biçimde iletilmeyebilir. *Kanal* ise iletişim sürecinde mesajların gönderildiği araçlardır. Söz, yazı, resim ve beden ifadesi bu araçlardan bazılarıdır (Kaya, 2010).

İletişimin dört temel ögesi arasındaki ilişkiyi sağlayan dört temel süreci vardır. Bunlar kodlama, kod açma ve yorumlama, geribildirim ve gürültüdür. Mesajın işaret haline dönüşmesinde kullanılan simgeler ve bu simgeler arasındaki ilişkileri düzenleyen kuralların tümüne *kod* denir. En çok bilinen kod sistemi dildir. *Kodlama* ise mesajın içeriğinin kod simgelerine dönüştürülmesidir. *Kod açma ve yorumlama* kaynaktan gelen mesajın içeriğinin alınıp çözümlenmesi, anlamın anlaşılması ve yeniden değerlendirilerek bir sonuca varılmasıdır. *Geribildirim* ise alıcının kaynaktan gelen mesaja tepki vermesidir. Kaynaktan gelen mesajın alıcı tarafından tam ve doğru olarak alınmasını etkileyen her şey *gürültü* olarak tanımlanır (Gordon, 2001; DeVito, 1989). İletişim öğeleri ve iletişim süreci arasındaki ilişki şu şekilde özetlenebilir: Belirli bir toplum içinde kendine özgü yaşam tarzları olan iki veya daha fazla insandan birisi

(kaynak) bir mesajı belirli bir işaret sistemiyle kodlar ve kodlanan mesajı belirli bir kanalla karşıdaki kişiye gönderir. Karşıdaki kişi (alıcı) duyu organları yoluyla mesajı alır ve mesajın çözümünü yapar (kod açımı). Bu mesajı içinde bulunduğu psikolojik duruma göre yorumlayarak bir anlam oluşturur ve bu anlamı (mesajı) karşıdaki kişiye gönderir (geribildirim).

Kişiler arası iletişim üzerine çalışan araştırmacılar iletişimin yaygın olarak doğru kabul edilen altı temel özelliğini belirlemiştir (DeVito, 1989). Bunlar:

1. İletişim kaçınılmazdır: İnsanlar çoğu zaman bir amaca yönelik ve isteyerek iletişim kurarlar. Ancak kimi zaman, istemeden karşıdaki kişiye bazı mesajlar gönderirler ve bu iletişimin başlamasına neden olur. Özellikle de sözsüz mesajlar istemeyerek başlatılan iletişimin önemli nedenlerinden biridir.
2. İletişim geri alınamaz: Kişilerarası iletişimde söylenen şeyler veya istemeyerek iletilen mesajlar geri alınamaz. Bu nedenle, yanlış iletilen mesajların yeniden düzeltilmesinde özür dilemek temel bir yer oluşturur.
3. İletişimin hem içerik hem de ilişki boyutu vardır: İletişim kurma sürecinde taraflar iletilen mesajların içeriğini değerlendirirken, tarafların arasındaki ilişkinin niteliğine dair de bir mesaj alırlar. İletişimin ilişki boyutuyla içerik boyutu birbirleriyle uyumlu olduğu gibi, birbiriyle tamamen zıt da olabilir ve bu zıtlık kişilerarası ilişkilerde pek çok problemin yaşanmasına neden olur.
4. İletişim bir uyum sürecidir: İletişim iki farklı dilde konuşan insanın ortak bir dili kullanmaya uyum sağlamasıdır. Bu uyum sürecini aynı dile farklı anlamlar yükleyen kişiler de yaşar. Ana baba ve çocuk arasında yaşanan iletişim süreci bunun iyi bir örneğidir.
5. İletişim birbirleriyle ardışık olaylar zinciridir: İki kişi arasında gerçekleşen iletişim de bir kişinin verdiği mesaj diğerinde bir tepkiye neden olur. Bu tepki diğerinde yeni bir tepkinin ortaya çıkmasına yol açar. Bu süreçte neyin uyarı neyin tepki olduğunu belirlemek oldukça güçtür. Yani iletişimde bir olayı veya sorunu kimin başlattığını belirlemek çok zordur.

6. İletişim simetrik veya tamamlayıcı olabilir: Simetrik ilişkiler genellikle eşit ilişkilerdir ve iletişimde bulunan kişilerin davranışları birbirlerine benzerdir. Tamamlayıcı ilişkilerde ise taraflar arasında ciddi bir güç farkı vardır ve tarafların davranışları da birbirinden farklıdır. Anne çocuk, öğrenci öğretmen ilişkisi tamamlayıcı iletişimin ortaya çıktığı ilişkilere örnektir.

Bir insan yaşadığı sürece kişilerarası iletişim kurmaya çeşitli nedenlerden dolayı ihtiyaç duyar. Bu nedenler arasında öğrenmek (beceri kazanmak, diğer insanlara ya da yaşadığı dünyaya ilişkin bilgi edinmek vb.), diğer insanlarla ilişki kurmak ve sürdürmek, insanları kontrol altında tutmak ya da etkilemek, insanlarla eğlenmek ve insanlara yardım etmek en temel olanlardır (DeVito, 1989).

Bu ihtiyaçların sağlıklı bir şekilde karşılanması için iletişim becerilerinin yeterli olması çok önemlidir. Ruh sağlığı alanında iletişim becerisi, çoğu zaman sosyal beceriler veya kişilerarası ilişki kurma becerileri kavramlarının karşılığı olarak da kullanılmaktadır ve bir kişinin diğer insanlar tarafından cezalandırılmasını minimuma indirebilme, ödüllendirilmesini de maksimuma çıkarabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Sergin, 2000). Libermann, King, DeRisi ve Mccann (1975; akt. Sergin, 2000,) iletişim becerisini, bir insanın diğer insanlara duygularını ifade edebilme veya beklentilerini iletebilme becerisi olarak tanımlarken; Hersen ve Bellack (1977; akt. Sergin, 2000), sosyal ortamlarda diğerleri tarafından reddedilme korkusu yaşamadan olumlu ve olumsuz duygularını ifade edebilme becerisi olarak tanımlamışlardır.

Sergin (2000) iletişim becerileri kavramına ilişkin tanımlamaların çoğunu gözden geçirip büyük kısmıyla ilişkili olabilecek bir iletişim becerisi tanımı yapmıştır. Bu tanıma göre iletişim becerisi, bir kişinin diğer insanlarla uygun ve etkili bir şekilde etkileşime girebilme becerisidir. Burada geçen uygun etkileşim, kişinin sosyal normları ve beklentileri dikkate alarak iletişim kurmasını gösterir. Böylelikle, kişi diğerleri tarafından dışlanmayacaktır. İletişimin etkili olması ise kişinin süre giden etkileşim içinde hedeflediklerine ulaşabilmesini gösterir.

Yüksel-Şahin (2010), iletişim becerilerinin büyük kısmını kapsayacak şekilde bir tanımlama yapmıştır. Yüksel-Şahin'e göre iletişim becerisi "saygıyı ve empatiyi temel alarak etkin dinleyebilme, somut konuşarak uygun bir biçimde kendini açabilme, duygu

ve düşüncelerini karşıdaki kişiye maske takmadan “ben dili” ile iletebilme, ‘ben’ savaşı vermeden, başkalarını küçük görmeden kendi haklarını koruyabilme, sözel mesajlarla sözel olmayan mesajları uyumlu olarak kullanabilme biçiminde bireyin karşıdaki kişilerle doyum verici ilişkiler kurabilmesini sağlayan, başkalarından olumlu tepkileri getiren ve bireyin toplum içinde yaşamasını kolaylaştıran öğrenilmiş davranışlardır”.

İletişim becerisi tanımından hareketle, bir kişinin etkili bir iletişim kurabilmesi için,

- Bireyin kendisine ve iletişimde bulunduğu kişilere içten saygı duyması,
- Empatik anlayışla yaklaşması,
- Etkili dinlemesi,
- Somut konuşması,
- Uygun bir biçimde kendini açması,
- “Ben Dilini” kullanması,
- “Tam ve Tek Mesaj” yollaması,
- “Ben Dili”ni kullanarak kendi haklarını koruyabilmesi,
- Saygıyı temel alarak saydam davranması ve maske takmaması,
- Sözel ve sözel olmayan mesajları uyumlu olarak kullanması gerekir.

Robin ve Foster’ da (1989) yaygın olarak kullanılan olumsuz iletişim davranışlarını ve bu davranışların alternatifi olan olumlu iletişim davranışlarını belirlemişlerdir. Bu davranışlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

### *Olumsuz İletişim Davranışları*

1. Üçüncü bir kişi aracılığıyla konuşmak
2. Suçlayıcı veya savunmacı ifadeler
3. Küçümsemek, saldırmak, utandırmak
4. Sözüünü kesmek
5. Aşırı genelleme, felaketleştirme, rijid ifadeler kullanma, konuşmayı uç noktalara taşıma
6. Konferans vermek, öğüt vermek, ahlak dersi vermek
7. Alaycı bir ses tonu kullanmak
8. Göz teması kurmamak
9. Huzursuz bir şekilde hareket etmek, kıpırdanmak, jest ve mimik kullanmak
10. Zihin okumak
11. Konunun dışına çıkmak
12. Hükmetmek, emir vermek
13. Geçmişe dönmek
14. Konuşmayı tekelinde tutmak
15. Konuşmayı entelektüelize etmek
16. Tehdit etmek
17. Dalga geçmek, önemsememek
18. Sözlü ve sözsüz mesajlar arasında tutarsızlık
19. Psikolojik açıklamalar yapmak
20. Sessiz kalmak, yanıt vermemek

### *Olumlu İletişim Davranışları*

1. Diğeriyle doğrudan konuşmak
2. Ben diliyle ifade etmek
3. Sorumluluğu kabul etmek
4. Dinlemek, konuşmak için izin istemek, konuşanın kendisini daha kısa ve iyi ifade etmesi konusunda cesaretlendirmek
5. Nicelikli ve deneme niteliğinde ifadeler kullanmak (bazen, belki gibi)
6. Problemi açık ve kısa bir şekilde ifade etmek
7. Nötr bir ses tonu kullanmak
8. Dinlerken göz temasını kesmemek
9. Rahat bir şekilde oturmak, rahatsız olduğunuzda rahatsızlığınızın mazur görülmesini sağlamak
10. Yansıtma, onaylamak
11. Kendini yakalamak ve konuya geri dönmek
12. Alternatif çözümler önermek
13. Şimdiye ve geleceğe odaklanmak, geçmiş problemlerin düzeltilmesi için değişim önermek
14. Kısa bir açıklama yapıp diğeriye konuşmasına dönmek
15. Basit ve açık bir dille konuşmak
16. Alternatif çözümler önermek
17. Yansıtma, onaylamak
18. Sözel ve sözsüz mesajlar arasında tutarlılık
19. Davranışın sürmesine neden olan şeyleri araştırmak
20. Yansıtma, onaylamak, negatif duyguları ben diliyle ifade etmek

Tabloda görüldüğü üzere olumsuz iletişim davranışları genellikle iletişim sürecini kesintiye uğratabilecek davranışları içermektedir. Olumlu iletişim davranışları ise daha çok beceri davranışlarıdır ve iletişim sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesini ve başarıyla tamamlanmasını sağlar.

Problem çözme ve iletişim becerilerindeki eksiklikler her yaşta insanda çeşitli duygusal ve davranışsal sorunlara yol açmaktadır. Yapılan araştırmalarda, beceri eksikliğinin yetişkinlerde anksiyeteyi ve depresyonu (Kant ve diğ., 1997), saldırganlığı (Arslan, 2010), kişilik bozukluklarını (McMurrin ve diğ., 2008), borderline kişilik bozukluğunu (Bray ve diğ., 2006), yeme bozukluklarını (Fitzsimmons ve Bardone-Cone, 2011), psikotik bozuklukları (O'Brien ve diğ. 2009) ve Hipokondriak bozukluğu (Buwalda ve diğ., 2006) arttırdığı, yaşam doyumunu ise azalttığı (Chang ve diğ., 2007) ortaya çıkmıştır. Yine, problem çözme ve iletişim becerileri yeterli olmayan yetişkinlerin ana babalık becerileri yeterince gelişmediği için bu ana babaların çocuklarını istismar ve ihmal etme olasılığı daha yüksektir (Corcoran, 2000). İstismara ve ihmale maruz kalan çocukların problem çözme beceri düzeyleri düşük olup bu çocuklar her türden davranış sorunlarını (kaygı, depresyon, saldırganlık, içedönüklük vb.) çok daha fazla ortaya çıkarmaktadırlar (Ethier, Lemelin ve Lacharite, 2004). Ayrıca, problem çözme beceri düzeyleri yüksek olan yetişkinlerin kişilerarası ilişkileri oldukça iyi olup bu durum onların psikolojik iyilik hallerini olumlu yönde etkilemektedir (Chang ve diğ. 2007; Segrin ve Taylor, 2007). Benzer şekilde, problem çözme ve iletişim becerileri yeterli olan yetişkinlerin evlilik doyum düzeyleri de daha yüksek olup (Eğeci ve Gençöz, 2006; Hünler ve Gençöz, 2003; Güven, 2006) dolayısıyla, psikolojik iyilik hali düzeyleri daha yüksek olmaktadır.

Problem çözme-iletişim becerilerindeki eksikliklerin yol açtığı sorunlara ilişkin araştırma sonuçları, bu alanda çalışanlara, problem çözme-iletişim becerilerini arttırmaya yönelik modeller geliştirmenin önemini hatırlatmaktadır.

Özetle, bu konu üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında, çok karmaşık olan problem çözme ve iletişim kurma sürecinin, oldukça anlaşılır bir şekilde kavramsallaştırıldığı görülmektedir. Ayrıca, problem çözme-iletişim becerilerindeki eksikliklerin neden olduğu sorunlar, beceri arttırmaya yönelik modeller geliştirmenin önemine dikkat çekmektedir. Bu açıdan, bilişsel davranışçı yaklaşımın beceri kazandırmaya yönelik etkili ve uygulanabilir modeller geliştirmeye de olanak tanıyan bir yaklaşımdır. Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı olarak geliştirilmiş müdahale programlarının etkiliği üzerine yapılmış araştırmaların özetleri, evlilik doyum kavramı ve iyilik hali kavramına ilişkin kuramsal açıklamaların ardından verilmiştir.

### 2.1.2. Evlilik Doyumu Kavramı ve Kavramın Bilişsel Davranışçı Yaklaşımına Göre Açıklanması

Evlilik bir insanın hayatında yaşayabileceği en önemli deneyimlerden biridir ve ele alış biçimine göre çok farklı tanımları mevcuttur. Kottak (2001; akt. Sardoğan ve Karahan, 2005) evliliği, bir erkek ve bir kadın arasında yaşanan, toplum tarafından onaylanmış ilişki olarak tanımlarken, Özüğurlu (1985; akt. Sardoğan ve Karahan, 2005), karşılıklı dayanışma ve toplumsal onaylanma sonucunda gerçekleşen bir sözleşme, toplumsal yasakların tamamen dışında tutulan cinsel ihtiyaçların doyuma ulaştırıldığı bir kaynaşma durumu olarak tanımlamaktadır. Özgüven (2000), ise evliliği karşı cinsten iki kişinin birlikte yaşamak, yaşantıları paylaşmak, çocuk yapmak ve yetiştirmek için yaptıkları bir sözleşme olarak tanımlamaktadır. Evlilik bir ilişkiler sistemi, bir kadınla bir erkeği karı koca olarak birbirine bağlayan, doğacak çocuklara belli bir statü sağlayan, üzerinde devletin kontrol etme hakkının ve yetkisinin bulunduğu yasal bir ilişki biçimi, bir kurumdur. Eşlerin ve çocukların hak ve yükümlülükleri yasalarla olduğu kadar, toplumsal kurallar, gelenekler ve inançlarla da belirlenmiştir.

Yukarıdaki tanımlardan anlaşıldığı üzere, evlilik çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Bu karmaşık ilişki yapısının anlaşılması ve sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için ciddi çaba harcamak gerekir. Evliliğin sağlıklı bir şekilde yürütülmesine ilişkin araştırmalar literatürde daha çok evlilik doyumu (marital satisfaction), evlilikte uyum (marital adjustment), evlilikte mutluluk (marital happiness) ve evlilik kalitesi (marital quality) gibi kavramlar adı altında incelenmiştir. Zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılan bu kavramlar literatürde aralarındaki farklar netleştirilerek, ayrı değişkenler olarak ele alınmıştır. Bu kavramlardan *evlilik doyumunu* Tezer (1986), bireyin kendi evlilik ilişkisindeki gereksinimlerini karşılama derecesine ilişkin algısı olarak tanımlarken, Nicholas (2005), kişinin çift ilişkisine dayalı olarak duyduğu tatmin ve mutluluk duygusunun derecesi olarak tanımlar (Canel, 2007). Çiftlerin evliliklerine ilişkin ortak algısından ziyade, bireyin evliliğinin tüm yönlerine dair hissettiği öznel mutluluk ve hoşnutluk duygularının toplamıdır evlilik doyumu. *Evlilikte mutluluk*, kişinin evliliğinde yaşadığı doyumun ortaya çıkardığı duygudur. Kişinin hem evlilik hakkındaki genel



duygularını hem de ilişkisinin belirli yönleri hakkındaki duygularını içerir. *Evlilik uyumu* ise evlilik doyumu ve evlilik mutluluğunu kapsayan daha geniş bir kavram olup çiftlerin arasındaki ilişkinin niteliğine vurgu yapar. Evlilik uyumunda karı kocanın birbirlerine adaptasyonu, çatışmaları sağlıklı bir şekilde çözmeleri ve evliliği başarılı bir şekilde yürütmeleri önemlidir. Evlilik uyumunun sağlanması için evliliğin gerektirdiği zorunlu ve gönüllü taleplerin dengeli ve nitelikli bir şekilde karşılanması gerekir. Evliliği biçimlendiren etkenlerin arasında eşlerin birbirlerini istemeleri kadar, gelenek, görenek ve yasalar da vardır. Bu nedenle bir evliliğin tümüyle gönüllü veya tümüyle zorunlu bir ilişki haline gelmemesi, evlilik uyumu açısından belirleyicidir (Ersanlı ve Kalkan, 2008; Özgüven, 2000). *Evlilik kalitesi* ise diğerlerini de kapsayan genel bir kavram olup, evli kişilerin ilişkilerini öznel olarak değerlendirmesidir. Evlilik kalitesi değerlendirilirken evlilik doyumuna, evlilik uyumuna, evlilikteki mutluluğa ve evlilik çatışmasına bakılır. Yani, evliliğin hem olumlu hem de olumsuz nitelikleri göz önünde bulundurularak kişilerin evliliği hakkında bir karar verilir (Troxel ve diğ., 2009).

Evlilik doyumunu belirleyen değişkenlere dair çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalardan bazıları evlilik öncesi faktörlere odaklanırken (her bireyin kişisel kaynakları, ebeveyn modelleri, evlilik öncesi koşullarının benzerliği gibi), bazıları sosyal ve ekonomik faktörlere odaklanmıştır (eğitim durumu, gelir seviyesi gibi). Bazı araştırmalarda evli kişilerin kişilik özellikleri çalışılırken (temel kişilik özelliklerinin evlilik doyumu üzerindeki etkisi gibi), bazıları çiftler arasındaki ilişkinin niteliğine (olumlu kabul, cinsel çekicilik gibi) bakılmıştır (Güngör, 2007). Rosen-Grandon ve arkadaşları (2004), evlilik doyumuna ve evlilik uyumuna ilişkin araştırmaları gözden geçirip, evlilik doyumunun artmasına ve evliliğin başarılı bir şekilde sürdürülmesine neden olan en önemli 10 faktörü belirlemiştir. Bunlar;

- Çiftlerin evliliklerini ömür boyu sürdürme konusunda birbirlerine taahhütleri,
- Çiftlerin birbirine sadakati,
- Çiftlerin ahlaki değerlerinin güçlü olması,
- Bir arkadaş olarak çiftlerin birbirine saygısı,
- Çiftlerin birbirlerine cinsel bağlılığı,
- İyi ana-baba olma isteği,
- Dini inançlar konusunda uzlaşmaları,

- Çiftlerin birbirlerini desteklemeleri,
- Çiftlerin birbirleriyle iyi arkadaş olmaları,
- Çiftlerin affetmeye ve affedilmeye istekli olmalarıdır.

Rosen-Grandon ve arkadaşlarına (2004) göre, evliliğin başarılı bir şekilde sürdürülmesi kişinin hayatındaki anlam ve bütünlük duygusunu oluşturmada çok önemli katkılar sağlar. Robles ve Kiecolt-Glaser (2003), stabil ve doyum verici bir evlilik ilişkisinin insanın yetişkinlik hayatı boyunca amaçlarına ulaşmayı çok kolaylaştırdığını, ekonomik refahını arttırdığını, ruhsal ve fiziksel sağlığını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Ayrıca, evlilik doyumunun yüksek olması aile içindeki ilişkilerin de daha sağlıklı olmasına neden olmaktadır.

Gladding (1998), sağlıklı ailelerin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır.

1. Taahhüt,
2. Birbirlerine değer verme,
3. Birbiriyle zaman geçirmeye istekli olma,
4. Etkili bir şekilde iletişim kurma,
5. Manevi bir yönelimin olması,
6. Krizle olumlu bir şekilde başa çıkma,
7. Birbirini cesaretlendirme,
8. Rollerin açık ve net olması,
9. Gelişmeye açık olma,
10. Stabil ve tutarlı kurallar,
11. Esneklik ve değişime adapte olma becerisi,
12. Meşru bir zemininin olması.

Sağlıklı ailelerde evlilik doyumunu yüksektir. Çatışmanın yaşandığı sağlıklı ailelerde ise doyum düşüktür. Evlilik çatışmasının yoğun olması ve evlilik doyumunun düşük olması ailede psikopatolojinin ve diğer sağlıklı yapıların ortaya çıkmasında en büyük risk faktörünü oluşturur (Hahlweg ve Richter, 2009). Yapılan bazı araştırmalarda, evlilikte yaşanan problemlerin depresyon belirtilerini arttırdığı; major depresyonun ve bipolar bozukluğun (Sayers ve diğ. 1998) nüksetmesine neden olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bu çatışmanın neden olduğu öfke, üzüntü ve hayal kırıklığı gibi duygular vücudun fizyolojik tepkilerini de olumsuz yönde (tansiyonun yükselmesi,

immun sistemin zayıflaması vb.) değiştirir. Öte yandan bu çatışma, kişinin sahip olduğu alışkanlıkların (egzersiz yapma, yemek yeme düzeni, özbakım alışkanlıkları gibi) sağlığını etkileyecek düzeyde bozulmasına ve ekonomik refahının azalmasına yol açar. Olumsuz yönde gerçekteşen bu değişimlerin tümü kişinin fiziksel sağlığının bozulmasına neden olmakta, dolaylı bir şekilde hastalıkların ve ölümlerin artmasını ciddi boyutta hızlandırmaktadır (Kiecolt-Glaser ve diğ. 2002; Robles ve Kiecolt-Glaser, 2003; Waite ve diğ. 2009). Bütün bunlara ek olarak, sağlıksız ailelerde yaşayan çocuklar çeşitli gelişimsel problemler ve uyum problemleri yaşamakta (Faircloth ve Cummings, 2008), bu çocukların psikolojik iyilik halleri ve fizyolojik iyilik halleri bozulmaktadır. Yetişkinlere benzer şekilde, aile içinde yaşanan bu çatışma çocuklarda dolaylı olarak hastalık ve ölüm oranlarının artmasına neden olmaktadır (Whitson ve El-Sheik, 2003). Dolayısıyla, evlilik doyumunu azaltan/arttıran faktörlerin anlaşılması ve evlilik doyumunun etkili bir şekilde arttırılması için müdahale yöntemlerinin geliştirilmesi çok önemlidir.

Evlilik doyumunun ve doyumunu azaltan/arttıran faktörlerin anlaşılmasında ve evlilik doyumunun arttırılmasında kullanılan en önemli kuramsal yaklaşımlardan birisi, bilişsel davranışçı evlilik ve aile yaklaşımdır. Daha önce de belirtildiği gibi BDY'ye göre düşünceler duygular, duygular da davranışlar üzerinde etkilidir. Yani bilişsel yaklaşım tüm davranışların, daha özelde de uyumsuz davranışların ve ruhsal bozuklukların oluşmasında çevresel uyarıların rolünü yadsımamakla birlikte, bu çevresel uyarıların bilişsel süreçler içerisinde nasıl algılandığının önemini vurgular. Davranışçı yaklaşım ise davranışların büyük oranda model alma, koşullanma ve pekiştirme gibi öğrenme süreçleri sonucunda oluştuğunu ileri sürer. Bu yaklaşıma göre kişiler, farklı öğrenme deneyimleriyle varolan davranışlarını değiştirebilirler veya yeni davranışlar öğrenebilirler (Seligman, 2001). BDY çerçevesinden bakıldığında, evlilik ilişkisinde yaşanan sorunların nedeni hatalı bilişsel süreçler, öğrenme süreçleri ve çiftlerin birbirlerine karşı negatif davranışlarının pozitif davranışlarından daha fazla olmasıdır. Dolayısıyla, yeni bir öğrenme sürecini deneyimlemek ve ilişkide pozitif davranışları arttırmak sorunların hafiflemesini veya ortadan kalkmasını sağlayabilir.

Bilişsel davranışçı yaklaşımın ilkelerini evlilik ve aile problemlerine uyarlayan öncülerden biri, 1960'lı yıllarda Oregon Sosyal Öğrenme Merkezinde çalışan Gerald

Patterson; diğeri ise 1970'li yıllarda etkili ve yenilikçi çalışmalarıyla alana önemli katkıları olan Neil Jacobson'dır. Patterson, sosyal öğrenme kuramının ilkelerini (model olma, karşılıklı belirleyicilik vb.) ve davranışçı kuramın ilkelerini (pekiştirme kuralları), özellikle çocukların sorunlu davranışlarını anne baba aracılığıyla değiştirmek için formüle edip bir program geliştirmiştir (Gladding, 1998). Jacobson ve Margolin ise temelde problem çözme-iletişim becerilerine odaklanmışlardır (Patterson, 2005). Çalışmalarında sadece karıkoca ilişkisinde yaşanan problemlere odaklanan iki önemli isim Robert Liberman ve Richard Stuart'dır. Liberman, sorunlu çiftlere edimsel koşullanmanın ilkelerini uygulayarak yardım ederken; Stuart, sosyal mübadele kuramının ilkeleriyle edimsel koşullanmanın ilkelerini birleştirerek evlilik terapisi alanına önemli bir katkı yapmıştır (Gladding, 1998). DiGuissepe (1988), Epstein ve diğ. (1988), Freeman ve Zaken-Greenberg (1989) ve Ellis (1991) gibi davranışçı yaklaşımı aile içi ilişkileri kavramsallaştırmak için kullanan pek çok araştırmacı, aile içi ilişkileri daha iyi kavramsallaştırmak için bilişsel yaklaşımı da kullanmanın önemini belirtmişlerdir (Gladding, 1998). Sullivan ve Schwebel'e göre ilişkiye dair bilişsel süreçler, kişilerin evlilik ilişkisinde ve aile içi ilişkide yaşadıkları duygulara ve davranışlara yön verir. Burada, ilişkiye dair beklentilerin olumlu olmasının, ilişkinin olumlu yönde gelişmesine neden olacağı varsayılır (Gladding, 1998).

Bu uyarılama çalışmalarına bakıldığında, bilişsel davranışçı evlilik ve aile kuramının temel ilkeleri olarak şunlar göze çarpmaktadır. Tüm davranışlar bir öğrenme sürecinin sonucunda oluşur. Önemli olan problemleri davranışın altındaki sebeplere değil, problemin kendisine odaklanmaktır. Evlilik ve aile içinde yaşanan sorunlu davranışın değişimi için tüm aile üyelerinin terapide bulunması gerekmez. Tek bir kişinin bile terapide bulunması; yeni, uygun ve işlevsel beceriler kazanması ailenin tümünün değişmesine neden olur (Gladding, 1998).

Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı evlilik doyumunu arttırmaya yönelik modellerin tipik öğeleri aşağıda sıralanmıştır (Gladding, 1998; Patterson, 2005):

- Çiftlerin evlilik sorunlarının bilişsel davranışçı analizi,
- Karşılıklı olarak olumlu davranışları geliştirme,
- İletişim becerisi eğitimi,
- Problem çözme becerisi eğitimi,

- Bilişsel yeniden yapılandırma.

Genel olarak bu alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde, evlilik doyumunun yüksek olması ailelerin daha sağlıklı hale gelmesini, bireylerin psikolojik ve fiziksel sağlığını, çocukların istismarını ve ihmalini doğrudan etkilemektedir. Mutlu bir çift, birlikte yaşadıkları insanların da mutlu olmasına neden olmakta hem kendilerinin hem de diğerlerinin fiziksel olarak daha iyi hale gelmesine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca mutlu bir çiftin olduğu ailelerde büyüyen çocukların istismar ve ihmal edilme olasılığı doğrudan düşmekte, bu çocukların yaşam boyunca psikolojik ve fiziksel hastalıklara yakalanma oranları azalmaktadır.

Yine yapılan çalışmalara bakıldığında problem çözme-iletişim becerileri kavramlarında olduğu gibi, evlilik doyumu kavramının anlaşılmasında ve evlilik doyumunu arttırmaya yönelik müdahale programlarının geliştirilmesinde BDY'nin sunduğu olanakların oldukça fazla olduğu söylenebilir. Evlilik doyumunu arttırmaya yönelik BDY'ye dayalı müdahale modellerinin etkililiğine ilişkin yapılan bazı araştırmaların özetleri iyilik hali kavramına ilişkin kuramsal açıklamaların ardından sunulmuştur.

### **2.1.3. İyi Oluş Kavramı (well-being)**

İyi Oluş kavramı, yaklaşık 15 yıl önce Martin Seligman'ın ana akım psikolojiye bir eleştiri olarak geliştirdiği, pozitif psikoloji alanının temel konularından biri olup (Linley ve diğer., 2010), bir insanın psikolojik olarak optimal düzeyde işlev görmesine işaret eder (Ryan ve Desa 2001; akt. Karademas, 2007). Optimal işlevsellik düzeyini tanımlamak oldukça güç olmasına rağmen, burada sözü edilen şey, bir insanın kendisini kabul etmesi, kişilerarası ilişkilerinin iyi olması, kontrol duygusunun yüksek olması, amaçlarının olması (Ryff, 1989), psikolojik olarak kendisini iyi hissetmesi ve yaşam doyumunun yüksek olmasıdır (Diener ve Chan, 2010). Diğer bir deyişle, iyi oluş sadece psikolojik rahatsızlıkların ve hastalıkların olmaması değil, kişinin kişilik özelliklerine ilişkin bilişsel ve duyuşsal algısının olumlu yönde olması, pozitif enerjiye sahip olması, dış dünyayla ve insanlarla başarılı ve etkili ilişki kurması ve kendini olumlu yönde geliştirmesidir (Karademas, 2007).

İyi oluş kavramının tanımına bakıldığında, bu tanımın humanistik psikolojisinin insan doğasına bakış açısıyla büyük ölçüde örtüştüğü göze çarpmaktadır (Friedman, 2008). Çünkü hümanistik psikoloji de insanın gelişmeye açık, iyi işleyen, bütüncül ve sağlıklı yanıyla ilgilenir. İnsan doğasına ilişkin olumlu bakış açısını, Adler'in "Bireysel Psikoloji"nde, Gestalt terapistlerinin "Bütüncül Fenomonolojik Yaklaşımı"nda, Maslow'un "Kendini Gerçekleştiren İnsan" kavramında ve Rogers'ın "Tam Fonksiyonda Bulunan İnsan" kavramında görmek mümkündür (Linley ve diğ., 2006).

Hümanistik psikoloji gibi pozitif psikoloji de, bozuklukla ve tedaviyle daha çok ilgilenen ana akım psikolojinin aksine insanın erdemli, tam verimli yaşayan, mutlu, gelişmeye açık, çevresine hakim yanıyla ilgilenir (Linley ve diğ. 2006) ve pozitif psikolojinin müdahale teknikleriyle iyi oluş düzeyini arttırmayı hedefler (Schueller, 2010).

Psikoloji alanında pozitif psikoloji hareketine artan ilgi, iyi oluş (well-being) kavramının yanı sıra iyilik hali (wellness), yaşam doyumu ve mutluluk gibi, insanın potansiyeline vurgu yapan yeni kavramların ortaya çıkmasına neden olmuştur. İyilik hali ve iyi oluş kavramı zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılmasına rağmen, iyi oluş kavramı mutluluk, yaşam doyumu ve kişinin ruhsal yönden iyi olması gibi genel olarak ruh sağlığını ilgilendiren durumları anlatmak için kullanılır (Diener 1984; akt. Larsen ve Eid, 2008; Ryff, 1989). İyilik hali ise insanın fiziksel, psikolojik ve sosyal açıdan bir bütün olarak iyi olmasıdır. İnsanın yaşam kalitesini arttıran yaşam standartlarının belirlenmesi iyilik hali kavramı içerisinde ele alınır (Myers, Sweeney & Witmer, 2000).

İyi oluş kavramında yaşam doyumu kavramının önemli bir yeri vardır. Bunun nedeni, kişinin iyi oluş düzeyini belirleyen faktörlerden birinin yaşam doyumu düzeyi olmasıdır. Diener ve diğerlerine (2000; akt. Larsen ve Eid, 2008) göre iyi oluş, kişinin yaşamını bilişsel ve duygusal olarak değerlendirmesidir. Bu değerlendirmenin bilişsel yönü yaşam doyumu kavramıyla ele alınırken, duygusal yönü kişinin hali hazırda yaşadığı olumlu veya olumsuz duyguları içerir. Kişi, yaşam doyumunu değerlendirirken kendi seçtiği kriterleri yaşam koşullarıyla karşılaştırarak yaşamının niteliği hakkında genel bir bilgi verir. Diener'a göre bir kişinin yaşam doyumunu, yaşamından doyum alma, yaşamını değiştirme isteği, geçmişinden memnun olma, geleceğe ilişkin

yaşamından memnun olmaya dair tahmini ve kişinin yakınlarının o kişinin yaşamı hakkındaki görüşleri oluşturmaktadır. Kişinin doyum alanları ise iş, aile, serbest zaman, sağlık, para, benlik ve kişinin yakın çevresidir. Yaşam doyumunu kişinin tüm yaşamına dair genel bir değerlendirme olduğu için iyi oluşun diğer iki ögesine göre daha stabil bir durumu tanımlamaktadır. Diener'a göre bir kişinin yaşam doyumunun yüksel olması, olumlu duyguları sık yaşaması ve olumsuz duyguları seyrek yaşaması iyi oluş düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Kişinin iyi oluş düzeyi düşük olduğunda kendisine ilişkin algısı olumsuz olmakta, başarısızlık hissi yaşamakta, çevresiyle ilişkisi bozulmakta, mutsuz olmakta ve yaşam doyumunu düşmektedir (Karademas, 2007).

Karademas (2007), iyi oluşla ilişkili olabilecek değişkenler üzerine yapılmış çalışmaları gözden geçirmiş ve şunları tespit etmiştir. İyimserlik, stres, problem çözme becerisi, öz yeterlilik duygusu ve nevrozizm iyi oluş düzeyiyle doğrudan ilişkilidir. Problem çözme becerisi, yeterlilik duygusu ve iyimserlik düzeyi yüksek olan kişilerin iyi oluş düzeyleri de daha yüksektir. Benzer şekilde Segrin ve Taylor (2007), Chang ve arkadaşları (2007) yaptıkları çalışmalarda, sosyal beceri ve problem çözme beceri düzeyleri yüksek olan yetişkinlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin de daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Hünler ve Gençöz (2003), Eğeci ve Gençöz (2006) araştırmalarında, evlilik doyumunu yüksek olan yetişkinlerin iyi oluş düzeylerinin de daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

İyi oluş kavramını anlamayı ve iyi oluş düzeyini arttırmayı hedefleyen araştırmacılar çeşitli iyi oluş ve iyilik hali modelleri geliştirmişlerdir. Geliştirilen bu modellerin literatürde öne çıkanlarından bazıları aşağıda kısaca anlatılmıştır. İyilik hali modelleri iyi oluş düzeyini de arttırmayı hedeflediği için iyilik hali modellerine de yer verilmiştir.

Literatürde bilinen ilk iyilik hali modelini “çok boyutlu iyilik hali modeli” adı altında Ardell 1977’de geliştirmiş, geliştirdiği modeli 1982 ve 2001 yıllarında yeniden revize etmiştir. Modelin orijinal hali beş boyuttan oluşan bir çember şeklindedir. Bu boyutlar 1) kendinden sorumlu olma, 2) beslenme biçimi, 3) stres yönetimi, 4) fiziksel uygunluk ve 5) çevresel duyarlılıktır. Ardell 2001 de revize ettiği modeli ise “benlik yönetiminin üç alanı” olarak adlandırmıştır. Bu model üç boyutu ve 14 alt beceri alanını

kapsamaktadır. Bunlar; 1) fiziksel alan (egzersiz ve uygunluk, beslenme, görünüş, uyum/zorlanma, yaşam tarzı alışkanlıkları), 2) zihinsel alan (duygusal zeka, etkili kararlar, stres yönetimi, tam bilgi, zihinsel sağlık), 3) anlam ve amaçtır (anlam ve amaç, ilişkiler, mizah ve oyun). Ardell'in iyilik hali modelinde yüksek düzeyde bir iyilik hali için bireyin fiziksel, zihinsel ve manevi açıdan ele alınması gerektiğini vurgulanır. İnsanların iyilik hali düzeylerini arttırabilmek için fiziksel sağlıklarını korumaları, akıllarını yapıcı olarak kullanmaları, stresle olumlu bir şekilde başedebilmeleri, insanlarla etkili bir şekilde iletişim kurabilmeleri ve diğer insanlarla birlikte yaratıcı faaliyetlere katılabilmeleri gerekmektedir (Akt. Oğuz-Duran, 2006).

Literatürde öne çıkan bir diğer iyilik hali modeli de Hettler'in (1984; Akt. Doğan, 2004) altıgen (hexagon) iyilik hali modelidir. Bu modelde Hettler sosyal boyut, mesleki boyut, maneviyat boyutu, fiziksel boyut, entelektüel boyut ve duygusal boyut olmak üzere iyilik halini oluşturan toplam altı boyut belirlemiştir. Modelde sosyal ilişkilerin, mesleki ve manevi doyumun, fiziksel aktivite ve beslenmenin, stresle etkili bir şekilde başa çıkmanın, zihinsel faaliyetlerin ve duygularını ifade edebilmenin önemli olduğu vurgulanır. Bireyin iyilik hali bu boyutlar arasındaki dengenin sağlanması ile mümkündür.

Diğer bir model, 1988 yılında İyilik Hali Enerji Sistemi Modeli adı altında Travis ve Ryan tarafından geliştirilmiştir. Bu model 12 boyuttan oluşan çember şeklinde bir modeldir. Bu boyutlar: 1) benlik sorumluluğu ve sevgi, 2) nefes almak, 3) duyumsama, 4) yemek, 5) hareket, 6) duygu, 7) düşünce, 8) çalışma, 9) iletişim, 10) seks, 11) anlam ve 12) aşkınlıktır (Akt. Doğan, 2004).

Psikolojik danışma kuramlarına dayanan ilk iyilik hali modeli ise Witmer ve Sweeney tarafından 1990 yılında geliştirilen iyilik hali çemberidir. İyilik hali çemberi modelinde maneviyat, kendini yönetme, çalışma ve serbest zaman, arkadaşlık ve sevgi olmak üzere toplam beş alt boyut bulunmaktadır. Ayrıca, kendini yönetme alt boyutunda kişinin yerine getirmesi gereken 12 görev alanı belirlenmiştir (değerli hissetme, kontrol duygusu, gerçekçi inançlar, duygusal farkındalık ve başa çıkma, problem çözme ve yaratıcılık, mizah duygusu, beslenme, egzersiz, kendine bakma, stresle başa çıkma, cinsel kimlik, kültürel kimlik). İyilik hali çemberi modeli psikoloji, antropoloji, sosyoloji, din, eğitim ve davranışsal tıp alanlarındaki iyilik haline yönelik



kuramsal ve deneysel çalışmalara dayanarak geliştirilmiş disiplinlerarası bir modeldir. Bu nedenle oldukça güçlü bir modeldir ve literatürde en çok atıfta bulunulan modellerden biridir (Akt. Oğuz-Duran, 2006).

Psikoloji literatürüne dayanan ve öne çıkan modellerden biri de Ryff'in 1989 da geliştirdiği psikolojik iyi oluş modelidir. Bu modelde Ryff, psikolojik iyi oluşu belirleyen altı boyut saptamıştır. Bunlar: 1) kendini kabul etme, 2) başkalarıyla olumlu ilişkiler kurma, 3) otonomi, 4) çevresel hakimiyet, 5) yaşamın amacı ve 6) kişisel gelişimdir. Ryff'nin modeli pozitif psikolojinin iyilik haline ilişkin tanımlamalarıyla oldukça tutarlıdır. Ayrıca Ryff psikolojik iyi oluşu değerlendiren ve araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir psikolojik iyi oluş ölçeği geliştirmiştir (Dierendonck, 2005).

İyilik hali ve iyi oluş konusunda geliştirilen modellere bakıldığında bu modellerin beş veya daha fazla boyuttan oluştuğu görülmektedir. Boyut sayısındaki farklılığa rağmen modellerde büyük oranda fiziksel sağlık, maneviyat, sosyallik, kendini yönetme, duygusal farkındalık ve başa çıkma gibi boyutlar ortaktır. Ayrıca modeller bir kişinin iyilik hali düzeyinin yüksek olması için zihin, beden ve ruh bütünlüğüne dikkat çekmekte ve her bir boyutun diğerini etkilediğine vurgu yapmaktadır.

İyi oluş kavramına ilişkin araştırmalar incelendiğinde, problem çözme-iletişim beceri düzeyleri ve evlilik doyum düzeyleri yüksek olan kişilerin, iyi oluş düzeylerinin de daha yüksek olduğu görülecektir. Bu nedenle problem çözme-iletişim becerilerini ve evlilik doyumunu arttırmaya yönelik BDY temelli bir müdahale programının kişilerin iyi oluş düzeyine etkisini anlamak, iyi oluş kavramını anlamaya ve iyi oluş düzeyini arttırmaya yönelik çalışmalar için önemli olabilir.

#### **2.1.4. Araştırma Konusuyla İlgili Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar**

Yurt dışında BDY'ye dayalı grup çalışmalarının oldukça fazla olduğu görülmüştür. Araştırma özetleri sunulurken ilk önce derleme çalışmalarına yer verilmiş, daha sonra konuyla doğrudan bağlantılı olan araştırma özetleri sunulmuştur.

Sanders (2000), çocuk ve ergenlerde madde kullanımının önlenmesi için aileye yönelik davranışçı uygulama programlarının içeriğini gözden geçirmiş; söz konusu

programların, sosyal öğrenme modeli çerçevesinde hazırlandığını; programlarda temel olarak problemi tartışma ve çözme, sınır koyma, olumlu ilgi ve iletişim gibi belirli ana-baba becerilerini arttırmaya yönelik uygulamaların yer aldığını belirtmiştir. Ayrıca, çalışmaların bazılarında uygulamalar tamamlandıktan sonra, ana-babalar izlenmiş ve belirli aralıklarla ana-babalara yönelik psikolojik danışma yapılmıştır. Pek çok alanda sorunları olan ana babalar (okul problemi, davranış bozuklukları vb.), bu uygulamalara katıldıktan sonra sorunlarının çözülmesi yönünde önemli kazanımlar elde etmişlerdir.

Thomas ve Corcoran (2003), hiperaktivite dikkat eksiliği olan çocuk ve ergenlerin ailelerine yönelik yapılan araştırmaları gözden geçirmişler ve bu araştırmaların neredeyse tamamının davranışçı ya da bilişsel davranışçı yaklaşımın ilkelerini temel alarak hazırlandığını saptamışlardır. Araştırmacılar, bu araştırmalar kapsamında geliştirilen psikoeğitim programlarına katılan ailelerin problem çözme-iletişim becerilerinde, çocukların ise olumlu davranışlarında artış olduğunu belirtmişlerdir.

Maughan ve arkadaşları (2005), 1966-2001 yılları arasında dışadönük sorunlu, saldırgan ve yıkıcı davranışlara sahip çocukların ana babaları için davranışçı ana-baba eğitim programlarının uygulandığı 79 araştırmayı gözden geçirip araştırma bulguları üzerinde meta analiz yapmışlardır. Araştırmacılar yaptıkları analizlerin sonucunda bazı sınırlılıkları olmasına rağmen, davranışçı ana baba eğitim programlarının dışadönük yıkıcı davranışları azaltmada etkili bir müdahale yöntemi olduğu sonucuna varmışlardır.

Bourke ve Nielsen (1995; akt. Maughan ve diğ., 2005), 1970-1995 yılları arasında BDY temel alınarak hazırlanmış 400 çalışmayı kapsayan 19 derleme makalesini incelemişlerdir. Çalışmayı yapanlar, ailelere yönelik uygulanan programların evlilik çatışması, enürezi, gece korkuları, depresyon, dikkat dağınıklığı ve hiperaktivite gibi ailede yaşanan pek çok davranış sorununu önlediğini ya da azalttığını belirtmişlerdir.

Yapılan derleme çalışmalarına bakıldığında BDY'ye dayalı psikoeğitim programlarının aile içi problemleri azaltmada ve katılanların problem çözme-iletişim becerilerini arttırmada etkili olduğu görülmektedir.

Markman ve arkadaşları (1988), evlilikteki problemleri önlemeye yönelik bilişsel davranışçı yaklaşımın ilkelerini dikkate alarak bir program oluşturmuşlardır.

Söz konusu programın etkisini incelemek için deneysel araştırma deseni kullanmışlardır. Müdahale ve kontrol gruplar rastgele atama yoluyla oluşturulmuş, her iki gruba da 21 kişi katılmıştır. Bu program çerçevesinde problem çözme-iletişim becerileri, beklentileri ifade etme ve netleştirme, cinsel ve duygusal doyumu artırma gibi konular ele alınmıştır. Söz konusu program haftada bir gün, üç saat, toplam beş oturum olarak düzenlenmiştir. Katılımcılar eğitimden önce, eğitimin bitiminde, eğitimden altı ay ve üç yıl sonra olmak üzere dört kez değerlendirme oturumuna alınmış ve bazı ölçekler uygulanmıştır. Uygulanan bu programın katılanlarda, eğitimin hemen ardından bir fark yaratmadığı, ancak uzun vadede ilişki doyumunu arttırdığı ve problemlerin yoğunluğunu azalttığı gözlenmiştir. Ayrıca katılanların üç yıllık süreçte boşanma oranlarının çok daha düşük olduğu, dolayısıyla bu tür müdahale programlarının, ciddi bir toplumsal sorun olan boşanmaları önlemede etkili ve ucuz bir yöntem olduğu belirtilmiştir.

Webster-Stratton (1994), problem çözme iletişim becerileri, eşler arasındaki ilişkiler gibi konuların ele alındığı, 12 hafta süren, haftada bir gün iki saatlik oturumlar şeklinde uygulanan bir program geliştirmişlerdir. Programa 129 ana baba katılmıştır. Uygulama esnasında ailelere videodan ana baba çocuk ilişkilerini içeren ikişer dakikalık kısa filmler izletilmiştir. Daha sonra, konuyla ilgili bilgilendirmeler yapılmış ve paylaşımlarda bulunulmuştur. Söz konusu programı tamamlayanların içinden 66 ana-babayla ek olarak 14 oturum daha yapılmıştır. Araştırmada temel eğitimi alan ana-babalarla, ek yapılmış programa dahil olan ana-babalar problem çözme-iletişim becerileri, çocuklarda davranış problemleri ve evlilikte uyum düzeyi açısından karşılaştırılmışlardır. Her iki grupta da eğitim öncesine göre, eğitim sonrasında olumlu yönde bir gelişme olmuştur, ancak ilaveli programa tabii olan ana-babalarda olumlu yönde değişim, temel eğitimi alanlara göre daha fazla olmuştur.

Puckering ve arkadaşları (1994), çocuklarını yetiştirmede güçlük çeken annelere yönelik bir grup müdahalesi yapmışlardır. Gruba 12 çocuk, 21 anne alınmıştır. Dört aylık programın uygulanması şu şekilde gerçekleştirilmiştir. Anneler sabahtan, bir klinik psikolog eşliğinde, geçmişteki ya da şu andaki sıkıntılarını dile getirmişlerdir. Öğleyin merkezde kalan çocuklarıyla birlikte vakit geçirmişler, bu sırada programda öğrendiklerini uygulamaya geçirmelerini kolaylaştıran bir sosyal çalışmacı annelerin

yanında bulunmuştur. Öğleden sonra da, annelerin çocuklarını yetiştirmede yaşadıkları güçlüklerle başa çıkmayı içeren konuların olduğu bir oturum hazırlanmıştır. Programın sonunda anneler kendilerine ve yaşadıklarına ilişkin farkındalık geliştirdiklerini, çocuklarını daha iyi tanıdıklarını, anladıklarını ve onlarla ilişki kurmanın daha sağlıklı yollarını bulduklarını ifade etmişlerdir.

Irvine ve arkadaşları (1999), okula devam eden çocukların annelerine yönelik 12 haftalık, haftada bir gün iki saatlik oturumlar şeklinde uygulanan bir beceri kazandırma programı hazırlamışlardır. Araştırmaya müdahale ve bekleme grubu dahil olmak üzere toplam 303 kişi katılmıştır. Çalışma Patterson'un 1992 de geliştirdiği ana baba eğitim modeli dikkate alınarak hazırlanmış; grup sürecinde problem çözme-iletişim becerileri, ev içi kuralları işlevsel hale getirme ve tutarlı disiplin yöntemleri gibi konulara değinilmiştir. Cesaretlendirici ve destekleyici bir grup atmosferi yaratılmıştır. Çalışma süresince müdahale grubundan ve bekleme grubundan beş kez ölçüm alınmıştır. Tüm grup sürecini tamamlayan annelerin problem çözme becerilerinde ve çocuklarına yönelik olumlu duygularında artma, aşırı tepkisel ve ihmalkâr davranışlarında azalma görülmüştür. Ayrıca, anneler çocuklarının anti sosyal davranışlarının azaldığını belirtmişlerdir.

Fristad ve arkadaşları (2002), mizaç bozukluğu olan çocukların tedavisi için ailelere yönelik bir psikoeğitim programı hazırlamışlardır. Eğitime 18 kişi müdahale, 17 kişi bekleme grubunda olmak üzere toplam 35 kişi katılmıştır. Ana-babalar ikişer saatlik, altı oturum boyunca mizaç bozukluğu hakkında bilgilendirilmiş; sosyal destek sistemlerinden ve tedavi kurumlarından daha iyi yararlanabilmeleri için yönlendirilmişlerdir. Aile içi etkileşimin olumlu yönde arttırılmasına yönelik hazırlanan oturumlarda karşılıklı sohbete dayalı ve üyelerin paylaşımlarda bulunduğu bir grup ortamı yaratılmıştır. Bu oturumlar sırasında çocukların da kendi aralarında toplanması sağlanmış; böylelikle çocuklar yaşadıkları duygular konusunda yalnız olmadıklarını hissetmişler ve bu durumla başa çıkma becerilerini arttırmışlardır. Söz konusu programın sonunda, ailelerin mizaç bozukluğu hakkında bilgi düzeylerinde, çocuklarına yönelik desteklerinde, sosyal servislerden faydalanma oranlarında ve aile içi ilişkilerinde olumlu yönde bir artış belirlenmiştir. Araştırmacılar, eğitimin sonunda,

olumsuz aile içi etkileşimlerin oranında bir azalma beklemiş, ancak analiz sonuçları böyle bir azalmanın söz konusu olmadığını, aynı miktarda kaldığını ortaya çıkarmıştır.

Bradley ve arkadaşları (2003), çocukların davranış sorunlarını önlemek için ana-babalara yönelik dört oturumluk bir psikoeğitim programı hazırlamışlardır. Söz konusu programa katılan 222 ana baba müdahale ve bekleme grubuna rastgele atanmıştır. Grup sürecinde etkili disiplin yöntemleri ve ana-baba çocuk çatışmasını azaltmaya dönük beceriler üzerinde durulmuştur. Öntest-sontest ve bir yıl sonra yapılan izleme ölçümlerinin analizlerinde, çalışmaya katılan ana babaların çocukların sorularıyla başa çıkma becerilerinde anlamlı bir artış gözlenmiştir. Ayrıca, çocukların davranış sorunlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir azalma söz konusudur.

Brotman ve arkadaşları (2003), sosyo-ekonomik seviyesi düşük, davranış sorunları açısından yüksek risk taşıyan okulöncesi çocukların ailelerine dönük önleyici bir müdahale programı uygulamışlardır. Programa 14'ü kontrol grubunda, 16'sı müdahale grubunda olmak üzere toplam 30 kişi ve bu kişilerin çocukları katılmıştır. Söz konusu programda olumlu ana-baba çocuk ilişkisini geliştirmek ve çocukların davranış sorunlarını önlemek için BDY'nin ilkeleri temel alınmıştır. Bu program ana-baba grubunu, çocuk grubunu, ana-baba çocuk birarada aktiviteleri ve ev ziyaretlerini içermektedir. Haftada iki kez, 50 oturum olarak planlanmıştır. Ailelere iki kez ev ziyareti yapılmıştır. Hem kontrol grubunun hem müdahale grubunun ön test-son test değerlendirmeleri ve altı ay sonra izleme ölçümleri yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, müdahale grubunda, ana-baba çocuk etkileşiminde olumlu yönde bir değişim gözlenmiştir.

Smith ve arkadaşları (2004), çocuklarda şiddeti ve öfkeyi azaltmada ve önlemede toplum-temelli çoklu aile grupları adı altında haftada bir kez, iki saat süren 15 oturumluk toplam 479 ana-babanın katıldığı bir program geliştirmişlerdir. Programa, okulda öğretmenler tarafından belirlenen, saldırgan ve arkadaşlarıyla birtakım sorunlar yaşayan çocukların aileleri dahil edilmiştir. Ailelerle, disiplin yöntemleri, çocuklarla iletişim ve ailenin okulla işbirliğinin artırılması konularında çalışılmıştır. Araştırmada, çocuklarda şiddet içeren davranışları azaltmada aileyle çalışmanın ve ailenin okulla işbirliği kurmasının etkili olduğuna dikkat çekilmiş; geliştirilmiş programlar uygulanırken karşılaşılan güçlükleri aşmak için bazı öneriler getirilmiştir.

Brody ve arkadaşları (2005), kırsal kesimde yaşayıp risk altında olan, Afrika kökenli Amerikalı ergen anneleri için bir müdahale programı hazırlamışlardır. Araştırmaya katılan 332 anne, kontrol ve müdahale gruplarına rastgele atanmıştır. Müdahale grubuna 182, kontrol grubuna ise 150 anne dahil edilmiştir. Araştırmacılar, araştırmanın teorik temelini, Gibbons ve Gerrard'ın 1997 yılında geliştirdiği risk altındaki ergenler için Bilişsel Davranışçı Modele ve Afrika kökenli aileler üzerine yapılan boylamsal gelişim araştırmalarına dayandırmışlardır. Söz konusu program haftada bir oturum iki saat olmak üzere yedi hafta sürecek şekilde planlanmıştır. Hem kontrol grubuna, hem de müdahale grubuna anne tutumu, cinsellik, madde kullanımı, iletişim ve ergenin uygun biçimde sosyalleşmesi konularında öntest-sontest ölçümleri yapılmıştır. Bu programa katılan annelerde katılmayanlara göre değinilen alanlarda olumlu yönde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanmıştır.

Ruffolo ve arkadaşları (2005), ciddi boyutta duygusal problemleri olan çocukların aileleri ve bakıcıları için bir psikoeğitim modeli geliştirip bu programın etkisini 94 ana-baba üzerinde sınamışlardır. Katılımcılar, iki farklı tedavi grubuna rastgele atama yoluyla seçilmişlerdir. Araştırma ayda iki kez, iki saat olmak üzere toplam 12 oturum şeklinde planlanmıştır. Araştırmanın sonunda, psikoeğitim grubuna tabii olan ana-babalarla, diğer grupta yer alan ana-babalar arasında problem çözme-baş etme becerileri, algılanan sosyal destek düzeyleri ve çocukların davranış problemleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, açık uçlu sorulara verilen cevaplarda, eğitim grubuna tabii olan ana babalar problem çözme-baş etme becerileri açısından daha çok geliştiklerini ve çocuklarının davranış problemlerinin çok daha fazla azaldığını ifade etmişlerdir.

Tutty ve arkadaşları (2006), 64 agresif kadın için bir grup tedavisi programı hazırlamışlardır. Araştırmada, grubu tamamlayan kadınlarla gruba devam etmeyen kadınlar, tedavi öncesinde, tedavinin ortasında ve sonunda karşılaştırılmışlardır. Yapılan analizlerde, tedavi süresini tamamlayan 33 kadının, tedavi süresini tamamlamayan 31 kadına göre eşlerine yönelik istismar ve stres düzeylerinde azalma, genel uyum düzeylerinde de artma gözlenmiştir.

Miranda ve arkadaşları (2006), depresyon tedavisi için başvuran 267 kadın üzerinde bir araştırma yürütmüşlerdir. Kadınların tamamı azınlık grubundan

oluşmaktadır. Başvuranların % 40'ı ilaç tedavisine, % 36'sı bilişsel davranışçı grup terapisine, % 34'ü de toplum merkezlerine rastgele yönlendirilmiştir. İlaç kullananlar en az dokuz ay, terapiye gidenler ise en az altı ay tedaviye devam etmişlerdir. Bir yılın sonunda yapılan değerlendirmelerde, ilaç kullanan veya terapiye giden kadınların depresyon düzeylerinde toplum merkezine gidenlere göre anlamlı bir şekilde düşme, işlevselliklerinde ise bir artma görülmüştür.

Roberts ve arkadaşları (2006), gelişimsel yetersizlikleri ve davranış problemleri olan çocukların ailelerine yönelik davranışçı yaklaşımın ilkelerinden hareketle bir müdahale programı geliştirmişlerdir. 27 anne müdahale, 20 anne de bekleme grubuna rastgele atanmıştır. Program haftada bir gün, iki saat olmak üzere toplam 14 oturum sürecek şekilde planlanmıştır. İlk 10 oturumda-çocukla nitelikli zaman geçirme, ev içi kuralları düzenleme, disiplin yöntemleri gibi- çocukların sorunlarıyla baş etme becerilerini arttırmaya yönelik konulara yer verilmiştir. Son dört oturumda eşle iletişimi ve birlikte çalışabilmeyi arttırmaya yönelik konulara değinilmiştir. Müdahale grubuna katılan annelerin bekleme grubundakilere göre stres düzeylerinde ve çocukların davranış sorunlarında azalma görülmüştür. Ayrıca aile içi etkileşim olumlu yönde artmış, anneler sorunlarla etkili bir şekilde başa çıkmayı öğrenmişlerdir.

Pihet ve arkadaşları (2007), evlilik doyumu düzeyi düşük olan çiftlere bir program uygulamışlardır. Araştırmacılar, Bodenmann tarafından 1997'de geliştirilen, evlilikteki problemleri önleme programının çiftlerin fiziksel ve ruhsal sağlıkları üzerindeki etkisini bir yıllık boylamsal bir çalışmayla incelemişlerdir. 59 kişiden oluşan müdahale grubunda stresle başa çıkma, ikili ilişkileri geliştirme, problem çözme-iletişim becerilerini artırma gibi konular işlenmiş; programın katılanların fiziksel ve ruh sağlığını olumlu yönde etkileyeceği varsayılmıştır. Eğitim sonunda, kontrol grubuyla müdahale grubu arasında fiziksel sağlık açısından anlamlı düzeyde bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak, ruh sağlığı açısından eğitime katılanların tümünde olumlu yönde değişimler olduğu, ayrıca kadınlarda yaşam doyumunun arttığı ortaya çıkmıştır.

Faircloth ve Cummings (2008), evlilik çatışmasını önleyici psikoeğitim programını 55 çifte uygulamışlardır. Araştırmaya katılan deneklerin 41'i müdahale grubuna 14'ü kontrol grubuna rastgele atanmıştır. Deney grubu haftada bir gün üç saat süren psikoeğitim programına tabii tutulmuştur. Deneklere ön test, son test yapılmış,

uygulamadan altı ay ve bir yıl sonra olmak üzere iki kez de kalıcılık testi uygulanmıştır. Araştırma bulgularında programa katılan deneklerin kontrol grubuna göre evlilik çatışmalarının azaldığı, çatışmayı çözmeye yönelik yapıcı taktiklerin ise arttığı ortaya çıkmıştır.

Hahlweg ve Richter'in (2010), Markman ve arkadaşlarının 1993 yılında BDY'ye dayalı olarak hazırladıkları evlilik ilişkisini zenginleştirme programının evlilik problemlerini azaltmada ve evlilikte istikrarı arttırmadaki etkilerini inceledikleri araştırmaları, müdahale grubunda 58, kontrol grubunda ise 23 olmak üzere toplam 81 kişiyle yürütülmüştür. Bu araştırmada, uygulanan programın etkisi 11 yıl sonra tekrar değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda araştırmaya katılan deneklerin kontrol grubuna göre evlilikte mutluluk düzeyleri çok daha yüksek olup boşanma oranları daha düşüktür

Chinaveh'in (2010), yaşam kalitesini arttırmak için uyguladığı problem çözme becerisi eğitimi programına 40'ı deney grubuna, 39'u kontrol grubuna olmak üzere toplam 79 üniversite öğrencisi katılmıştır. Program haftada bir gün, iki saat, altı hafta sürecek şekilde hazırlanmıştır. Araştırma sonunda yapılan analizlerde deney grubunun kontrol grubuna göre yaşam kalitesinin ve psikolojik sağlığının daha iyi hale geldiği ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın konusuyla ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar gözden geçirildiğinde, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programlarının çok büyük oranda programa katılanların problem çözme beceri düzeyini, iletişim beceri düzeyini, evlilik doyumu düzeyini arttırdığı görülmektedir. Ayrıca depresif ve kaygı belirtilerini azaltarak psikolojik iyilik hali düzeyini de arttırmaktadır. Buna ek olarak söz konusu programlara dahil olan ana-babalar çocukların problemleri davranışlarını azaltma konusunda beceriler kazanmaktadır. Bu programların, çocukların her türden davranış sorunlarını doğrudan veya dolaylı bir şekilde azalttığı görülmektedir.

Yine araştırmalar gözden geçirildiğinde geliştirilen psikoeğitim programlarının uygulama süresinde belirli bir standart olmadığı görülmektedir. Yukarıda özetlenen araştırmalarda uygulama süresi 4 ile 50 oturum arasında değişmektedir. Genellikle, psikoeğitim programlarında uygulama süresi psikoeğitim grubunun ihtiyacına ve koşullara göre araştırmacının inisiyatifi doğrultusunda belirlenmektedir. Benzer şekilde,



psikoeğitim programının modülleri konusunda da çeşitlilik vardır. Bazı programlar katılımcılara tek bir beceriyi kazandırmayı hedeflerken, bazıları birkaç beceriyi birden kazandırmayı hedeflemektedir.

### **2.1.5. Araştırma Konusuyla İlgili Yurt İçinde Yapılmış Bazı Araştırmalar**

Türkiye’de yapılan araştırmalara bakıldığında en çok dikkate değer araştırma Kağıtçıbaşı ve arkadaşlarının, kapsamında Anne Çocuk Eğitim Programını (AÇEP) geliştirilip, programın etkililiğini değerlendirdikleri araştırmadır (Kağıtçıbaşı ve diğ., 1993). Çünkü söz konusu araştırmada geliştirilen programın etkililiğini ölçmek için müdahale ve kontrol grupları kullanılmış, ön test ve son test değerlendirmeleri yapılmıştır. Ayrıca, programın uzun süreli etkilerini belirlemek amacıyla programa katılan kişiler boylamsal araştırmalara tabi tutulmuştur (Bekman, 1998). Araştırma kapsamında geliştirilen psikoeğitim programı halen halk eğitim merkezlerinde okulöncesi eğitim şansı olmayan çocukların annelerine yönelik uygulanmaktadır.

AÇEP uygulayıcıları doğrudan annelere ulaşarak okulöncesi çocuğun eğitimi konusunda anneleri bilinçlendirmeye yönelik uygulamalar yapmaktadır. Böylece, çocuğun eğitim ihtiyacı ev ortamında karşılanmaktadır. Bir AÇEP kursu 25 hafta sürmekte ve haftada bir gün üç saatlik oturumlar şeklinde uygulanmaktadır. Söz konusu program üç bölümden oluşmaktadır. Bunlar anne destek programı, kadın üreme sağlığı ve aile planlaması, zihinsel eğitim programıdır. Programın anne destek bölümünde anneler her hafta; çocukların zihinsel, sosyal ve bedensel gelişimi; beslenmesi, hastalıkları, tuvalet eğitimi, disiplin yöntemleri ve iletişim konularından biri hakkında bilgilendirilmektedir. Bilgilendirme süreci karşılıklı sohbet şeklinde yapılmaktadır. Kadın üreme sağlığı ve aile planlaması bölümü yine sohbet şeklinde işlenmektedir. Zihinsel eğitim programında annelerle, çocukları için verilen sekiz hikaye kitabı ve her biri 20 sayfadan oluşan 25 adet kitapçıkla çalışılmaktadır. Bu bölümde, çocuğun zihinsel gelişiminin desteklenmesi ve okula iyi hazırlanması hedeflenmektedir (Bekman, 1998; Kağıtçıbaşı 1990, 2000; Kağıtçıbaşı ve diğ., 1993).

Araştırmaya katılan annelerden ve çocuklarından elde edilen verilerin analiz sonuçlarına bakıldığında, programa dahil olan annelerin çocuklarının, dahil olmayan

annelerin çocuklarına göre bilişsel yetileri, kişilik ve sosyal gelişimleri; eğitim öncesine göre eğitim sonrasında istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Programa dahil olan çocukların zeka puanları ve okul başarıları, dahil olmayanlara göre eğitim sonrasında daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca, bu çocukların benlik kavramları daha gelişkin ve okula uyumları daha fazla olarak değerlendirilmiştir (Bekman, 1998; Kağıtçıbaşı 1990, 2000; Kağıtçıbaşı ve diğ.,1993). Araştırmanın 2004 yılında yapılan ikinci takip çalışmasından elde edilen bulgular; eğitimin etkisinin programa dahil olan annelerin çocukları üzerinde devam ettiğini göstermiştir. Bulgulara göre programa katılan annelerin çocukları, katılmayanlara göre daha uzun süre eğitim almışlar, daha geç yaşta işe başlamışlar, mesleki statüleri daha yüksek olan işler bulmuşlar ve bu çocukların sosyal yaşam seviyeleri kontrol grubundakilere göre daha üst düzeyde çıkmıştır (Kağıtçıbaşı ve diğ., 2005).

Aile eğitimi konusunda Türkiye’de yapılan önemli çalışmalardan biri de, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü tarafından 1989 yılından itibaren uygulanan Ana-Baba Okulu programıdır. Bu programda ana-babalara, olumlu tutum ve davranışlar geliştirme, sağlıklı iletişim kurma, çocuklarda gelişim süreci içindeki değişimler, çocukların uyum ve davranış sorunları gibi konular hakkında bilgiler verilmiştir. Bu program 32 saatlik bir program olup çeşitli kamu kurumlarında uygulanmıştır (belediyeler, okullar vb.). Oluşturulan gruplar açık grup niteliğindedir. Söz konusu programa katılan 3000 kişiye ön test ve son test değerlendirmesi olarak tutum ölçeği uygulanmıştır. Verilerin analizinde, 32 saatlik programı tamamlayan ana babaların aşırı koruyucu, baskıcı ve otoriter tutumlarında azalma, eşitlik ve paylaşma tutumlarında artma görülmüştür (Yavuzer ve diğ., 2001).

Bekman ve Topaç (2001), bir pilot uygulama çerçevesinde ana sınıfına giden çocukların velileri için Okulöncesi Veli Çocuk Eğitim Programı (OVÇEP) adı altında bir program hazırlamışlardır. Söz konusu program okulda ve evde uygulanan Çocuk Eğitim Programı (ÇEP) ve Veli Destek Programı (VDP) olarak iki kısma ayrılmıştır. Araştırmaya 69’u müdahale grubunda, 73’ü kontrol grubunda olmak üzere toplam 142 kişi katılmıştır. Yapılan analizler sonucunda programa katılan velilerin çocuklarının sayısal ve sözel becerilerinde kontrol grubunun çocuklarına göre anlamlı bir artış görülmüştür. Eğitim sonunda, velilerin anaokuluyla işbirliği artmış, çocuğa yönelik

evde ve anaokulunda yapılan uygulamalar birbirine daha paralel hale gelmiş ve velilerin çocuklara yönelik tutumlarında olumlu yönde bir değişim gözlenmiştir.

Ana-babalara dönük çalışmaların bir boyutunu da engelli çocuğa sahip ana-babalara uygulanan psikolojik danışmanlık uygulamaları ve ana-baba eğitim programları oluşturmaktadır. Yapılan programlarda, genellikle ana babalara, çocukların eğitimiyle ilgili davranışçı yöntemler aracılığıyla beceriler kazandırılmakta, bilgi ve psikolojik destek sağlamaya yönelik grupla psikolojik danışma yapılmaktadır. Engelli çocukları olan ailelere yönelik Girli'nin (2002) yaptığı çalışmada, eğitim sonrasında eğitim öncesine göre ana babaların depresyon düzeyinde azalma, benlik saygısı düzeyinde artma görülmüştür.

Bilişsel davranışçı yaklaşımla ve rol değiştirme tekniğiyle bütünleştirilmiş film terapisi uygulamasının işlevsel olmayan düşüncelere ve iyimserliğe etkisini ölçmek amacıyla Şimşek (2003), deneysel bir çalışma yapmıştır. Araştırma, 18 kişi deney grubunda, 18 kişi kontrol grubunda olmak üzere toplam 36 kişiyle yürütülmüştür. Deney grubuna 10 oturumluk bilişsel davranışçı yaklaşımla ve rol değiştirme tekniğiyle bütünleştirilmiş film terapisi uygulaması yapılmıştır. Kontrol grubuyla ise 10 oturumluk placebo niteliğinde çalışmalar yürütülmüştür. Deneysel işlemin sona ermesinin ardından, ön test-son test uygulamasından elde edilen verilerin analizleri sonucunda; deney grubunda yer alan bireylerin işlevsel olmayan düşüncelerinde kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde azalma, iyimserlik düzeylerinde ise artma olduğu bulunmuştur.

Duy (2003), BDY'ye dayalı grupla psikolojik danışmanın yalnızlık ve fonksiyonel olmayan tutumlar üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırmaya Yalnızlık Ölçeği ve Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeğinden yüksek puan alan üniversite öğrencileri katılmıştır. Araştırma için deney, plasebo ve kontrol grubu olmak üzere üç grup oluşturulmuş; bu gruplara öğrenciler seçkisiz olarak atanmıştır. Gruplar oluşturulduktan sonra, deney grubu ile her biri yaklaşık 90 dakika süren, 12 oturumdan oluşan BDY'ye dayalı grupla psikolojik danışma uygulaması yürütülmüştür. Plasebo grubu ile terapötik etkisi olmayan etkinlikler içeren 12 oturumdan oluşan bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda bulunan deneklere hiçbir işlem yapılmamıştır. Uygulamanın bitiminde ve uygulamadan üç ay sonra aynı ölçme araçları her üç gruba da tekrar uygulanmıştır. Verilerin analizi sonucunda deney grubu ile plasebo grubu

arasında yalnızlık düzeyi açısından anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır. Deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Fonksiyonel olmayan tutumlar açısından ise deney grubu ile plasebo ve kontrol grubu arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Yani, uygulanan eğitim programı, öğrencilerin yalnızlık düzeyini ve fonksiyonel olmayan tutumlarını azaltmıştır.

Sardoğan ve Karahan (2005), insan ilişkileri beceri eğitimi programının evli bireylerin evlilik uyum düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma ön test ve son test kontrol gruplu deneysel desen modeli kullanılarak hazırlanmıştır. Araştırmaya 12 evli birey kontrol grubunda, 12 evli birey de deney grubunda olmak üzere toplam 24 kişi katılmıştır. Deney grubundaki çiftlere 10 oturum, haftada bir gün iki saat süren insan ilişkileri beceri eğitimi programı uygulanmıştır. Verilerin analizi sonucunda, programa katılan çiftlerin evlilik uyum düzeylerinin, katılmayan çiftlere göre anlamlı düzeyde arttığı bulunmuştur.

Bozanoğlu (2005), bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin yıl tekrarı yapan öğrencilerde akademik güdülenme, akademik benlik saygısı, akademik başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma deney ve kontrol gruplu ön test, son test ve izleme testi modeline dayalı deneysel bir çalışmadır. Araştırmaya dokuzuncu sınıfta yıl tekrarı yapan, 15'i deney grubuna, 15'i kontrol grubuna olmak üzere toplam 30 öğrenci katılmıştır. Haftada 80 ve 110 dakika süren iki oturum yapılmıştır. Uygulama 15 oturum devam etmiştir. Söz konusu programda akademik başarıyı ve benlik saygısını arttıracak, sınav kaygısını azaltacak bilişsel davranışçı müdahalelere yer verilmiştir. Araştırmanın bulguları, hazırlanan programın sınıf tekrarı yapan lise öğrencilerinin akademik güdülenmesini, benlik saygısını ve başarısını arttırdığını, sınav kaygısını ise azalttığını ortaya koymuştur.

Ergenlerde öfke ve saldırganlığı azaltmaya yönelik 12 oturumluk BD müdahale programı hazırlayan Tekinsav Sütçü (2006), bu program 19'u deney 21'i kontrol grubunda olmak üzere toplam 40 yedi ve sekizinci sınıf öğrencisi üzerinde sınımlanmıştır. Bütün katılımcılar müdahale öncesinde ve sonrasında Sürekli Öfke ve Öfke Tarz Ölçeği (SÖÖTÖ), Çocukların Hareket Eğilimi Ölçeği (CATS), Novaco Öfke Envanteri-kısa formundan (NÖE) oluşan bataryayı, ayrıca katılımcıların ebeveynleri Sürekli Öfke ve Öfke Tarz Ölçeği- ebeveyn formunu doldurmuşlardır. Araştırma sonunda, deney

grubundaki ergenlerin sürekli öfke ve saldırganlık düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde azalma olduğu, öfke kontrolünde ise artma olduğu görülmüştür. Ayrıca, deney grubunun ebeveyn bildirimine dayalı ölçeklerinde sürekli öfke ve dışa yöneltilen öfke puanlarında anlamlı düzeyde azalma olduğu bulunmuştur.

Aydın (2006), araştırmasında ergenlerde sosyal kaygıyı azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı müdahale programının etkililiğini değerlendirmiştir. 13 oturumluk bir program hazırlayan Aydın, bu programını yedi ve sekizinci sınıflardan 44 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Katılımcıları belirlemek için 1028 ilköğretim öğrencisine Sosyal Anksiyete Ölçeği ve Çapa Çocuk ve Ergenler için Sosyal Fobi ölçeği uygulanmış; tedavi ve kontrol grupları ölçeklerden ortalamanın bir standart sapma üzerinde puan alan gönüllülerden oluşturulmuştur. Araştırmanın bulgularına göre deney grubunda kontrol grubuna oranla, sosyal kaygı ve bilişsel hata düzeylerinin anlamlı bir şekilde azaldığı görülmüştür.

Oğuz Duran (2006), iki aşamada yürüttüğü çalışmada öncelikle üniversite öğrencilerinde iyilik halini yordayan değişkenleri saptamış; ardından sanat etkinlikleriyle zenginleştirilmiş iyilik hali programının etkililiğini ölçmek için hazırladığı programı 16 katılımcıdan oluşan bir örnekleme test etmiştir. Araştırmanın birinci aşamasında 629 deneğe İyilik Hali Envanteri, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Fiziksel Semptom Tarama Listesi ve Sanat Benlik Kavramı Ölçeği uygulanmıştır. Çoklu regresyon analizlerinin sonucunda iyilik hali toplam puanı için benlik saygısı, cinsiyet, fiziksel belirtiler ve sanat benlik kavramının yordayıcı değişkenler olduğu ortaya çıkmıştır. En önemli yordayıcı değişkenin ise benlik saygısı olduğu görülmüştür. Alt puanlar açısından bakıldığında, Bilişsel Duygusal İyilik Hali için benlik saygısı ve fiziksel belirtilerin; İlişkisel İyilik Hali için cinsiyet, benlik saygısı ve sanat benlik kavramının; Fiziksel İyilik Hali için ise fiziksel belirtiler, cinsiyet ve benlik saygısının yordayıcı değişkenler olduğu saptanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında Oğuz Duran (2006), ön test, son test ve kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel bir desen hazırlamıştır. Altı katılımcı deney grubuna, 10 katılımcı ise kontrol grubuna atanmıştır. Deney grubuna, sekiz hafta, haftada bir gün, ikibuçuk saat sürecek şekilde hazırlanmış Sanat Etkinliklerine Dayalı İyilik Hali Programı uygulanmıştır. Uygulamadan iki hafta ve dört ay sonra olmak üzere iki kez kalıcılık testi yapılmıştır. Verilerin analizinde, programa

katılanların iyilik hali düzeylerinin katılmayanlara göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde arttığı bulunmuştur.

Hazırladığı programın ailede problem çözme ve evlilik doyumu üzerine etkisini araştıran Canel (2007), araştırmasını 10'u kontrol grubunda 10'u da deney grubunda olmak üzere toplam 20 evli birey üzerinde yürütmüştür. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desene dayalı olan araştırma sekiz hafta, haftada bir gün iki saat süren oturumlar şeklinde yapılmıştır. Araştırmacı uygulamadan önce ve sonra katılımcılara Evlilik Doyum Ölçeği, Problem Çözme Envanteri ve Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği uygulamıştır. Verilerin analizinde, uygulanan programın bireylerin problem çözme becerisini, dolayısıyla da evlilik doyumunu ve aile içindeki uyumu arttırdığı, eşle yaşanan çatışmaları ve eşe karşı duyulan öfkeyi azalttığı ortaya çıkmıştır. Öte yandan, araştırma sonucunda söz konusu programın evli bireylerin eşlerinin ailelerinden kaynaklanan problemlerde, evlilik ilişkilerine yansıyan maddi kaynaklı problemlerde ve ebeveynlik anlayışlarıyla ilgili problemlerde etkili bir rol oynamadığı belirlenmiştir.

Patolojik durumda olmayan ergenlerin sosyal kaygı düzeylerini azaltmak amacıyla bilişsel davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş sosyal beceri eğitim programı hazırlayan Mercan (2007), hazırladığı programı 12 hafta, haftada iki gün, 90 dakikalık oturumlar şeklinde uygulamıştır. Araştırma ilköğretim altıncı ve yedinci sınıflara devam eden dokuzu deney grubunda dokuzu kontrol grubunda olmak üzere 18 kişiyle yürütülmüştür. Veri toplama araçları olarak Çocuklar İçin Sosyal Anksiyete Ölçeği ve Çapa Çocuklar ve Ergenler için Sosyal Fobi ölçeği kullanmış; her iki ölçeği de ön test, son test ve izleme testinde kullanmıştır. Analizler sonucunda, sosyal beceri eğitimi programının ergenlerin sosyal kaygısını azaltmada etkili olduğu, bu etkinin altı haftalık izleme çalışması sonucunda da devam ettiği bulunmuştur.

Çapri ve Gökçakan (2008), akılcı duygusal davranış terapisine (ADDT) dayalı grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin problem çözme becerisi algısına etkisini incelemiştir. Araştırmada ön test son test, kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Katılımcılardan 11'i deney grubuna, 11'i ise kontrol grubuna problem çözme envanterinden aldıkları puanlar doğrultusunda yansız olarak atanmışlardır. Deney grubuna 8 haftalık akılcı duygusal davranış terapisine dayalı grupla psikolojik danışma uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır.

Uygulamanın uzun süreli etkisinin devam edip etmediğini belirlemek için çalışma tamamlandıktan iki ve 12 ay sonra kalıcılık testleri yapılmıştır. Araştırma bulguları, üniversite öğrencilerine uygulanan ADDT'ne dayalı grupla psikolojik danışmanın, grup üyelerinin problem çözme becerisi algılarını yükseltmede etkili olduğunu, araştırmanın bitiminden iki ve 12 ay sonrada etkisinin devam ettiğini göstermiştir.

Kalkan ve Ersanlı (2009), bilişsel davranışçı evlilik ilişkisini geliştirme programının çiftlerin fonksiyonel olmayan tutumlarına etkisini 20'si kontrol, 20'si müdahale grubu olmak üzere toplam 40 evli çift üzerinde araştırmışlardır. Dokuz hafta, haftada bir gün, iki saat olarak düzenlenen programda evliliğe ilişkin bilişsel çarpıtmalar ve ben dili gibi BDY'nin bazı uygulamalarına yer verilmiştir. Araştırma sonucunda bu programa katılan çiftlerin kontrol grubuna oranla fonksiyonel olmayan düşüncelerinde anlamlı oranda azalma olduğu görülmüştür.

Özü (2010), BDY'ye dayalı stresle başa çıkma becerileri eğitim programının işgörenlerin stres, kaygı ve iyilik hali düzeylerine etkisini 45 denek üzerinde sınımıştır. Araştırmada deney grubu, kontrol grubu ve plasebo grubu olmak üzere üç grup oluşturulmuş, 15'er denek bu üç gruba rastgele atanmıştır. Gruplar oluşturulduktan sonra deney grubuna her biri 90 dakika süren 12 oturumdan oluşan program uygulanmıştır. Plasebo grubuna ise her biri 90 dakika süren 12 oturumdan oluşan etkileşim grubu uygulanmıştır. araştırmanın sonunda yapılan analizlerde deney grubuna katılan deneklerin diğerlerine göre stres düzeylerinde ve genel kaygı düzeylerinde anlamlı bir azalma olmuş, iyilik hali düzeylerinde ise artma olmuştur.

Sarısoy (2011), BDY'ye dayalı grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin ruhsal belirti düzeyine etkisini 93 denek üzerinde sınımıştır. Araştırmada deney grubu, kontrol grubu ve plasebo grubu olmak üzere üç grup oluşturulmuş, 34'er denek bu üç gruba rastgele atanmıştır. Deney grubuna her oturumu 120 dakika süren, 12 oturumdan oluşan BDY'ye dayalı grupla psikolojik danışma; plasebo grubuna ise yine her oturumu 120 dakika süren, 12 oturumluk etkileşim grubu uygulaması yapılmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Uygulamaların başında, bitiminde ve uygulamalardan üç ay sonra her üç grubun ruhsal belirti düzeyine bakılmıştır. Verilerin analizleri sonucunda, BDY'ye dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasına katılan öğrencilerin diğer iki gruba göre ruhsal belirti düzeylerinde

uygulama öncesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir azalma söz konusudur ve bu azalmanın kalıcılık testinde de devam ettiği görülmüştür.

Türkiye’de yapılan araştırmalar gözden geçirildiğinde, yurt dışında yapılan araştırmaların aksine araştırmanın konusuyla ilgili yapılan araştırma sayısının oldukça sınırlı olduğu görülecektir. BDY’ye dayalı yapılan sınırlı sayıdaki araştırmaların büyük oranda problem çözme-iletişim beceri düzeylerinde, evlilik doyumu düzeylerinde artışa yol açtığı, sosyal kaygıyı ve saldırganlığı azalttığı görülmüştür. AÇEP ve Ana-Baba Okulu dışında geliştirilen psikoeğitim programlarının tamamı yüksek lisans veya doktora tezi kapsamında geliştirilmiş programlardır ve sadece tez kapsamında uygulanmışlardır. Bu araştırmaların kapsamında, kadın danışma merkezlerine başvuran annelerin temel sorun alanlarının çözümüne yönelik psikoeğitim programının geliştirilmediği görülmektedir.



## BÖLÜM III

### 3.1. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın deseni, deney ve kontrol gruplarının oluşturulması, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analizinde uygulanan istatistiksel işlemlerle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, BDY'ye dayalı psikoeğitim programının kadın danışma merkezine başvuran annelerin iyilik hali, evlilik doyumu, problem çözme ve iletişim becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlayan deneysel bir araştırmadır. Araştırmada, 2×2'lik ön test, son test kontrol gruplu gerçek deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende birinci faktör, bağımsız işlem gruplarını (deney ve kontrol grubu) gösterirken; ikinci faktör, bağımlı değişkenlere ilişkin farklı koşullardaki tekrarlayan ölçümleri (ön test, son test) göstermektedir. Araştırma deseni Tablo 1'de verilmiştir. Tablo 1'de görüldüğü gibi, uygulama öncesinde ön test olarak deney ve kontrol gruplarına Problem Çözme Envanteri, İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği, Evlilik Yaşamı Ölçeği ve Psikolojik İyilik Hali Ölçeği uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulanmasından sonra, deney grubuna seçkisiz atanan katılımcılara araştırmacı tarafından hazırlanan 16 oturumluk psikoeğitim programı uygulanmıştır. Uygulama süresince kontrol grubundaki katılımcılar herhangi bir müdahaleye tabii tutulmamışlardır. Uygulama tamamlandıktan bir hafta sonra son test olarak tüm katılımcılara ölçekler tekrar uygulanmıştır.

Tablo 1'de araştırmanın deneysel deseni verilmiştir.

Tablo 1.

*Araştırmanın Deseni*

<b>Gruplar</b>	<b>Ön Test</b>	<b>İşlem</b>	<b>Son Test</b>
Deney Grubu	EYÖ PIHÖ PÇE İBDÖ	Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programı	EYÖ PIHÖ PÇE İBDÖ
Kontrol Grubu	EYÖ PIHÖ PÇE İBDÖ		EYÖ PIHÖ PÇE İBDÖ

**Not, EYÖ:**Evlilik Yaşamı Ölçeği, **PIHÖ:** Psikolojik İyilik Hali, **PÇE:** Problem Çözme Envanteri, **İBDÖ:** İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği,

Araştırmanın bağımsız değişkeni araştırmacı tarafından hazırlanıp uygulanan 16 oturumluk psikoeğitim programı; bağımlı değişkeni ise evlilik doyumu, iyilik hali, problem çözme becerileri ve iletişim becerileri düzeyleridir.

### **3.1.2. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, Problem Çözme Envanteri, İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Evlilik Yaşam Ölçeği ve Psikolojik İyilik Hali Ölçeği kullanılmıştır.

#### **3.1.2.1. Problem Çözme Envanteri (PÇE)**

Problem çözme envanteri, 35 maddeden oluşan ve bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışını ortaya koymayı amaçlayan, her maddesi 1-6 arasında derecelenen, Likert tipi bir ölçektir. Bu envanter P.P. Heppner ve C.H. Petersen tarafından 1982 yılında geliştirilmiştir. Puanlama esnasında 9., 22. ve 29. maddeler

puanlamaya dahil edilmemektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 32, en yüksek puan ise 192'dir. Ölçekten alınan puanların yüksekliği bireylerin kendilerini problem çözme becerileri konusunda yetersiz olarak algıladıklarını göstermektedir. Ölçeğin güvenirlik çalışmasında Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .90 olarak belirlenmiştir. Alt ölçekler için elde edilen katsayılar ise .72 ile .85 arasında değişmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması ise 1993 yılında Heppner, Şahin ve Şahin tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin altı alt ölçeği bulunmaktadır. Bunlar; 1) aceleci yaklaşım, 2) düşünen yaklaşım, 3) kaçınan yaklaşım, 4) değerlendirici yaklaşım, 5) kendine güvenli yaklaşım ve 6) planlı yaklaşımdır.

Ölçeğin geçerlik çalışması ölçüt bağlantılı geçerlik türüyle gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin toplam puanı ile Beck Depresyon Envanteri arasındaki korelasyon katsayısı .33 Durumluk Kaygı Ölçeği (STAI-T) toplam puanı arasındaki korelasyon katsayısı .45 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca PÇE'nin Beck Depresyon Envanteri ve STAI-T'den alınan puanlara göre oluşturulan grupları anlamlı olarak ayırt edebildiği belirtilmiştir. Yapılan diskriminant analizi sonucunda ise ölçeğin disforik ve disforik olmayan grupları % 94 ve % 55 oranlarında; kaygılı ve kaygılı olmayan grupları ise % 90 ve % 80 oranlarında doğru olarak sınıflandırabildiği ortaya konmuştur (Savaşır, Şahin, 1997; akt. Kurtyılmaz, 2005).

### **3.1.2.2. İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)**

Bireylerin iletişim becerilerini nasıl değerlendirdiklerini anlamak amacı ile Korkut (1996) tarafından geliştirilmiş 5'li Likert tipi ölçek 25 ifadeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 125, en düşük puansa 25'tir. Elde edilen puanın yüksekliği bireylerin kendi iletişim becerilerini olumlu yönde değerlendirdikleri anlamına gelmektedir.

İBDÖ'nin güvenirlik çalışmasında test tekrar test yöntemi kullanılmış, güvenirlik katsayısı .76 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılığını saptamak amacıyla hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise .80 olarak bulunmuştur.

Ölçek maddelerinin yapı geçerliği Korkut (1996) tarafından temel bileşenler faktör analiziyle gerçekleştirilmiş ve İBDÖ'nin tek boyutlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Ölçeğin üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen geçerlik çalışmasında ise benzer ölçekler geçerliği kullanılmış, 58 öğrenciye İBDÖ ile birlikte Dökmen tarafından 1988 yılında geliştirilen Empatik Eğilim Ölçeği uygulanmıştır. Bu iki ölçek arasındaki korelasyon katsayısı .52 olarak belirlenmiştir (Korkut, 1999; akt. Kurtyılmaz, 2005). Yüksel-Şahin'in (1997) gerçekleştirdiği bir diğer geçerlik çalışmasında, Öztan tarafından 1994 yılında geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan Lorr'un "Kişilerarası ilişkiler Tarzı Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek İBDÖ ile birlikte 120 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Sıra farkları korelasyonu sonucunda elde edilen değer .54 olarak bulunmuştur (Korkut,1996; akt. Kurtyılmaz, 2005).

### **3.1.2.3. Evlilik Yaşam Ölçeği (EYÖ)**

Ölçek, eşlerin evlilik ilişkisinden sağladıkları genel doyum düzeylerini ölçmek amacıyla Tezer (1986) tarafından geliştirilmiştir. 10 sorudan oluşan 5'li dereceleme tipi ölçekten alınabilecek en yüksek puan 50, en düşük puan ise 10'dur. Ölçeğin geçerliğini belirlemek amacıyla, ölçek evli ve boşanmış bireylere uygulanmış ve grupların ölçekten aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Bu bulgu, ölçeğin dış ölçüte göre geçerliğinin kanıtı olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca, ölçeğin bireylerin sosyal beğenirlik yönelimlerinden etkilenip etkilenmediklerini saptamak için sosyal beğenirliği ölçmek amacıyla geliştirilen Kişisel Davranış Anketi puanlarıyla karşılaştırma yapılmıştır. Sonuçlar, Evlilik Yaşam Ölçeği'nin bireylerin sosyal beğenirlik yönelimlerinden çok az etkilendiğini göstermiştir ( $r=0.21$ ). Bu bulgu da, ölçeğin geçerliğine dolaylı kanıt olarak gösterilmiştir.

Ölçeğin test-tekrar test yöntemi ile belirlenen güvenirlik kat sayısı 0.85, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise erkek grubunda 0.88, kadın grubunda 0.91 olarak bulunmuştur. Bulgular, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Tezer, 1986; akt. Güven, 2005).

### **3.1.2.4. Psikolojik İyi Hali Ölçeği (Scale of Psychological well-being)**

Ryff (1989) tarafından geliştirilen ölçek 84 maddeden oluşan, 5'li Likert tipi bir ölçektir. Psikolojik İyi Hali Ölçeğinin özerklik, çevreyle ilişkilerde hakimiyet kurma,

kişisel gelişim, diğerleriyle olumlu ilişkiler kurma, yaşamdaki amaçlar ve kendini kabul etme olmak üzere altı alt ölçeği vardır ve her bir alt ölçekte 14 madde bulunmaktadır. Alt ölçeklerin güvenirlik ranjları .83 ile .91 arasında değişmektedir (Cirhinlioğlu, 2006).

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Cirhinlioğlu (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir. Cirhinlioğlu Türkçe'ye genellikle iyi oluş olarak çevrilen well-being kavramını iyilik hali olarak çevirmeyi tercih etmiştir. 515 kişinin denek olarak katıldığı uyarlama çalışmasında ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla faktör analizi yapılmış, analizler sonucunda ortaya çıkan 7 faktörle uyuşmayan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. 6. ve 7. faktörde sadece ikişer madde yer aldığı için bu faktörlerde yer alan maddeler de ölçekten çıkarılmıştır. Böylece ölçek, 5 faktörden oluşan (özerklik, çevreyle ilişkilerde hakimiyet kurma, kişisel gelişim, diğerleriyle olumlu ilişkiler kurma ve kendini kabul etme) 49 maddeli bir ölçek haline gelmiştir.

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlamada tümü için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .91'dir. Alt ölçeklerin ise Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .73 ile .86 arasında değişmektedir.

### **3.1.2.5. Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formunda, deneklerin gelir durumu, eğitim durumu gibi önemli olduğu düşünülen bazı sosyo-demografik değişkenlerle ilgili sorular bulunmaktadır.

### **3.1.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması**

Araştırmanın deseni kapsamındaki deney ve kontrol grupları, Bornova Belediyesi Kadın Danışma Merkezine aile içindeki sorunlarla başa çıkamama nedeniyle yardım almak için başvuran danışanlardan oluşturulmuştur. Öncelikle başvuran danışanlarla öngörüşme yapılmış, danışanların yardım talebinde bulunduğu sorun alanlarının hazırlanan psikoeğitim programının içeriğine uygun olup olmadığı uygulayıcı tarafından değerlendirilmiştir. Ardından, psikoeğitim grubuna katılması gerekli görülen danışanlara psikoeğitim programı anlatılmış ve söz konusu bu programdan yararlanabilecekleri yönünde tavsiyede bulunulmuştur. Gruba katılmayı

kabul eden 54 danışanın, 36'sı deney grubuna, 18'i kontrol grubuna seçkisiz olarak atanmıştır. Deneklerin seçkisiz atanması deneysel desenlerde araştırmaya katılacak her deneğin, deney ve kontrol gruplarına atanmaları konusunda eşit şansının olmasıdır. Deney grubuna katılan 36 danışandan biri 20 ve diğeri 16 kişilik olmak üzere iki ayrı deney grubu oluşturulmuştur. Uygulama sürecinde üç danışan deney grubundan, iki danışan da kontrol grubundan çeşitli nedenlerle ayrılmıştır. Araştırma 33'ü deney grubunda, 16'sı kontrol grubunda olmak üzere toplam 49 denekle tamamlanmıştır.

Denekler yaş, eğitim düzeyi ve gelir düzeyi değişkenleri açısından incelenmiştir. Analizler sonucunda deneklerin % 24,5'inin (12) 20-29, % 59,2'sinin (29) 30-39, % 16,3'ünün (8) 40-49 yaş aralığında olduğu görülmüştür. Deneklerin % 57,1'i (28) ilkokul, % 16,3'ü (8) ortaokul, % 14,3'ü (7) lise ve % 12,2'si (6) üniversite mezunudur. Deneklerin gelir düzeyine bakıldığında ise, % 4,1'inin (2) ortanın biraz üzerinde, % 67,3'ünün (33) orta düzeyde, % 24,5'inin (12) ortanın altında ve % 4,1'inin (2) de en düşük miktarda gelir düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

Psikoeğitim programının başlamasından bir hafta önce deney gruplarıyla bir oturum düzenlenmiştir. Oturumda, uygulama süresi belirtilmiş, psikoeğitim programının ayrıntılı içeriği ve grup kuralları anlatılmıştır. Kontrol grubundaki danışanlara ise kendilerinin bekleme listesinde yer aldıkları, deney gruplarının oturumları bittikten sonra deney grupları için hazırlanan psikoeğitim programına dahil olabilecekleri belirtilmiştir.

Psikoeğitim programının uygulamasına başlamadan önce deney ve kontrol gruplarındaki danışanların Problem Çözme Envanteri'nden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları incelenmiştir. Grupların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığı ilişkisiz örneklem için t-testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Envanteri Ön Test Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları*

<b>Gruplar</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>t</b>
Deney Grubu	33	104.90	16.73	-1,53
Kontrol Grubu	16	113.56	21.68	

Tablo 2’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır,  $t(47)=-1.53$   $p=.13$ . Diğer bir deyişle, deney ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin deneysel işleme başlamadan önceki problem çözme becerileri birbirlerine denk durumdadır.

Psikoeğitim programının uygulamasına başlamadan önce deney ve kontrol gruplarındaki danışanların İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği’nden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları incelenmiştir. Grupların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığı ilişkisiz örneklem için t-testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.

*Deney ve Kontrol Gruplarının İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği Ön Test Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları*

<b>Gruplar</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>t</b>
Deney Gurubu	33	100.36	12.68	1,42
Kontrol Grubu	16	94.43	15.45	

Tablo 3’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır,  $t(47)=1.42$   $p=.16$ . Diğer bir deyişle, deney ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin deneysel işleme başlamadan önceki iletişim becerileri birbirlerine denk durumdadır.

Psikoeğitim programının uygulamasına başlamadan önce, deney ve kontrol gruplarındaki danışanların Evlilik Yaşam Ölçeği'nden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları incelenmiştir. Grupların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığı ilişkisiz örneklem için t-testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Evlilik Yaşam Ölçeği Ön Test Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları*

<b>Gruplar</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>t</b>
Deney Gurubu	33	32.43	8.43	0,80
Kontrol Grubu	16	30.31	8.86	

Tablo 4'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır,  $t(46)=.80$ ,  $p=.42$ . Diğer bir deyişle, deney ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin deneysel işlemden önceki evlilik doyum düzeyleri birbirlerine denk durumdadır.

Psikoeğitim programının uygulamasına başlamadan önce deney ve kontrol gruplarındaki danışanların İyilik Hali Ölçeği'nden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları incelenmiştir. Grupların ortalamaları arasında fark olup olmadığı ilişkisiz örneklem için t-testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5.

*Deney ve Kontrol Gruplarının İyilik Hali Ölçeği Ön Test Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları*

<b>Gruplar</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>t</b>
Deney Gurubu	33	164.09	15.69	1,82
Kontrol Grubu	16	155.00	17.73	



Tablo 5’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır,  $t(47)=1.82$ ,  $p=.07$ . Diğer bir deyişle, deney ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin deneysel işlemden önceki iyi Oluş düzeyleri birbirlerine denk durumdadır.

### **3.1.4. Psikoeğitim Programının Yapılandırılma Süreci**

Araştırmada deney grubuna uygulanan BDY’ye dayalı psikoeğitim programının yapılandırılması amacıyla öncelikle tez danışmanı ve program geliştirme uzmanıyla birlikte şu aşamalar izlenmiştir.

1. Psikoeğitim programının genel hedefleri belirlenmiştir.
  - 1.1. Problem çözme-iletişim becerilerini belirleyen etkenleri tanıyabilme.
  - 1.2. Problem çözme-iletişim becerilerini azaltan etkenlerle baş edebilme.
  - 1.3. Evlilik doyumunu belirleyen etkenleri tanıyabilme.
  - 1.4. Evlilik doyumunu azaltan etkenlerle baş edebilme.
  - 1.5. İyilik halini belirleyen etkenleri tanıyabilme.
  - 1.6. İyilik halini azaltan etkenlerle baş edebilme.
2. Ardından genel hedefler özel hedeflere bölünmüş ve her oturum için en az bir “özel hedef” belirlenmiştir:

#### **2.1. Oturum 1:**

1. Grup üyeleriyle tanışabilme (Duyuşsal –Tepkide bulunma).
2. Grupta bulunmaya dair düşünceleri, duyguları ve gruptan beklentileri paylaşabilme (Duyuşsal-Tepkide bulunma).
3. Grup oturumlarının amacını, yöntemini, süresini, sıklığını, grup kurallarını tanıyabilme (Bilişsel-Bilgi).

#### **2.2. Oturum 2:**

1. Bilişsel davranışçı yaklaşımın temel özelliklerini kavrayabilme (Bilişsel-Kavrama).
2. Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı kişilik kuramını kavrayabilme (Bilişsel-Kavrama).

3. Sahip olunan düşüncelerin, inançların ve problem çözme becerilerinin iyilik hali üzerindeki etkisini kavrayabilme (Bilişsel-Kavrama).
4. Bir olaya ilişkin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını ortaya çıkarmaya yardımcı olacak “Duygu, Düşünce, Davranış Kaydı Formu”nu kullanabilme (Bilişsel-Uygulama).

### **2.3. Oturum 3:**

1. Okulöncesi dönemde aile içinde yaşanan, olumlu ve olumsuz duygu, düşünce ve davranışların farkında oluş (Duyuşsal-Alma).
2. Okulöncesi dönemdeki çocukların temel gelişim özelliklerini kavrayabilme (Bilişsel-Kavrama).
3. Okulöncesi dönemde bulunan çocukların olası sorunlarını kavrayabilme (Bilişsel-Kavrama).
4. Okulöncesi dönemde ortaya çıkabilecek olası sorunlara çözüm bulmada bilişsel davranışçı yöntemleri amacına uygun ve doğru şekilde kullanabilme (Bilişsel-Uygulama).

### **2.4. Oturum 4:**

1. Okul döneminde aile içinde yaşanan, olumlu ve olumsuz duygu, düşünce, davranışların farkında oluş (Duyuşsal-Alma).
2. Okul dönemindeki çocukların temel gelişim özelliklerini kavrayabilme (Bilişsel-Kavrama).
3. Okul döneminde bulunan çocukların olası sorunlarını kavrayabilme (Bilişsel-Kavrama).
4. Okul döneminde ortaya çıkabilecek olası sorunlara çözüm bulmada bilişsel davranışçı yöntemleri amacına uygun ve doğru şekilde kullanabilme (Bilişsel-Uygulama).

### **2.5. Oturum 5:**

1. Ergenlik döneminde aile içinde yaşanan, olumlu ve olumsuz duygu, düşünce ve davranışların farkında oluş (Duyuşsal-Alma).

2. Ergenlik döneminde aile içinde yaşanan, olumlu ve olumsuz duygu, düşünce ve davranışların farkında oluş (Duyuşsal-Alma).
3. Ergenlik döneminde aile içinde yaşanan, olumlu ve olumsuz duygu, düşünce ve davranışların farkında oluş (Duyuşsal-Alma).
4. Ergenlik döneminde ortaya çıkabilecek olası sorunlara çözüm bulmada bilişsel davranışçı yöntemleri amacına uygun ve doğru şekilde kullanabilme (Bilişsel-Uygulama).

#### **2.6. Oturum 6 ve 7:**

1. Aile içinde sık karşılaşılan problemlerin farkında oluş (Duyuşsal-Alma).
2. Aile içinde karşılaşılan problemlerin çözümünde olumlu disiplin uygulamalarının temel özelliklerini kavrayabilme (Bilişsel-Kavrama).
3. Aile içinde karşılaşılan problemlerin çözümünde olumlu disiplin uygulamalarını amacına uygun ve doğru şekilde kullanabilme (Bilişsel-Uygulama).
4. Aile içinde karşılaşılan problemlerin çözümünde olumlu disiplin uygulamalarını kullanmada kararlı oluş (Duyuşsal-Örgütlenme).

#### **2.7. Oturum 8, 9 ve 10:**

1. İletişimin önemini kavrayabilme (Bilişsel-Kavrama).
2. İletişim çatışmalarının nedenlerini kavrayabilme (Bilişsel-Kavrama).
3. Empatinin önemini kavrayabilme (Bilişsel Kavrama).
4. Empati becerisini kullanabilme/kendine iş ediniş (Duyuşsal-Örgütlenme).
5. İletişim kurarken dinleme becerisini kullanabilme/kendine iş ediniş (Duyuşsal-Örgütlenme).
6. İletişim kurarken ben dilini kullanabilme (Bilişsel-Uygulama).

#### **2.8. Oturum 11:**

1. Evliliğin önemini kavrayabilme (Bilişsel-Kavrama).
2. Evlilikten beklentilerin farkında oluş (Duyuşsal-Alma).
3. Evlilikte yaşanan sorunların farkında oluş (Duyuşsal-Alma).

### **2.9. Oturum 12:**

1. Evlilikte cinselliğin önemini kavrayabilme (Bilişsel-Kavrama).
2. Cinsel yaşamda normal, anormal davranışları kavrayabilme (Bilişsel-Kavrama).
3. Cinsellikten beklentilerin ve yaşanan sorunların farkında oluş (Duyuşsal-Alma).
4. Cinsel yaşamı doyumlu hale getirmede bilişsel davranışçı yöntemleri kullanabilme (Bilişsel-Uygulama).

### **2.10. Oturum 13:**

1. Eşle yaşanan ilişkide ortaya çıkabilecek olası sorunlara çözüm bulmada bilişsel davranışçı yöntemleri amacına uygun ve doğru şekilde kullanabilme (Bilişsel-Uygulama).

### **2.11. Oturum 14:**

1. Türk aile yapısını kavrayabilme (Bilişsel-Kavrama).
2. Aile/evlilik yaşam döngüsünü kavrayabilme (Bilişsel kavrama).
3. Aile/evlilik yaşam döngüsünde ortaya çıkabilecek olası sorunların farkında oluş (Duyuşsal-Alma).

### **2.12. Oturum 15:**

1. Aile/evlilik yaşam döngüsünde ortaya çıkabilecek olası sorunlara çözüm bulmada bilişsel davranışçı yöntemleri amacına uygun ve doğru şekilde kullanabilme (Bilişsel-Uygulama).

### **2.13. Oturum 16:**

1. 15 oturumluk sürecin sonunda yaşadığı sorunlarla başa çıkarak iyilik halini, problem çözme-iletişim becerilerini ve evlilik doyumunu arttırmak için kazandığı bilişsel davranışçı becerilerin farkında oluş (Duyuşsal-Alma).
2. 15 oturumluk süreçte grupta bulunmanın sağladığı değişimleri değerlendirebilme (Bilişsel-Değerlendirme).
3. 15 oturumluk süreçte grupta bulunmaya dair düşünce ve duyguları paylaşabilme (Duyuşsal-Tepkide bulunma).

3. Daha sonra bu özel hedefler davranışsal hedeflere bölünmüş ve her oturumun davranışsal hedefi çeşitli işlemlere ayrılmıştır. Böylece her oturum kendi içinde yapılandırılmış ve ayrıntılı olarak hazırlanmış metinlere dönüştürülmüştür. Her oturumda kullanılacak olan malzemeler ve formlar belirlenmiştir. Bu aşamada konuyla ilgili tezlerden, bilimsel kaynaklardan ve çeşitli eğitim programlarından teknik olarak yararlanılmıştır.
4. Psikoeğitim programı oturumlarının işlem basamakları EK-... verilmiştir.

### **3.1.5. Deney Grubu Uygulaması**

Bu çalışmada, deney grubunu oluşturan bireylere her biri yaklaşık 2,5 saat süren ve 16 oturumdan oluşan BDY'ye Dayalı Psikoeğitim Programı uygulanmıştır. Her hafta bir oturum yapılmış, oturumlar iki bölüm halinde gerçekleştirilmiştir. Oturumlarda 1 saat 15 dakikalık uygulamanın ardından 15 dk. ara verilmiş, aradan sonra 1 saat 15 dakikalık ikinci uygulama yapılmıştır. Oturumlar araştırmacının liderliğinde mesai saati içinde Bornova Belediyesi Kadın Danışma Merkezi'nin eğitim salonunda gerçekleştirilmiştir. Uygulama şubat 2010'da başlamış, haziran 2010'da bitmiş ve uygulamadan bir hafta sonra katılımcılara son testler yapılmıştır.

### **3.1.6. Verilerin Analizi**

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde hangi tür çözümlene tekniklerinin kullanılması gerektiğine karar vermek amacıyla deney ve kontrol gruplarının ölçeklerden elde ettikleri değerlerin parametrik testlerin temel varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı sorgulanmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle, parametrik testlerin kullanılabilmesine karar verilmiş ve karışık desenlerde kullanılması uygun bir teknik olan "2×2 Karışık Desen ANOVA" tekniği uygulanmıştır.

## BÖLÜM IV

### 4.1. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada öne sürülen denenceleri test etmek üzere yapılan istatistiksel analizlere ve bu analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular denencelere uygun olacak şekilde sunulmuştur.

#### 4.1.1. Psikoeğitim Programının Annelerin Problem Çözme Beceri Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular

**1. Denence,** “BDY’ye dayalı psikoeğitim programına katılan annelerin (deney grubu) problem çözme beceri düzeyleri, bu programa katılmayan annelerin (kontrol grubu) problem çözme beceri düzeylerinden yüksektir” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 6’da deney ve kontrol gruplarının Problem Çözme Envanteri ön test ve son test ölçümlerinden elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 6.

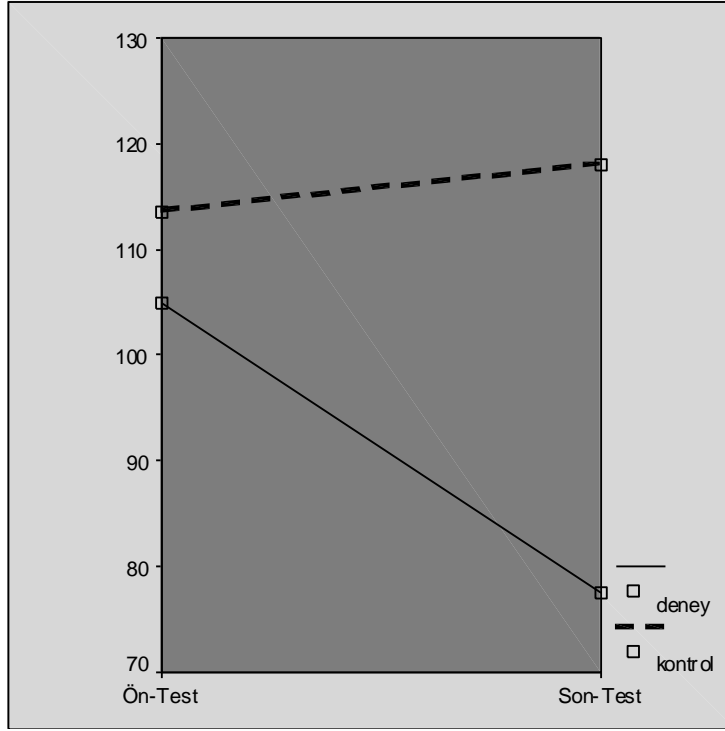
*Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Envanteri Ön Test ve Son Test Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları*

Gruplar	<u>Ön Test</u>		<u>Son Test</u>	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Deney Grubu (N=33)	104.90	16.73	77.57	17.31
Kontrol Grubu (N=16)	113.56	21.68	118.00	19.26

Araştırmanın yukarıda verilen ilk denencesini test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin Problem Çözme Envanteri’nin ön-test ve son-test ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığı karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi tekniğiyle sınanmıştır.

Varyans analizi sonucunda, grup ana etkisinin  $F_{(1,47)}=24,37, p<.001, \eta_p^2 =.34$  ve zaman ana etkisinin  $F_{(1,47)}=21,59, p<.001, \eta_p^2 =.31$  istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, deneklerin grup ayrımı yapılmaksızın ön-test ve son-test ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ayrıca zaman ve grup ortak etkisinin de (grup\*ölçüm) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur  $F_{(1,47)}=41,57, p<.001, \eta_p^2=.46$ . Yani katılımcıların ön-test ve son-testten aldıkları puanlar gruplara göre fark göstermektedir (Bkz. Şekil 1). Söz konusu ortak etkinin kaynağını araştırmak üzere, izleme testi (follow up) kapsamında her bir grubun ayrı ayrı ön test ve son testten aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olup olmadığı ilişkili örnekler için t testi ile incelenmiştir. İzleme testlerinde 1. tip hatayı kontrol edebilmek için Bonferroni yaklaşımı kullanılmıştır. Sonuçlara göre, deney grubunun son test problem çözme puanlarının ortalaması, ön test problem çözme puanlarının ortalamasından istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur,  $t(32)=8.32 p<.025$ , (Ortalamaların düşük olması problem çözme becerileri düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir). Buna karşılık, kontrol grubunun ön test puanlarının ortalaması ile son test puanlarının ortalaması arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır,  $t(15)=2.31 p>.025$ .



Şekil 1. Psikoeğitim programı öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol gruplarının problem çözme becerisi puanları

#### 4.1.2. Psikoeğitim Programının Annelerin İletişim Becerilerine Etkisine İlişkin

##### Bulgular

**2. Denence.** “BDY’ye dayalı psikoeğitim programına katılan annelerin (deney grubu) iletişim beceri düzeyleri, bu programa katılmayan annelerin (kontrol grubu) iletişim beceri düzeylerinden yüksektir.” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 7’de deney ve kontrol gruplarının İletişim Becerileri Ölçeği ön test ve son test ölçümlerinden elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir.



Tablo 7.

*Deney ve Kontrol Gruplarının İletişim Becerileri Ön Test ve Son Test Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları*

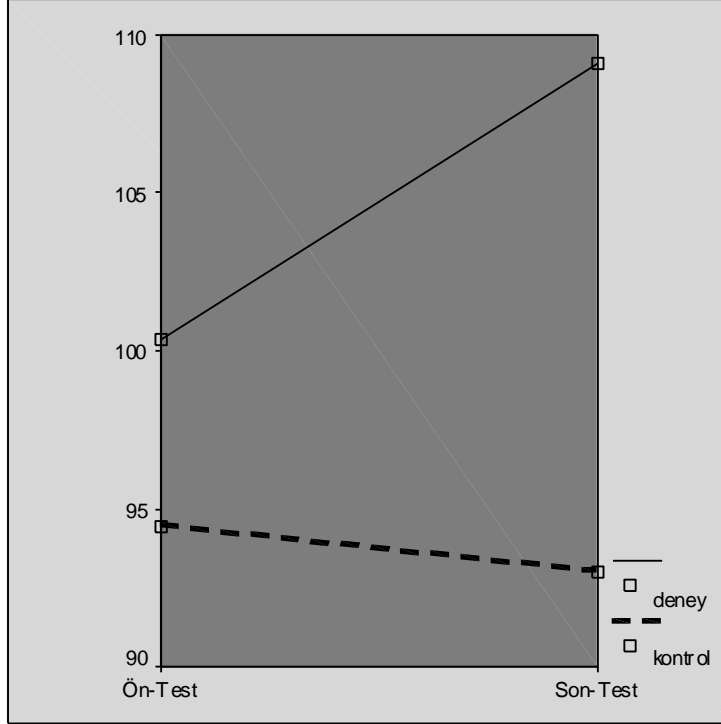
Gruplar	Ön Test		Son Test	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Deney Grubu (N=33)	100,36	12,68	109,12	11,25
Kontrol Grubu (N=16)	94,43	15,45	93,00	14,63

Araştırmanın yukarıda verilen ikinci denencesini test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin İletişim Becerileri Ölçeği'nin ön test ve son test ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığı karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi tekniğiyle sınanmıştır.

Varyans analizi sonucunda, grup ana etkisinin  $F_{(1,47)}=8,59$ ,  $p=.005$ ,  $\eta_p^2=.15$  ve zaman ana etkisinin  $F_{(1,47)}=8,13$ ,  $p=.006$ ,  $\eta_p^2=.14$  anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, deneklerin grup ayrımı yapılmaksızın ön test ve son test ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ayrıca zaman ve grup ortak etkisinin de (grup\*ölçüm) anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur  $F_{(1,47)}=15,77$ ,  $p<.001$ ,  $\eta_p^2=.25$ . Yani, katılımcıların ön test ve son testten aldıkları puanların ortalamaları gruplara göre anlamlı düzeyde fark göstermektedir (Bkz. Şekil 2). Söz konusu ortak etkinin kaynağını araştırmak üzere, izleme testi (follow up) kapsamında her bir grubun ayrı ayrı ön test ve son testten aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığı ilişkili örneklem için t testi ile incelenmiştir. İzleme testlerinde 1. tip hatayı kontrol edebilmek için Bonferroni yaklaşımı kullanılmıştır. Sonuçlara göre, deney grubunun son test iletişim becerisi düzeyi puanlarının ortalaması ön test iletişim becerisi düzeyi puanlarının ortalamasından istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur,  $t(32)=5.04$   $p<.025$ . Buna karşılık, kontrol grubunun ön test puanlarının ortalaması ile son test

puanlarının ortalaması arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır,  $t(15)=1.76 p>.025$ .



Şekil 2. Psiko eğitim programı öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol gruplarının iletişim becerisi puanları

#### 4.1.3. Psiko eğitim Programının Annelerin Evlilik Doyum Düzeylerine Etkisine

##### İlişkin Bulgular

**3. Denence,** “BDY’ye dayalı psiko eğitim programına katılan annelerin (deney grubu) evlilik doyum düzeyleri, bu programa katılmayan annelerin (kontrol grubu) evlilik doyum düzeylerinden yüksektir.” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 8’de deney ve kontrol gruplarının Evlilik Yaşamı Ölçeği ön test ve son test ölçümlerinden elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 8.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Evlilik Yaşamı Ölçeği Ön Test ve Son Test Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları*

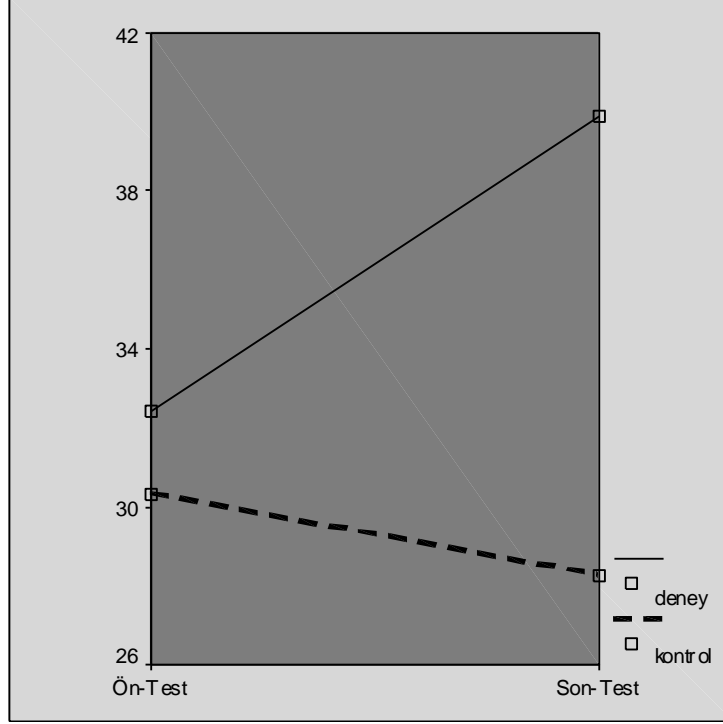
Gruplar	Ön Test		Son Test	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Deney Grubu (N=33)	32,43	8,43	39,90	7,40
Kontrol Grubu (N=16)	30,31	8,86	28,25	8,69

Araştırmanın yukarıda verilen üçüncü denencesini test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin Evlilik Yaşamı Ölçeği'nin ön test ve son test ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığı karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi tekniğiyle sınanmıştır.

Varyans analizi sonucunda, grup ana etkisinin  $F_{(1,47)}=8,16$ ,  $p=.006$   $\eta_p^2=.15$  ve zaman ana etkisinin  $F_{(1,47)}=13,99$ ,  $p=.001$   $\eta_p^2=.23$  istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, deneklerin grup ayrımı yapılmaksızın ön test ve son test ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ayrıca zaman ve grup ortak etkisinin de (grup\*ölçüm) anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir  $F_{(1,47)}=43,49$ ,  $p<.001$   $\eta_p^2=.48$ . Yani, katılımcıların ön test ve son testten aldıkları puanların ortalamaları gruplara göre anlamlı düzeyde fark göstermektedir (Bkz. Şekil 3). Söz konusu ortak etkinin kaynağını araştırmak üzere, izleme testi (follow up) kapsamında her bir grubun ayrı ayrı ön test ve son testten aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığı ilişkili örneklem için t testi ile incelenmiştir. İzleme testlerinde 1. tip hatayı kontrol edebilmek için Bonferroni yaklaşımı kullanılmıştır. Sonuçlara göre, deney grubunun son test evlilik doyum düzeyi puanlarının ortalaması ön test evlilik doyum düzeyi puanlarının ortalamasından istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur,  $t(31)=7,65$   $p<.025$ . Buna karşılık, kontrol grubunun son test puanlarının ortalaması, ön test puanlarının

ortalamasından istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur,  $t(15)=3.55$   
 $p<.025$ .



Şekil 3. Psiko eğitim programı öncesi ve sonrasında deney ve kontrol gruplarının evlilik doyumu puanları

#### 4.1.4. Psiko eğitim Programının Annelerin İyi Oluş Düzeylerine Etkisine İlişkin

##### Bulgular

**4. Denence:** “BDY’ye dayalı psiko eğitim programına katılan annelerin (deney grubu) iyi oluş düzeyleri, bu programa katılmayan annelerin (kontrol grubu) iyi oluş düzeylerinden yüksektir.” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 9’da deney ve kontrol gruplarının İyi Oluş Hali Ölçeği ön test ve son test ölçümlerinden elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 9.

*Deney ve Kontrol Gruplarının İyilik Hali Ölçeği Ön Test ve Son Test Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları*

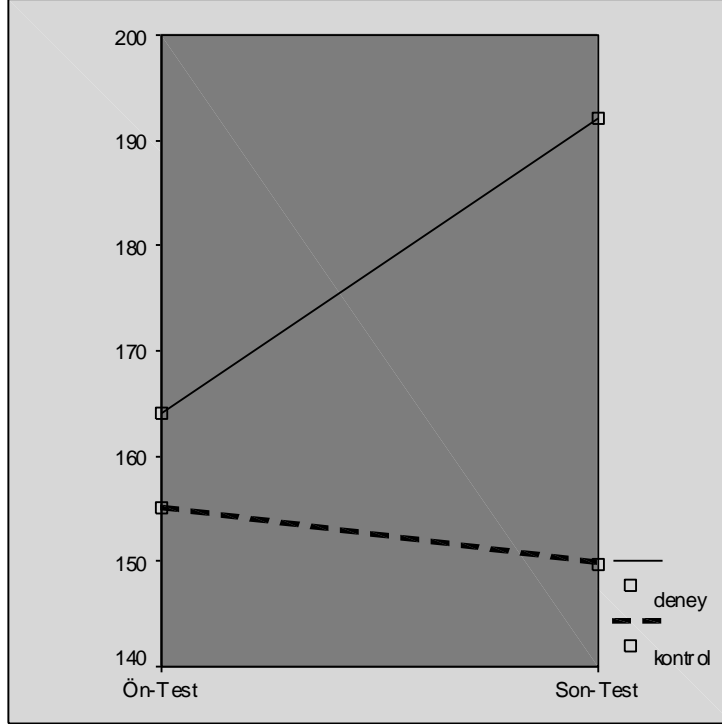
Gruplar	Ön Test		Son Test	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Deney Grubu (N=33)	164,09	15,69	192,09	16,03
Kontrol Grubu (N=16)	155,00	17,73	149,75	15,46

Araştırmanın yukarıda verilen dördüncü denencesini test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin İyilik Hali Ölçeğinin ön test ve son test ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığına karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi tekniğiyle bakılmıştır.

Varyans analizi sonucunda, grup ana etkisinin  $F_{(1,47)}=36,72, p<.001 \eta_p^2=.43$  ve zaman ana etkisinin  $F_{(1,47)}=21,19, p<.001 \eta_p^2=.31$  istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, deneklerin grup ayrımı yapılmaksızın ön test ve son test ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ayrıca zaman ve grup ortak etkisinin de (grup\*ölçüm) anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir  $F_{(1,47)}=45,28, p<.001 \eta_p^2=.49$ . Yani, katılımcıların ön-test ve son-testten aldıkları puanların ortalamaları gruplara göre anlamlı düzeyde fark göstermektedir (Bkz. Şekil 4). Söz konusu ortak etkinin kaynağını araştırmak üzere, izleme testi (follow up) kapsamında her bir grubun ayrı ayrı ön test ve son testten aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığı ilişkisiz örneklem için t testi ile incelenmiştir. İzleme testlerinde 1. tip hatayı kontrol edebilmek için Bonferroni yaklaşımı kullanılmıştır. Sonuçlara göre, deney grubunun son test iyilik hali düzeyi puanlarının ortalaması ön-test iyilik hali düzeyi puanlarının ortalamasından istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur,  $t(31)=8.46 p<.025$ . Buna karşılık, kontrol

grubunun son test puanlarının ortalaması, ön test puanlarının ortalamasından istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur,  $t(15)=2.88$   $p<.025$ .



**Şekil 4. Psiko eğitim programı öncesi ve sonrasında deney ve kontrol gruplarının iyilik hali puanları**

## BÖLÜM V

### 5.1. TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın denencelerine ilişkin yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

#### 5.1.1. Psikoeğitim Programının Annelerin Problem Çözme-İletişim Beceri

##### Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın “BDY’ye dayalı psikoeğitim programına katılan annelerin problem çözme beceri düzeyleri, bu programa katılmayan annelerin problem çözme beceri düzeylerinden yüksektir” şeklinde ifade edilen denencesinin doğrulandığını ortaya koymuştur (Bkz. Tablo 6; Şekil 1). Yine yapılan analizler, araştırmanın “BDY’ye dayalı psikoeğitim programına katılan annelerin iletişim beceri düzeyleri, bu programa katılmayan annelerin iletişim beceri düzeylerinden yüksektir” şeklinde ifade edilen denencesinin doğrulandığını ortaya koymuştur (Bkz. Tablo 7; Şekil 2).

Elde edilen bulgular, BDY’ye dayalı psikoeğitim programına katılan annelerin problem çözme-iletişim beceri düzeylerinin deneysel işlemin sonunda yapılan son test ölçümlerinde, ön test ölçümlerine oranla anlamlı düzeyde arttığını göstermiştir. Diğer bir deyişle, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının annelerin problem çözme-iletişim beceri düzeylerini arttırmada etkili bir müdahale yöntemi olduğu anlaşılmıştır.

Psikoeğitim programına katılan annelerin/kadınların problem çözme-iletişim beceri düzeylerindeki artışın nedenlerini anlamak için söz konusu programın problem çözme-iletişim becerisi modülüne ve bu modülün uygulanma sürecine bakmak gerekir. Programın bu modülünde hem bireysel problem çözme-iletişim becerisini arttırmaya yönelik bilgilere, hem de annelerin ev içinde sık karşılaştıkları problemlerin çözümüne yönelik uygulamalara yer verilmiştir. Bu uygulamalarda öncelikle ev içinde sık karşılaşılan problemler tanımlanmış, daha sonra konuya ilişkin teorik bilgiler verilmiş, son olarak da problemlerin alternatif çözümleri üzerine tartışılmış ve annelere deneme

niteliğinde öneriler getirilmiştir. Bir sonraki hafta ise sunulan önerilerin işe yarayıp yaramadığı tartışılmıştır. Böylelikle, anneler probleme ilişkin çözümleri etkili bir şekilde öğrenmişlerdir. Ayrıca, anneler/kadınlar aynı problemi yaşamış bir grup üyesinin, o probleme bulduğu çözümü de grup sürecinde dinlemiş, grup üyesini kendine model alarak benzer bir çözüm yöntemini kendi de uygulamıştır. Model alma süreci de annelerin beceri kazanmasını hızlandırmıştır.

Araştırmanın konusuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde de, özellikle yurt dışında bu bulguları destekleyen pek çok araştırma olduğu görülmüştür. Konuyla ilgili araştırmaların sayıca fazla olması nedeniyle derleme çalışmalarının araştırmanın bulgularını daha güçlü bir şekilde destekleyeceği düşünülerek, bulguların tartışılmasında bu çalışmalara öncelikli olarak yer verilmiştir.

Maughan ve diğ. (2005) 1966-2001 yılları arasında, çeşitli davranış sorunlarına sahip çocukların ana-babaları için davranışçı yaklaşıma dayalı hazırlanmış 79 programı derleyerek bu çalışmaların bulguları üzerinde meta analizi yapmışlardır. Araştırmacılar yaptıkları analizin sonucunda bazı sınırlılıkları olmasına rağmen, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programlarının bu programlara katılan ana babalara bazı beceriler kazandırdığını, ana-babaların bu becerileri kullanarak problemlere daha etkili çözümler bulduklarını saptamışlardır. Meta analiz çalışmasının sonucunda, aile içindeki problemlerin azaltılmasında bu programların etkili olduğu belirtilmiştir. Benzer bir bulguya, Bourke ve Nielsen'in 1995 yılında BDY'ye dayalı yapılmış 400 çalışmayı kapsayan 19 tane derleme makalesini inceledikleri araştırmalarında da ulaşılmıştır. Bu araştırmada ailelere yönelik uygulanan psikoeğitim programların evlilik çatışması, enürezi, gece korkuları, depresyon, dikkat dağınıklığı ve hiperaktivite gibi ailede yaşanan pek çok davranış sorununu önlediği ya da azalttığı bulunmuştur (Maughan ve diğ. 2005).

Thomas ve Corcoran (2003), hiperaktivite dikkat eksiliği olan çocuk ve ergenlerin ailelerine yönelik yapılan araştırmaları derlemişler ve bu araştırmalar çerçevesinde geliştirilen psikoeğitim programlarına katılan ailelerin problem çözme-iletişim becerilerinde artış olduğunu saptamışlardır. Eldeki araştırmanın bulgularını destekleyen bir diğer derleme çalışması da Bell ve D'Zurilla (2009) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar, depresif belirtileri azaltmak için problem çözme terapisinin



kullanıldığı 21 araştırmayı incelemişlerdir. Derleme sonucunda, problem çözüme terapisine katılan kişilerin terapi sonrasında çok daha az depresif belirtiler gösterdiği ortaya çıkmıştır. Malouff ve arkadaşlarının (2005) ruhsal ve fiziksel sağlık problemlerini azaltmak için problem çözüme terapisinin kullanıldığı 31 araştırma üzerinde yaptıkları meta analizi çalışmasında da benzer bulgulara rastlanmıştır. Analiz sonuçları, problem çözüme terapisine katılan kişilerin ruhsal ve fiziksel sağlığında düzelmeler olduğunu ortaya koymuştur. Sanders (2000), madde kullanımının önlenmesi için ana-babalara yönelik geliştirilen programların etkililiği üzerine yapılan araştırmaları derlemiştir. Yapılan bu çalışmanın sonucunda, pek çok alanda problemler yaşayan ana-babaların bu programlara katıldıktan sonra problem çözüme becerilerinde dikkate değer bir artma olduğu bulunmuştur. Görüldüğü üzere, derleme çalışmalarında ulaşılan bulgular, bu araştırmada ortaya çıkan bulguları destekler niteliktedir.

Daha önce belirtildiği gibi, araştırmanın BDY'ye dayalı psikoeğitim programının problem çözüme-iletişim becerilerini arttırdığına ilişkin bulgusunu destekleyen pek çok araştırma bulgusu vardır. Bu araştırmaların bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

Kim ve diğerleri (2011), agresif çocuklara ve bu çocukların annelerine yönelik hazırladıkları sosyal beceri eğitimi ve ebeveynlik eğitimi programlarının etkililiğini üç farklı grup üzerinde test etmişlerdir. Müdahale gruplarından birine hem sosyal beceri eğitimi hem de ebeveynlik eğitimi verilmiştir. İkinci müdahale grubuna sadece sosyal beceri eğitimi verilmiştir. Üçüncü grup ise kontrol grubu olduğu için herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırma bulgularına göre, müdahale gruplarına katılan annelerin kontrol grubuna göre sosyal becerilerinde ve çocuklarıyla olan ilişkilerinde bir düzelme söz konusu olmuştur. Benzer şekilde, çocukların agresif davranışlarında kontrol grubuna göre bir azalma saptanmıştır. Ancak, birinci müdahale grubundaki annelerin sosyal becerileri ikinci müdahale grubuna göre çok daha fazla artmış olup, çocuklarında agresif davranışlar oldukça azalmıştır. Brody ve arkadaşları (2005), kırsal kesimde yaşayıp risk altında olan, Afrika kökenli Amerikalı ergen anneleri için bir müdahale programı hazırlamışlardır. Araştırmaya katılan 332 anne kontrol ve müdahale gruplarına rastgele atanmıştır. Araştırmacılar araştırmanın teorik temelini, Gibbons ve Gerrard'ın 1997 yılında geliştirdiği risk altındaki ergenler için Bilişsel Davranışçı

Model ile Afrika kökenli aileler üzerine yapılan boylamsal gelişim araştırmalarına dayandırmışlardır. Program, haftada bir oturumun iki saat sürdüğü yedi haftalık bir programdır. Müdahale grubundaki annelere, annelik tutumu, cinsellik, madde kullanımı, iletişim ve ergenin uygun biçimde sosyalleşmesi konularında bilgi verilmiş ve bu konularla ilgili sorunlarla başağıkma yöntemleri öğretilmiştir. Araştırma sonunda programa katılan annelerin belirtilen konularla ilgili sorunlarla baş çıkma becerileri katılmayanlara göre anlamlı şekilde artmıştır. Bu bulgular, araştırmanın bulgularıyla uyumlu bulgulardır. Rodrigo ve arkadaşlarının (2006), psikososyal açıdan risk altında bulunan annelere yönelik uyguladıkları psikoeğitim programının etkisini değerlendirdikleri araştırmalarında da benzer bulgulara ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın sonucunda ortaya çıkan bulgularla paralel bulgulara, Türkiye’de yapılan, kapsamında BDY’ye dayalı psikoeğitim programlarının etkililiğinin değerlendirildiği bazı araştırmalarda da rastlanmaktadır. Kağıtçıbaşı ve arkadaşlarının (2000) Anne Çocuk Eğitim Programı, Yavuzer ve arkadaşlarının (2001) Ana Baba Okulu, Girli’nin (2002) engelli çocukların ana-babalarına yönelik geliştirdiği program, ve Aydın’ın (2006) ergenlerde sosyal kaygıyı azaltmaya yönelik müdahale programı bu araştırmalar kapsamında etkililiği değerlendirilen psikoeğitim programı örneklerinden bazılarıdır. Genel olarak bu araştırmalarda ortaya çıkan bulgular BDY’ye dayalı hazırlanan psikoeğitim programlarının katılanlara hedeflenen doğrultuda beceriler kazandırdığı yönündedir.

### **5.1.2. Psikoeğitim Programının Annelerin Evlilik Doyum Düzeylerine Etkisine**

#### **İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu**

Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın “BDY’ye dayalı psikoeğitim programına katılan annelerin (deney grubu) evlilik doyum düzeyleri, bu programa katılmayan annelerin (kontrol grubu) evlilik doyum düzeylerinden yüksek olacaktır” şeklinde ifade edilen denencesinin doğrulandığını ortaya koymuştur (Bkz. Tablo 8; şekil 3).

Elde edilen bulgular, BDY’ye dayalı psikoeğitim programına katılan annelerin evlilik doyum düzeylerinin deneysel işlemin sonunda yapılan son test ölçümlerinde, ön

test ölçümlerine oranla anlamlı düzeyde arttığını göstermiştir. Diğer bir deyişle, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının annelerin evlilik doyum düzeylerini arttırmada etkili bir müdahale yöntemi olabileceği anlaşılmıştır.

Bu araştırma bulgularında ortaya çıkan psikoeğitim programının katılanlarda evlilik doyum düzeyini arttırmasının nedenlerini anlamak için programın evlilik ilişkilerine ilişkin modülüne ve bu modülün uygulanma sürecine bakmak gerekir. Evlilik ilişkileri modülünde öncelikle annelerin/kadınların evliliğe ilişkin düşünceleri ve beklentileri ele alınmıştır. Daha sonra evlilik doyumunu etkileyen etmenlere ilişkin teorik bilgiler verilmiştir (cinsiyetlerin birbirlerinden farkı, cinsellikte normal davranışlar, Türkiye’de aile yapısı vb. konular). Teorik bilgilendirmenin ardından grup üyelerinin evlilik ilişkilerinde yaşadıkları sorunları somutlaştırmaları sağlanmış, bu sorunlara ilişkin alternatif çözümler üzerine tartışılmış ve üyelere deneme niteliğinde çözüm önerileri getirilmiştir. Ayrıca, evlilik ilişkisinde sorun yaşayan grup üyesi, aynı sorunu yaşayıp kendince etkin bir çözüm bulan diğer grup üyelerini de model almıştır. Bir sonraki hafta çözüme yönelik uygulamaların işe yarayıp yaramadığı değerlendirilmiştir. Uygulamanın bu aşamasında, grup üyelerinin kendilerini ifade etmelerine çok daha fazla fırsat verilmiştir. Sürecin bu şekilde işleyişi, annelerin evlilik ilişkilerinde sorunları nitelikli bir şekilde tanımlamalarına ve bu sorunlara daha etkin bir şekilde çözüm bulmalarına neden olmuştur. Ayrıca, kendilerini ve eşlerini memnun edecek yeni davranışlar edinmeleri evlilik doyumlarının artmasına yol açmıştır.

Hazırlanan psikoeğitim programının, bu programa katılanların evlilik doyum düzeylerini arttırdığına ilişkin bulgusu literatürle uyumlu bir bulgudur. Araştırmanın bulgularını destekleyen çalışmalardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

Hahlweg ve Richter’in (2010), Markman ve arkadaşlarının 1993 yılında BDY’ye dayalı olarak hazırladıkları evlilik ilişkisini zenginleştirme programının evlilik problemlerini azaltmada ve evlilikte istikrarı arttırmadaki etkilerini inceledikleri boylamsal araştırmanın bulguları bu araştırmanın bulgularıyla uyumludur. Müdahale grubuna 58, kontrol grubuna ise 23 kişinin dahil edildiği çalışmada, uygulanan programın etkisi 11 yıl sonra tekrar değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda, araştırmaya katılan deneklerin kontrol grubuna göre evlilikte mutluluk düzeyleri çok daha yüksek olup boşanma oranları daha düşüktür. Bu araştırmanın bulguları, Pihet ve

arkadaşlarının (2007) evlilik doyum düzeyleri düşük olan çiftlere yönelik uyguladıkları programın etkililiğine ilişkin yaptıkları araştırmanın bulgularıyla da paraleldir. Pihet ve arkadaşları, Bodenmann tarafından 1997 yılında geliştirilen evlilikteki problemleri önleme programının çiftlerin fiziksel ve ruhsal sağlıkları üzerindeki etkisini bir yıllık boylamsal bir çalışmayla incelemişlerdir. Müdahale grubunda stresle başa çıkma, ikili ilişkileri geliştirme ve problem çözme-iletişim becerilerini artırma gibi konular ele alınmıştır. Eğitim sonunda kontrol grubuyla müdahale grubu arasında fiziksel sağlık açısından bir farklılık oluşmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak, ruh sağlığı açısından eğitime katılanların tümünde olumlu yönde değişimler olduğu; ayrıca kadınlarda yaşam doyumu düzeyinin arttığı ortaya çıkmıştır. Benzer bir bulguya Markman ve arkadaşlarının (1988), evlilikteki problemleri önlemeye yönelik BDY'ye dayalı hazırladıkları programın etkililiğini ölçtükleri araştırmalarında da rastlanmıştır. Araştırmacılar, 21 deneği müdahale grubuna, 21 deneği de kontrol grubuna rastgele atamışlardır. Hazırladıkları program çerçevesinde, problem çözme-iletişim becerileri, beklentileri ifade etme ve netleştirme, cinsel ve duygusal doyumu artırma gibi konular ele alınmıştır. Söz konusu program, haftada bir oturum, her oturumun üç saat sürdüğü beş oturumluk bir program olarak düzenlenmiştir. Katılımcılar eğitimden önce, eğitimin bitiminde, eğitimden altı ay ve üç yıl sonra olmak üzere dört kez değerlendirme oturumuna alınmış ve bazı ölçekler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, bu programın, katılanlarda eğitimin hemen ardından bir fark yaratmadığı, ancak uzun vadede katılanların ilişki doyumunu arttırdığı ve problemlerinin yoğunluğunu azalttığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, programa katılanların üç yıllık süreçte boşanma oranları katılmayanlara göre daha düşüktür. Yine, Cummings ve arkadaşları (2008) ile Faircloth ve arkadaşlarının (2011) yaptıkları araştırmalarda, evlilik çatışmasını önlemeye yönelik psikoeğitim programlarının, evlilikteki yapıcı çatışmaları arttırdığı, yıkıcı çatışmaları ise azalttığı yönündeki bulguları da bu araştırmanın bulgusuyla paralel bulgulardır.

BDY'ye dayalı hazırlanan psikoeğitim programların bir kısmında yukarıda belirtildiği gibi sadece evlilik doyumu düzeyini arttırmak hedeflenmiştir. Bazılarında ise bu araştırmanın kapsamında yapıldığı gibi, programlara problem çözme becerilerini arttırmaya yönelik modül de eklenmiştir. Robert ve arkadaşlarının (2006), gelişimsel yetersizlikleri ve davranış problemleri olan çocukların ailelerine yönelik hazırladıkları

müdahale programı, Sanders'ın (2008) olumlu ana babalık programı, Webster-Stratton'un (1994) aile içinde sorunlar yaşayan ana babalara yönelik yaptığı program birkaç modülün bir arada kullanıldığı program örneklerindedir. Diğer araştırmalarda olduğu gibi, birkaç modülün birarada kullanıldığı programların evlilik uyumunu arttırmadaki etkisini inceleyen araştırma bulguları, bu araştırmadaki bulgularla paraleldir.

Araştırmanın konusuyla ilgili Türkiye'de yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu araştırma kapsamında hazırlanan psikoeğitim programının evlilik doyum düzeyini arttırdığına ilişkin bulgusuyla paralel araştırma bulgularının mevcut olduğu görülmüştür. Canel'in (2007) 20 evli çiftle yürüttüğü grup çalışması bu araştırma örneklerinden biridir. Ayrıca, yapılan bazı araştırmalar kapsamında geliştirilen programlar, evlilik doyumuyla doğrudan ilişkili olan evlilik uyumunu arttırmayı hedeflemişlerdir. Bu araştırmalarda müdahale programlarının evlilik uyumunu arttırdığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgular da araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Kalkan ve Ersanlı'nın (2009) bilişsel davranışçı evlilik ilişkisini geliştirme programının çiftlerin fonksiyonel olmayan tutumlarına etkisi, Sardoğan ve Karahan'ın (2005) insan ilişkileri beceri eğitimi programının evli bireylerin evlilik uyum düzeylerine etkisi bu araştırma örneklerinden bazılarıdır.

### **5.1.3. Psikoeğitim Programının Annelerin İyi Oluş Düzeylerine Etkisine İlişkin**

#### **Bulguların Tartışılması ve Yorumu**

Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın, "BDY'ye dayalı psikoeğitim programına katılan annelerin iyi oluş düzeyleri, bu programa katılmayan annelerin iyi oluş düzeylerinden yüksek olacaktır" şeklinde ifade edilen denencesinin doğrulandığını ortaya koymuştur (Bkz. Tablo 11; Grafik 5).

Elde edilen bulgular, BDY'ye dayalı psikoeğitim programına katılan annelerin iyi oluş düzeylerinin deneysel işlemin sonunda yapılan son test ölçümlerinde, ön test ölçümlerine oranla anlamlı düzeyde arttığını göstermiştir. Diğer bir deyişle, BDY'ye dayalı psikoeğitim programının annelerin iyi oluş düzeylerini arttırmada etkili bir müdahale yöntemi olabileceği anlaşılmıştır.

Bu bulgu, Feinberg ve Kan'ın (2008) yenidoğan çocukları olan 169 çifte uyguladıkları psikoeğitim programının etkililiğini ölçtükleri araştırmalarında ortaya çıkan, annelerin depresyon ve kaygı düzeylerinin azalarak iyi oluş düzeylerinin arttığına ilişkin bulgusuyla paraleldir. Pihet ve arkadaşlarının (2007), evlilik çatışmasını azaltarak iyi oluş düzeyini arttırmayı hedefledikleri araştırmada, uyguladıkları psikoeğitim programının çiftlerin psikolojik iyi oluş düzeyini arttırdığı ve ek olarak kadınların yaşam doyumu düzeyini yükselttiğine ilişkin bulgular, eldeki araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Aynı zamanda bu bulgu, Matsuba ve arkadaşlarının (2008) risk grubundaki gençlerin çalışma becerilerini ve psikolojik iyi oluş düzeylerini arttırmaya yönelik geliştirdikleri programın etkililiğini sınıadıkları araştırmanın bulgularıyla da paralellik göstermektedir. Araştırmacılar uyguladıkları psikoeğitim programının ardından, bu programa katılan deneklerin psikolojik iyilik hali düzeylerinin ve çalışmaya ilişkin sorunlarla başa çıkma becerilerinin arttığını saptamışlardır. Benzer bir bulguya Reynold'un (1997), işyerinde çalışanların psikolojik iyi oluş düzeyini arttırmaya yönelik uyguladığı psikolojik danışma yardımının etkilerini incelediği araştırmasında da rastlanmıştır. Bu araştırmada, psikolojik danışma yardımının çalışanların iyilik hali düzeyini arttırdığı belirtilmiştir. Oğuz-Duran'ın (2006) araştırması da, benzer bir bulguya işaret etmektedir. Oğuz-Duran, sanat etkinlikleriyle zenginleştirilmiş iyilik hali (wellness) programını 16 katılımcı üzerinde sınamıştır. Uygulamanın sonunda ve uygulama tamamlandıktan dört ay sonra yapılan değerlendirmelerde, iyilik hali programına katılan deneklerin kontrol grubuna göre iyilik hali düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Özü'nün (2010) bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı stresle başa çıkma becerileri eğitim programının işgörenlerin stres, kaygı ve iyilik hali (wellness) düzeylerine etkisini incelediği araştırmasında, uygulanan psikoeğitim programının işgörenlerin stres, kaygı ve iyilik hali düzeylerini artırdığına ilişkin bulgusu da, eldeki araştırmanın bulgularıyla paraleldir.

Bu araştırmada iyi oluş düzeyini arttırmaya yönelik özel olarak hazırlanmış bir program modülü yoktur. Ancak ilgili literatür incelendiğinde, problem çözme-iletişim becerisi ile iyi oluş düzeyi arasında pozitif yönde bir korelasyon vardır. Yani, problem çözme-iletişim becerileri yüksek olan kişilerin iyi oluş düzeyi de daha yüksektir (Chang

ve diğ., 2007; Segrin ve Taylor, 2007). Benzer şekilde, evlilik doyum düzeyi ile iyi oluş düzeyi arasında da bir korelasyon vardır. Yani, evlilik doyum düzeyi yüksek olan kişilerin iyi oluş düzeyi de daha yüksektir (Eğeci ve Gençöz, 2006; Güven, 2006; Gençöz ve Hünler, 2003; Kiecolt-Glaser ve diğ., 2002; Robles ve Kiecolt-Glaser, 2003). Literatürde sözü edilen ilişkiden hareketle, problem çözme-iletişim beceri düzeyini ve evlilik doyum düzeyini arttırmayı hedefleyen bir psikoeğitim programının iyilik hali düzeyini de arttıracığı düşünülmüştür. Araştırmanın bulguları bu hipotezi destekler niteliktedir ve bu bulgu önemlidir. Çünkü iyi oluş kavramı en genel tanımıyla insanın psikolojik olarak optimal düzeyde işlev görmesidir ve geliştirilen psikoeğitim programı, katılımcıların psikolojik olarak optimal düzeyde işlev görmesine katkıda bulunmuştur. Yani, katılımcılar program aracılığıyla kendilerini daha fazla kabul etmişler, insanlarla ilişkileri daha iyi hale gelmiş, kontrol duyguları artmış ve yaşamda yeni amaçlar edinmişlerdir.

Bu araştırmada yapılan analizler sonucunda kontrol grubunun problem çözme becerisi, iletişim becerisi, evlilik doyum ve iyi oluş düzeyinin psikoeğitim programının uygulanması sonrasında, psikoeğitim programının uygulanması öncesine göre hafif düzeyde düştüğü ortaya çıkmıştır. Evlilik doyum düzeyi ve iyi oluş düzeyindeki düşüş istatistiksel olarak anlamlıdır (Bkz. Şekil/1-2-3-4). Yani kontrol grubunun sorunlarla başa çıkma becerileri ve iletişim becerileri psikoeğitim bitiminde daha da azalmış olup, evlilik ilişkileri daha problemlili hale gelmiştir. Bu nedenlerden dolayı kontrol grubundaki annelerin mutsuzluk düzeyleri bir miktar artmıştır. Bunun nedeni araştırmacı tarafından şu şekilde açıklanmıştır. Psikoeğitim programına çocuklarıyla ve eşleriyle ilişkilerinde sorunlar yaşayan ve bu sorunlarla baş edemeyen anneler başvurmuştur. Herhangi bir müdahaleye tabii tutulmayan kontrol grubu, sorunlarla yaşamaya devam etmiştir ve her yaşanan sorun sağlıklı bir şekilde çözülemediği için bir birikime neden olmuştur. Dolayısıyla anneler kendilerini her geçen gün daha çaresiz hissetmiş ve bu onların mutsuz olmalarına neden olabilir.

Bu araştırma kapsamında hazırlanan ve uygulanan psikoeğitim programının tüm bağımlı değişkenler üzerinde hedeflenen doğrultuda etkili olmasının nedenleri aşağıda tartışılmıştır.

Bu nedenlerden ilki, psikoeğitim programının BDY'ye dayalı hazırlanmasıdır. BDY eğitime dayalı, problem odaklı, hedef yönelimli ve uygulama süresi belirli bir yaklaşımdır (Beck, 2001). BDY'nin bu özellikleri psikoeğitim programının oldukça ayrıntılı bir şekilde, katılımcıların düzeyine uygun olarak yapılandırılmasına olanak tanımıştır. Ayrıca, psikoeğitim programının geliştirilme aşamasında eğitimde program geliştirme uzmanıyla birlikte çalışılması programın yapılandırılmasını daha iyi hale getirmiştir. Programın iyi yapılandırılması uygulama sürecini oldukça kolaylaştırmış olup katılımcıların hedeflenen becerilere ulaşmasını hızlandırmıştır. Bunun yanı sıra, psikoeğitim programının söz konusu özellikleri araştırmanın bilimsel değerini de arttırmıştır. Literatürde, BDY'nin işevuruk bir biçimde tanımlanmış, farklı alanlarda uygulanmış ve deneysel kanıtlarla desteklenmiş pek çok uygulama araştırması mevcuttur (Beck, 2001). Söz konusu araştırmalar BDY'ye dayalı psikoeğitim programının etkililiğini destekler niteliktedir. Buna ek olarak, bu araştırmanın Chamles ve Hollon'un (1998) etkililiği deneysel olarak kanıtlanmış çalışmalar için belirledikleri ölçütlerin tamamını karşıladığı düşünülmektedir. Bu ölçütler sırasıyla şunlardır:

1. Programın etkililiği hiç tedavi almayan, alternatif bir tedavi alan ya da plesabo gruplarından biriyle veya birkaçıyla karşılaştırılarak sınanmalıdır.
2. Müdahale programının bir el kitabı olmalıdır.
3. Tedavi alan grubun problemi geçerli ve güvenilir ölçütler kullanılarak değerlendirilmelidir.
4. Uygun veri analizleri yapılmalıdır.
5. Müdahale programı en az iki farklı tedavi grubunda desteklenmelidir.

Uygulanan psikoeğitim programının bu ölçütlere uyması da bu araştırmanın bulgularını geçerli kılmaktadır.

Hazırlanan psikoeğitim programının tüm bağımlı değişkenler üzerinde hedeflenen doğrultuda etkili olmasının ikinci nedeni, programın uygulama süresinin 16 hafta gibi uzun bir süreye yayılmasıdır. Programın uzun sürmesi belirlenen konuların ayrıntılı bir şekilde sunulmasına ve her bir katılımcının konuya ilişkin duygu ve düşüncelerini ifade etmesine olanak vermiştir. Literatürde, program süresinin programın etkililiği üzerindeki etkisine ilişkin tartışmalı bulgular olsa da, genel eğilim uzun süreli



programların etkiliğinin kısa süreli programların etkililiğinden daha yüksek olduğu yönündedir (Markman ve diğ., 2006). Webster-Stratton (1994) ve Kim ve arkadaşlarının (2011) araştırmaları, sözü edilen hipotezi doğrulayan araştırma örneklerindedir.

Psikoeğitim programının tüm bağımlı değişkenler üzerinde etkili olmasının üçüncü nedeni; programda problem çözme becerisi, iletişim becerisi ve evlilik doyumu düzeyini arttırmaya ilişkin modüllerin bir arada kullanılmasıdır. Modüllerin bir arada kullanılmasının sebebi, psikoeğitim programına katılanların aile içinde yaşadıkları problemlerle baş edemedikleri için yardım talebinde bulunmalarıdır. Griest ve arkadaşlarına (1982) göre, aile içindeki problemlerin tek bir nedeni yoktur. Dolayısıyla, ana babalara yönelik hazırlanan programların birkaç ayağının olması gerekir (akt. Nixon, 2002). Ailede yaşanan problemlerin tek bir nedeninin olmaması, ailenin bir sistem olmasından ve sistemin parçalarının birbirlerini döngüsel bir şekilde sürekli olarak etkilemesinden kaynaklanmaktadır (Steinglass, 1987). Buradan yola çıkarak, evlilik ilişkisindeki problemlerin çocukların davranış sorunlarını, çocukların davranış sorunlarının evlilik doyumunu etkilediği, her ikisinin birden ailedeki tüm bireylerin iyilik hali düzeylerini belirlediği söylenebilir. Araştırmadaki bağımlı değişkenlerin birbirleriyle korelasyonlarının yüksek olması da bu düşünceyi destekler niteliktedir. Bu nedenle, çok modüllü programların daha fazla probleme çözüm getirmesinden ve her bir çözümün odaklanılan problemin dışındaki problemlerin çözümünü de kolaylaştırmasından dolayı, bu programların daha etkili olduğu düşünülmektedir. Literatürde bu türden programların etkililiğine ilişkin çelişkili bulgular belirten araştırmalar olsa da (Nixon, 2002), birkaç modülün bir arada kullanıldığı programların daha etkili olduğuna ilişkin çok sayıda araştırma da vardır. Kim ve arkadaşlarının (2011), Sanders ve diğerlerinin (2008), Bodenmann ve arkadaşlarının (2008) yaptıkları araştırmalar, çok modüllü psikoeğitim programlarının etkililiğini gösteren araştırma örneklerinden bazılarıdır ve bulguları eldeki araştırmanın bulgularıyla paraleldir.

Psikoeğitim programının tüm bağımlı değişkenler üzerinde etkili olmasının dördüncü nedeni; psikoeğitim grubunun oluşturulma sürecinin iyi planlanması, grup kurallarının açık bir şekilde belirlenmesi ve kuralların uygulanmasına dikkat edilmesidir. İyi planlanmayan grupların süreç içinde etkili bir şekilde yürütülemediği bilinmektedir. Bu durum da grup sürecinde bazı problemlerin yaşanmasına neden olur

ve grup üyelerinin amaçlarına ulaşmasını engeller (Corey, 2002). Bu sorunun araştırmanın sonuçlarını etkilememesi için psikoeğitim grubu oluşturulurken her bir üye ile tek tek görüşülmüş, program içeriği ve grup kuralları ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Uygulama sürecinde de sözü edilen kurallar zaman zaman hatırlatılmıştır. Liderin ve grup üyelerinin bu kurallara uyması grubun iyi işlemesine neden olmuş, böylelikle, üyelerin hedeflerine ulaşmaları kolaylaşmıştır.

Bu araştırmada, analizler sonucunda ortaya çıkan psikoeğitim programının tüm bağımlı değişkenler üzerinde hedeflenen doğrultuda etkili olduğuna ilişkin bulgusunu psikoeğitim programını uygulayan klinisyenin grup sürecindeki gözlemleri de desteklemektedir. Grubun başlangıç aşamasında, kadınların/annelerin kendilerini ifade etmelerinde oldukça güçlük çektikleri, aile içindeki sorunlarla başa çıkamamaktan dolayı tükenmişlik yaşadıkları ve bu nedenlerden dolayı kendilerini yorgun ve mutsuz hissettikleri gözlenmiştir. Ancak, grubun ilerleyen aşamasında kendilerini ifade etme becerilerinde ciddi bir artış olduğu, problemlerine grup sürecinde öğrendikleri yöntemlerle adım adım çözüm bulmaya başladıkları ve problem çözme-iletişim becerilerindeki artışın kendilerini mutlu hissetmelerine neden olduğu gözlenmiştir. Yaşadıkları bu değişimi kadınlar/anneler özellikle grup sürecinin sonuna doğru doğrudan ifade etmişlerdir. Bu değişimin araştırmacıya göre beşinci nedeni grup üyelerinin özellikleri ve grup sürecinde yaşananlardır. Grup üyelerinin tamamı dezavantajlı bölgede (gecekondü bölgesi) yaşamaktadır ve görece sosyo-ekonomik seviyeleri düşüktür. Ekonomik nedenlerden dolayı hiçbirisinin daha önce uzun süreli psikolojik yardım alma fırsatı olmamıştır. Yaşadıkları bölgede hizmet veren kadın danışma merkezinde, kadınların/annelerin psikolojik ihtiyaçlarını karşılayacak uzun süreli bir psikoeğitim programının ücretsiz olarak açılması, onların kendilerini değerli hissetmelerine yol açmış ve onları heyecanlandırmıştır. Bu nedenle psikoeğitim programına çok yüksek bir motivasyonla başlamışlardır. Grup sürecinde yaşadıkları sorunlar konusunda yalnız olmadıklarını görmeleri, duygu ve düşüncelerini paylaşabilmeleri, grup içerisinde kendilerini önemli hissetmeleri, sorularına yanıt bulabilmeleri, grup üyelerinden ve liderden farklı problem çözme yöntemlerini öğrenmeleri, yaşamlarında ilk kez kişisel gelişimlerine katkıda bulunan özel bir deneyim yaşamaları ve kendi yaşamlarından çok farklı yaşamlar tanımaları

heyecanlarının sönmemesine neden olmuştur. Motivasyonlarının düşmemesi ve değişime açık olmaları katılımcıların amaçlarına ulaşmasını hızlandırmıştır.

## BÖLÜM VI

### 6.1. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, BDY'ye dayalı psikoeğitim programının Bornova Belediyesi Kadın Danışma Merkezine başvuran annelerin problem çözme beceri düzeylerine, iletişim beceri düzeylerine, evlilik doyumu düzeylerine ve iyi oluş düzeylerine etkisini incelemektir. Bu amaçla deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Deney grubuna her oturumu iki buçuk saat süren ve 16 oturumdan oluşan BDY'ye dayalı psikoeğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Ön test ve son test ölçümlerinden elde edilen puanlara uygulanan istatistiksel analizler sonucunda, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının annelerin problem çözme-iletişim becerileri, evlilik doyumu düzeyleri ve iyi oluş düzeylerini arttırdığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde, daha sonra yapılacak araştırmalara yön verebilecek ve önleyici ruh sağlığı alanında çalışan uzmanlara katkı sağlayabilecek nitelikte öneriler sunmak mümkündür.

#### 6.1.1. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Bazı Öneriler

- Bu araştırmada, deney ve kontrol grupları kullanılarak, ön test ve son test ölçümleri yapılarak güçlü bir deneysel desen oluşturulmaya çalışılmıştır. Ancak, hazırlanan psikoeğitim programının boylamsal etkisine araştırmacının tez süresinin kısıtlılığı nedeniyle bakılmamıştır. Programın etkisinin kalıcı olup olmadığını anlamak için ileride yapılacak araştırmalarda, katılımcıların üç ay, altı ay, oniki ay, beş yıl gibi belirli aralıklarla değerlendirilmeye alınması gerekmektedir.
- Bu araştırmada, BDY'ye dayalı psikoeğitim grubunun etkililiğini sınamak için sadece kontrol grubu kullanılmıştır. Araştırma desenine kontrol grubuyla birlikte

alternatif bir yaklaşımın esas alındığı bir grubun ilave edilmesi, BDY'nin etkisini anlamak açısından daha fazla bilgi sağlayacaktır.

- Bu araştırma, Türkiye'de önleyici ruh sağlığı merkezlerinden biri olan kadın danışma merkezinde annelere yönelik yapılan ilk deneysel araştırmadır. Çalışmanın ilk olması nedeniyle, geliştirilen psikoeğitim programının annelerin problem çözme-iletişim beceri düzeylerine, evlilik doyumu düzeylerine ve iyilik hali düzeylerine etkisi başka çalışmalarla yeniden sınanabilir ve böylece elde edilen bulguların kararlılığı test edilebilir.
- Bu araştırma, bir sonuç araştırmasıdır. İleride yapılacak araştırmalarda, psikoeğitim programının uygulama sürecinin programın etkililiğine etkisini göz önünde bulundurmak önemlidir. Yani, sonuç araştırmalarına süreç araştırmalarını dâhil etmek BDY'ye dayalı psikoeğitim programının etkisini daha somut bir biçimde ortaya koyacaktır.

#### **6.1.2. Ruh Sağlığı Uzmanlarına Yönelik Bazı Öneriler**

- Bu araştırmada kadın danışma merkezine başvuran anneler hedef kitle olarak seçilmiştir. Araştırmanın bulguları geliştirilen psikoeğitim programının işe yaradığını göstermiştir. Bu nedenle, hazırlanan psikoeğitim programı benzer sorunları olan başka annelere/gruplara uygulanabilir. Ancak, programı uygulayacak uzmanların programın içeriğini çok iyi anlaması, programla ilgili kuramsal bilgiye ve psikoeğitim gruplarını yürütme becerisine sahip olması gerekmektedir.
- Türkiye'de önleyici ruh sağlığı hizmeti veren merkezlerin işleyişi oldukça sorunludur ve bu merkezlerin kurumsal kimliği henüz oluşmamıştır. Ayrıca, koruyucu ruh sağlığı hizmetlerine ilişkin teorik ve pratik çalışmalar çok yetersiz olup, ruh sağlığı hizmetleri tedavi edici hizmetler temelinde verilmektedir. Ruh sağlığı çalışanları en iyi tedavinin önlemek olduğunu unutmuş gibi görünmektedir. Bu nedenle, ruh sağlığı çalışanlarının önleyici ruh sağlığı hizmeti veren merkezlerin kurumsal kimliklerinin oluşması için daha fazla

politikalar üretmesi ve önleyici programlara ilişkin teorik ve pratik çalışmaları daha fazla yapmaları gerekmektedir.

- Türkiye’de kadının/annenin aile içinde üstlendiği rol ve yardıma duyduğu ihtiyacın çokluğu önemlidir. Bu nedenle, ruh sağlığı çalışanlarının teorik ve pratik çalışmalar yaparken kadının aile ve toplum içindeki rolünü sürekli olarak göz önünde bulundurmaları gerekmektedir.

## KAYNAKLAR

- Arslan, C. (2010). An investigation of anger and anger expression in terms of coping with stress and interpersonal problem-solving. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory and Practice*, 10, (1), 25-43.
- Arslan, E. (2010). Analysis of communication skill and interpersonal problem solving in preschool trainees. *Social Behavior and personality*, 38 (4), 523-530.
- Aydın, A. (2006). Ergenlerde sosyal anksiyete belirtilerini azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı bir müdahale programının etkililiğinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir
- Baltaş, A., & Baltaş, Z. (2001). *Bedenin dili* (29.Basım). İstanbul. Remzi Kitapevi.
- Beck, J. S. (2001). *Bilişsel terapi: temel ilkeler ve ötesi* (1.basım). Ankara. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Bell, A. C. & D’Zurilla, T. J. (2009). Problem solving therapy for depression. A Meta-analysis. *Clinical Psychological Review*, 348-353.
- Blocher, D.H. (2000). *Counseling: A developmental approach* (4th ed.). New York. Wiley.
- Bekman, S. (1998). *Eşit fırsat: Anne-çocuk eğitim programının değerlendirilmesi* (1.Baskı). İstanbul. Yapım Matbaası.
- Bekman, S. & Topaç B. (2001). “OVÇEP Anadolu pilot projesi” değerlendirme araştırması. Ekim 2007’de <http://www.acev.org/html'den> elde edildi.
- Bir Aktürk, E. (2006). *Yeniden evlenen Türk ailelerde evlilik doyumu: medeni duruma göre karşılaştırma, üvey çocukların etkisi ve yordayan faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara
- Bozanoğlu, İ. (2005). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin yıl tekrarı yapan öğrencilerde, akademik güdülenme, akademik benlik saygısı, akademik başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisini. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (7), 17-42.
- Bradley, S. J., Jadaa, D., Brody, J., Landy, S., Tallett, S. E., Watson, W., Shea, B. & Stephens D. (2003). Brief psychoeducational parenting program: An evaluation

- and 1-year follow-up. *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, 42 (10), 1171-1178.
- Bray, S., Barrowclough, C. & Lobban, F. (2006). The social problem-solving abilities of people with borderline personality disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 45, 1409-1417.
- Brody, G. H., Murry, W. M., McNair Chen, Y., Gibbons, F., Gerrard, M. & Wills, T. A. (2005). Linking changes in parenting to parent-child relationship quality and youth self control: The strong African American families program. *Journal of Research on Adolescence*, 15 (1), 47-69.
- Brotman, L. M., Klein, R.G., Kamboukos, D., Brown, E. L., Coard, S. I. & Sosinsky, L. S. (2003). Preventive intervention for urban, low-income preschoolers at familial risk for conduct problems: A randomized pilot study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32 (2), 246-257.
- Buwalda, F. M., Bouman, T. K., Marijtje, A. J. & Duijn, V. (2006). Psychoeducation for hypochondriasis: a comparison of a cognitive-behavioural approach and a problem-solving approach. *Behavioural Research and Therapy*, 45, 887-899.
- Canel, A.N. (2007). *Ailede problem çözme, evlilik doyumu ve örnek bir grup çalışmasının sınanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Chambless, D.L. & Hollon, S. (1998). Defining empirically supported therapies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 1, 7-18.
- Chang, E. C., D’Zurilla, T. J. & Sanna, L. J. (2009). Social problem solving as a mediator of the link between stress and psychological well-being in middle-adulthood. *Cong Ther Res*, 33, 33-49.
- Chang, E. C., Sanna, L. J., Riley, M. M., Thornburg, A. M., Zumberg, K. M. & Edwards M. C. (2007). Relations between problem-solving styles and psychological adjustment in young adults: is stress a mediating variable? *Personality and individual differences*, 42, 135-144.
- Chinaveh, M. (2010). Training problem-solving to enhance quality of life: implication towards diverse learners. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7, (C ), 302-310.



- Cirhinlioğlu, F.G. (2006). *Üniversite öğrencilerinde utanç eğilimi, dini yönelimler, benlik kurguları ve psikolojik iyilik hali arasındaki ilişkiler*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Corcoran, J. (2000). Family interventions with child physical abuse and neglect: A critical review. *Children and Youth Services Review*, 22 (7), 563-591.
- Corey, G. & Corey M.S. (2002). *Group Process and Practice* (6th ed.). Pacific Grove.
- Cummings, E. M., Faircloth, B., Mitchell, B. M., Cummings, J. S. & Schermerhorn A. C. (2008). Evaluating a brief prevention program for improving marital conflict in community families. *Journal of Family Psychology*, 22, (2), 193-202.
- Çapri, B. & Gökçekan Z. (2008). Akılcı duygusal davranış terapisine dayalı grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin problem çözme becerisi algısına etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 135-154.
- DeVito, J. A. (1989). *The interpersonal communication book* (fifth ed.). New York. Harper & Row Publishers.
- Diener, E. & Chan, M. (2010). Happy people live longer: subjective well-being contributes to health and longevity. <http://s.psych.uiuc.edu/~ediener/> adresinden temmuz 2011'de elde edildi.
- Dierendonck, D. V. (2005). The construct validity of Ryff's scale's of psychological well-being and its extension with spiritual well-being. *Personality and individual differences*, 36, 629-643.
- Doğan, O. (1999). Türkiye'de mezuniyet öncesi ve/veya sonrası psikiyatri eğitimi ve hizmeti veren kurumların özellikleri. *Klinik Psikiyatri*, 1, 55-61.
- Doğan, T. (2005). *Üniversite öğrencilerinin iyilik halinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara
- Durlak, J.A. (1998). Primary prevention mental health programs for children and adolescents are effective. *Journal of Mental Health*, 7 (5), 463-469.
- Duy, B. (2003). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın yalnızlık ve fonksiyonel olmayan tutumlar üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Dünya Ruh Sağlığı Federasyonu (WFMH), (2007). The lancet series on global mental health. Temmuz 2011'de <http://www.wfmh.org/> dan elde edildi.

- Eid, M. & Larsen, R. J. (2008). En Diener and the science of subjective well-being. R. J. Larsen, M. Eid (Ed). *The Science of Subjective Well-Being* (s. 1-16) içinde. New York, London. The Guilford Press.
- Ersanlı, K., & Kalkan M. (2008). *Evlilik ilişkilerini geliştirme: kuram ve uygulama* (1. Baskı). Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.
- Ethier, L. S., Lemelin, J. P., Lacharite, C., (2004). A longitudinal study of the effects of chronic maltreatment on children's behavioral and emotional problems. *Child Abuse & Neglect*, 28, 1265-1278.
- Eğeci, İ.S. & Gençöz, T. (2006). Factors Associated with relationship satisfaction: important of communication skills. *Contempt Fam Ther*, 28, 383-391.
- Faircloth, W. B. & Cummings, E. M. (2008). Evaluating a parent education program for preventing the negative effect of marital conflict. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 141-156.
- Feinberg, M. E. & Kan, M. L. (2008). Establishing family foundations: impact of a transition to parenting program on coparenting, depression, parent-child relationship and infant regulation. *Journal of Family Psychology*, 22, 253-263.
- Fişek, G. O. (1982). Psychopathology and the Turkish family: A family systems theory analysis. Ç.Kağıtçıbaşı (Ed.). *Sex Roles, Family, and Community in Turkey. İndiana Üniversitesi. Turkish studies* 3, 295-321
- Fitzsimmons, E. E. & Bardone-Cone, A. M. (2011). Coping and social support as potential moderators of the relation between anxiety and eating disorder symptomatology. *Eating Behaviors*, 12, 21-28.
- Friedman, H. (2008). Humanistic and positive psychology. The methodological and epistemological divide. *The Humanistic Psychologist*, 36, 113-126.
- Fristad, M.A., Goldberg-Arnold J.S. & Gavazzi S. M. (2002). Multifamily psychoeducation groups (MFPG) for families of children with bipolar disorder. *Bipolar Disorders*, 4, 254-262.
- Gazda, G.M, Ginter, E.J & Horne, A.M (2000). *Group counseling and psychotherapy: Theory and application* (first ed.). Boston. Allyn and Bacon.

- Girli, A. (2002). *Otistik çocukların ailelerine yönelik grup rehberliğinin ailelerin kabul düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Gladding, S. T. (1998). *Family therapy: history, theory, and practice* (second ed.). New Jersey. Prentice-Hall.
- Gordon, T. (2001). *E.A.E. etkili anababa eğitimi: aile iletişim dili* (11. basım). İstanbul. System Yayıncılık.
- Güven, N. (2005). *İlişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ve evlilikte problem çözme becerilerinin evlilik doyumu ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Hahlweg, K. & Richter D. (2010). Prevention of marital instability and distress. Result of an 11-year longitudinal follow-up study. *Behavior research and therapy*, 48, 377-383.
- Herr, E.L (1999). *Counseling dynamic in a society: Contents & practices for the 21 st century* (second ed.). Alexandria, VA. ACA
- Hünler, O. S. & Gençöz, T. (2003). Boyun eğici davranışlar ve evlilik doyumu ilişkisi: Algılanan evlilik problemleri çözümünün rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*. 18 (51), 99-108.
- Irvine, A. B., Biglan, A., Smolkowski, K., Metzler, C. W. & Ary, D. V. (1999). The effectiveness of a parenting skills program for parents of middle school students in small communities. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 67 (6), 811-825.
- İmamoğlu, O. (1993). Değişen dünyada değişen aile içi roller. *Kadın Araştırmaları Dergisi*, 1, 59-68
- Jackson, D.D., (1981). Family Rules: marital quid pro quo. G.D.Ericson, T.P. Hogan (Ed.). *Family Therapy: An Introduction to Theory and Technique* (2.th ed.) (s. 16-23) içinde. California. Brooks/Cole Publishing Company.
- Kant, G.L., D'Zurilla T. & Maydeu-Olivares A., (1997). Social problem solving as a mediator of stres-related depression and anxiety in middle-aged and elderly community residents. *Cognitive therapy and research*, 21, (1), 73-96.

- Karademas, E. (2007). Positive and Negative Aspects of Well-being: common and specific predictors. *Personality and Individual Differences*, 43, 277-287.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1990). Çocuk gelişiminde erken destek projesi Türkiye örneği. S. Bekman (editör) *Erken Çocukluk Eğitiminde Farklı Modeller. Seminer Bildirilerinde* (sayfa 41-59). UNICEF Türkiye Temsilciliği
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1991). Türkiye’de aile kültürü. J. Baysal, N. İpşiroğlu, Z. İpşiroğlu, Ş.Ozil (Editörler). *Çağdaş Kültürümüz: Olgular-Sorunlar*. İstanbul. Cem Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Bekman, S. & Sunar, D. (1993). *Başarı ailede başlar: Çok amaçlı eğitim modeli*. İstanbul. YA-PA Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). *Kültürel psikoloji: Kültür bağlamında insan ve aile* (2. Baskı). İstanbul. Evrim Yayınları.
- Kaya, A. (2010). İletişime giriş: temel kavramlar ve süreçler. A.Kaya (ed.). *Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim* (1.Baskı) (s. 1-33). Ankara. Pegem Akademi.
- Kazdin, A. (1993). Adolescent mental health: Prevention and treatment programs. *American Psychologist*, 48 (2), 127-141.
- Kiecolt-Glaser, J. K., McGuire, L., Robles, T. F. & Glaser, R. (2002). Emotions, morbidity and mortality. *New perspective psiconeuroimmunology. Annu Rev. psycho.*, 53, 83-107.
- Kim M., Hyun S., Hong J. S. & Choi M. (2011). Social skills train and parent education programs for aggressive preschoolers and their parents in South Korea. *Children and Youth Services Review*, 33, 838-845.
- Koopmans, G. T., Lamers, L. M. (2007). Gender and health care utilization: the role of mental distress and help-seeking propensity. *Social Science & Medicine*, 64, 1216-1230.
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Kadının Sorunları ve Statüsü Genel Merkezi (KSSGM), (1998). *Cumhuriyetin 75. yılında Türkiye’de kadının durumu*. Ankara. TAKAV Yayıncılık.

- Kadının Sorunları ve Statüsü Genel Merkezi (KSSGM), (2000). *Kentlerde kadınların iş yaşamına katılım sorunlarının sosyo-ekonomik ve kültürel boyutları*. Ankara. Cem Ofset.
- Koydemir-Özden, S. (2010). Self-aspects, perceived social support, Gender and Willingness to seek psychological help. *International journal of mental health*, 39, (3), 44-60
- Koruyucu Ruh Sağlığı Hizmetleri (2011). Temmuz 2011'de <https://www.Türkiye.gov.tr/> adresinden elde edildi.
- Kurtyılmaz, Y. (2005). *Öğretmen adaylarının saldırganlık düzeyleri ile akademik başarıları, iletişim ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- L'abate, L. (1986). Prevention of marital and family problems. B. Edelstein, L. Michelson (Ed.). *Handbook of Prevention*. New York and London. Plenum Press.
- Linley, P. A., Joseph S., Harrington S., Wood A. M., (2006). Positive Psychology: Past, Present and (possible) Future. *The Journal of Positive Psychology*, 1 (1), 3-16.
- Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B. & Schutte, N. S. (2007). The efficacy problem solving therapy in reducing mental and physical health problems. A meta-analysis. *Clinical Psychological Review*, 27, 46-57.
- Markman, H.J., Floyd, J.F., Stanley, S.M. & Storaasli, R.D. (1988). Prevention of marital distress. A longitudinal investigation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56 (2), 210-217.
- Markman, H. J., Stanley, S. M., Jenkins, N. H., Petrella, J. N. & Wadsworth, M. E. (2006). Preventive education: Distinctives and directions. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 20 (4), 411-433
- Maughan, D. R., Christiansen, E., Jenson, W. R., Olympia, D. & Clark, E. (2005). Behavioral parent training as a treatment for externalizing behaviors and disruptive behavior disorders: A meta-analysis. *School Psychology Review*, 34 (3), 267-286.

- McGuire, J. (2001). What is problem solving? A review of theory, research and applications. *Criminal Behavior and Mental Health*, 11, 210-235.
- McMurrin, M., Egan, V., Blair, M., Richardson, C. (2001). The relationship between social problem-solving and personality disorder. *Personality and Individual Differences*, 30, 517-524.
- Mercan, Ç. S. (2007). *Bilişsel davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş sosyal beceri eğitiminin ergenlerin sosyal kaygı düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Miranda, J., Gren, B. L., Krupnick, J. L., Chung, J., Siddique, J. Belin, T. & Revicki D. (2006). One-year outcomes of a randomized clinical trial treating depression in low-income minority women. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74 (1), 99-111.
- Möller-Leimkühler, A.M. (2001). Barriers to help-seeking by men: A review of sociocultural and clinical literature with particular reference to depression. *Journal of Affective Disorders*, 71, 1- 9.
- Nam, S.K., Chu, H.J., Lee, M.K., Lee, H.J., Kim, N. & Lee S.M. (2010). A meta-analysis of gender differences in attitudes toward seeking professional psychological help. *Journal of American College Health*, 59, (2), 110-116.
- Nezu, A. M., (2004). Problem solving and behavior therapy revisited. *Behavior therapy*, 35, 1-33.
- Nixon, R. D. V. (2002). Treatment of behavior problems in preschoolers: A review of parent training programs. *Clinical Psychological Review*, 22, 525-546.
- O'Brien, M. P., Zinberg, J. L., Lorena, H., Rudd, A., Kopelowicz, A., Daley M., Bearden, C. E. & Cannon, T. D. (2009). Family problem solving interactions and 6-month symptomatic and functional outcomes in youth at ultra-high risk for psychosis and with recent onset psychotic symptoms: A longitudinal study. *Schizophrenia Research*, 107, 198-205.
- Oskay, Ü. (2001). *İletişimin ABC'si* (3.Baskı). İstanbul. Der Yayınları

- Oğuz Duran, N. (2006). *Üniversite öğrencilerinin iyilik hali*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Özgüven, İ.E. (2000). *Evlilik ve aile terapisi*. Ankara, PDREM,
- Özü, Ö. (2010). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı stresle başa çıkma becerileri eğitim programının işgörenlerin stress, kaygı ve iyilik hali düzeylerine etkisi: Karşıyaka vergi dairesi örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir
- Patterson, T. (2005). Cognitive behavioral couple therapy. M. Harway (ed.). *Handbook of Couples Therapy*, Hoboken, USA.
- Puckering, C., Rogers, J., Mills M., Coort. A. D. & Graff M. M. (1994). Process and evaluation of a group intervention for mothers with parenting difficulties. *Child Abuse Reivew*, 3, 299-310.
- Pihet, S., Bodenmann, G., Cina, A., Widmer, K. & Shantinath, S. (2007). Can prevention of marital distress improve well-being? A 1 year longitudinal study. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 14, 79-88.
- Reynold S. (1997). Psychological well-being at work: is prevention better than cure. *Journal of Psychosomatic Research*, 43 (1), 93-102.
- Roberts, C., Mazzucchelli, T., Studman, L. & Sanders, M. R. (2006). Behavioral family intervention for children with developmental and behavioral problems. *Journal of Clinical child and Adolescent Psychology*, 35 (2), 180-193.
- Robles, T. F., Kiecolt-Glaser, J.K. (2003). The physiology of marriage: path ways to health. *Physiology & Behavior*, 79, 409-416.
- Robin, A. L. & Foster, S. L. (1989). *Negotiating parent-adolescent conflict: a behavioral-family systems approach*. New York London. The Guilford Press.
- Rodrigo, M. J., Maiquez, M. L., Correa, A. D., Martin, J. C., Rodriguez, G. (2006). Outcome evaluation of a community center-based program for mothers at high psychosocial risk. *Child Abuse & Neglect*, 30, 1049-1064.
- Rosen-Grandon, J. R., Myers J. E. & Hattie J. A., (2004). The relationship between marital characteristics, marital interaction processes and marital satisfaction. *Journal of counseling and development*, 82, 58-68.

- Ruffolo, M. C., Kuhn, M. T. & Evans, M. E. (2005). Support, empowerment and education: A study of multiple family group psychoeducation. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 13 (4), 200-212.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069-1081.
- Sanders, M. R. (2008). Triple p-positive parenting program as a public health approach to strengthening parenting. *Journal of Family Psychology*, 22, (3), 506-517.
- Sanders, M. R. (2000). Community-based parenting and family support interventions and the prevention of drug abuse. *Addictive Behaviors*, 25 (6), 929-942.
- Sardoğan, M.E., Karahan, T.F. (2005). Evli bireylere yönelik bir insan ilişkileri beceri eğitimi programının evli bireylerin evlilik uyum düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (2), 89-102.
- Sarısoy, M. (2011). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin ruhsal belirti düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir
- Satir, V. (1981). *Family systems and approaches to family therapy*. G.D.Ericson, T.P. Hogan (Ed.). California. Brooks/Cole Publishing Company.
- Sayers, S. L., Kohn, C. S., Heavey, C. (1998). Prevention of marital dysfunction: behavioral approaches and beyond. *Clinical Psychology Review*, 18, (6), 713-744.
- Schueller, S. M. (2010). Preferences for positive psychology exercises. *The journal of positive psychology*, 5, (3), 192-203.
- Schueller, S. M. (2009). Promoting wellness: integrating community and positive psychology. *Journal of Community Psychology*, 37, (7), 922-937.
- Seligman, (2001). *Systems, strategies, and skills of counseling and psychotherapy* (1st ed). New Jersey. Prentice-Hall.
- Sergin, C. (2000). Social skills deficits associated with depression. *Clinical Psychology Review*, 20 (3), 379-403.



- Sergin, C., Taylor M. (2007). Positive interpersonal relationship mediate the association between social skills and psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 43, 637-646.
- Smith, E. P., Gorman-Smith, D., Quinn W. H., Rabiner D. L., Tolan P. H. & Winn D. M. (2004). Community-based multiple family groups to prevent and reduce violent and aggressive behavior. *American Journal of Preventive Medicine*, 26, 39-47.
- Şimşek, E., U. (2003). *Bilişsel davranışçı yaklaşımla ve rol değiştirme tekniğiyle bütünleştirilmiş film terapisi uygulamasının işlevsel olmayan düşüncelere ve iyimserliğe etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Steinglass, P. (1987). A systems view of family interaction and psychopathology. T. Jacob (ed.). *Family interaction and psychopathology: theories, methods, and findings* (1.th ed) (s. 25-66) içinde. New York and London. Plenum Press.
- Tekinsav Sütçü, S. (2006). *Ergenlerde öfke ve saldırganlığı azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı bir müdahale programının etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir
- Thomas, C. & Corcoran J. (2003). Family approaches to attention deficit hyperactivity Disorder: A review to guide school social work practice. *Children & School*, 25 (1), 19-34.
- Tosun, Z. (2010). Belediyeler için kadın sığınmaevi, kadın danışma merkezi ve şiddet başvuru hattı uygulama rehberi. Temmuz 2011'de <http://www.siginmaevleri.net/> adresinden elde edildi.
- Troxel, W. M., Buysse D. J., Hall M. & Matthews K. A. (2009). Marital happiness and sleep disturbances in a multi-ethnic sample of middle-aged women. *Behavioral sleep medicine*, 7, 2-19.
- Tutty, L. M, Babins-Wagner, R. & Rothery, M. A. (2006). Group treatment for aggressive women: An initial evaluation. *J Fam Viol*, 21, 341-349.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), (2006). *Aile yapısı araştırması*. Ankara. Yayın no: 3046. Temmuz 2011'de <http://www.tuik.gov.tr/> adresinden elde edildi.

- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), (2010). İş istatistikleri. Temmuz 2011'de <http://www.tuik.gov.tr/> adresinden elde edildi.
- United Nations Statistics Division (UNSD), (2010). The world's women 2010: Trends and statistics. Temmuz 2011'de <http://unstats.un.org/> adresinden elde edilmiştir.
- Waite, L. J., Luo, Y. & Lewin, A. C. (2009). Marital happiness and marital stability: consequences for psychological well-being. *Social Science Research*, 38, 201-212.
- Webster-Stratton, C. (1994). Advancing videotape parent training: A comparison study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62 (3), 583-593.
- Whitson, S. & El-Sheikh, M., (2003). Marital conflict and health: processes and protective factors. *Aggression and Violent Behavior*, 8, 283-312.
- Yanık, M. (2007). Türkiye'de ruh sağlığı sistemi üzerine değerlendirme ve öneriler. *Psikiyatride Derlemeler, Olgular ve Varsayımlar Dergisi*, 1, 9-29.
- Yavuzer, H., Aydoğmuş, K., Batlaş, A., Batlaş, Z., Davaşlıgil, Ü., Güngörmüş, O., Konuk, E., Korkmazlar, Ü., Köknel, Ö., Navaro, L., Oktay, A., & Razon, N. (2001). *Ana-baba okulu* (9.baskı). İstanbul. Remzi Kitapevi.
- Yüksel-Şahin, F. (2010). İletişim becerilerine genel bir bakış. A.Kaya (ed.). *Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim* (1.Baskı) (s. 36-63). Ankaem Akademi.

## EK-1

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Adınız soyadınız- telefon numaranız:.....
2. Yaşınız:.....
3. Eğitim durumunuz:  
 okur yazar  ilkokul  ortaokul  lise  üniversite
4. Gelir düzeyiniz:  
 Üst  Ortanın üstü  Orta  Ortanın altı  Alt

## EK-2

### PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ ÖLÇEĞİ (PÇBÖ)

Aşağıdaki soruların amacı, günlük yaşamdaki problemlerinize genel olarak nasıl tepki gösterdiğinizizi belirlemeye çalışmaktır. Cevaplarınızı bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek değil, böyle sorunlarla karşılaştığınızda gerçekten ne yaptığınızı düşünerek vermeniz gerekmektedir. Bunu yapabilmek için kolay bir yol olarak her soru için kendinize su soruyu sorun: “Burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkla yaparım?” Her bir sorunun yanıtını, yan taraftaki değerlendirme ölçeğine bakarak kutucukların içine işaretleyin:	Her zaman	Çoğunlukla	Sık sık	Arada sırada	Ender olarak	Hiçbir zaman
1. Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise, bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.						
2. Zor bir sorunla karşılaştığımda, ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı, uzun boylu düşünmem.						
3. Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa, o sorunla basa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.						
4. Bir sorunumu çözdükten sonra, bu sorunumu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.						
5. Sorunlarımı çözmek konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.						
6. Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra, durur ve ortaya çıkan sonuç olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.						
7. Bir sorunum olduğunda, onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.						
8. ....						

### EK-3

## İLETİŞİM BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (İBDÖ)

Bu ölçekte iletişimle ilgili bazı özelliklerinizi belirleyen maddeler vardır. Bu maddelerin doğrusu veya yanlışı yoktur. Sizin gündelik yaşamda iletişim tarzınızı anlatan maddelerdir. Aşağıda sunulan ifadeleri, o ifadelerle ilgili genelde nasıl olduğunuzu düşünerek okuyunuz. İlişkilerimizdeki özelliklerimiz elbette kiminle, hangi koşullarda, ne zaman ilişkide bulunduğumuza bağlı olarak farklılıklar göstermektedir. O nedenle ifadeleri düşüncelerinize göre değil, genelde gösterdiğiniz tepkilere göre değerlendiriniz. Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre yanıtlayın.	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
	1- Sorunlarını dinlediğim insanlar benim yanımdan rahatlayarak ayrılırlar.				
2- Düşüncelerimi istediğim zaman anlaşılır biçimde ifade edebilirim.					
3- Başkalarını bir kasıt aramadan dinlerim.					
4- Sosyal ilişkide bulunduğum insanları oldukları gibi kabul edebilirim.					
5- İnsanların önemli ve değerli olduklarını düşünürüm.					
6- .....					

### EK-4

## EVLİLİK YAŞAMI ÖLÇEĞİ (EYÖ)

Aşağıda evlilik yaşamına ilişkin 10 cümle bulunmaktadır. Bu cümlelerin her birinin karşısında “Kesinlikle katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle katılıyorum” seçenekleri yer almaktadır. Her cümleyi dikkatle okuyunuz ve sizin evlilik yaşamınıza uygun seçeneği çarpı (X) işareti koyarak işaretleyiniz.	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
	1. Evlilikten beklediklerimin çoğu gerçekleşti.				
2. Evliliğimizdeki engellerin aşılmaz olduğunu düşünüyorum.					
3. Evliliğimizi çok anlamlı buluyorum.					
4. Evliliğimizde giderek eksilen heyecan beni rahatsız ediyor.					
5. ....					

## EK-5

### PSİKOLOJİK İYİLİK HALİ ÖLÇEĞİ (PIHÖ)

Aşağıda kendinizle veya yaşadığınız durumlarla ilgili olarak bazı cümleler bulunmaktadır. Bu cümlelerin her birinin karşısında “Kesinlikle katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle katılıyorum” seçenekleri yer almaktadır. Her cümleyi dikkatle okuyunuz ve sizin yaşamınıza uygun seçeneği çarpı (X) işareti koyarak işaretleyiniz.	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Çoğu insan, beni sevecen ve şefkatli biri olarak tanır.					
2. Etrafımdaki insanlara daha fazla benzemek için bazen düşünce ve hareket tarzımı değiştiririm.					
3. Ufkumu genişletecek eylemler ile ilgilenmem.					
4. Geçmişte yaptıklarımı ve gelecekte yapacaklarımı düşündüğümde genellikle kendimi iyi hissederim.					
5. Hayatımı gözden geçirdiğimde yaşadıklarımın dolaylı memnuniyet duyarım.					
6. Başka insanların düşüncelerine uymasa bile düşüncelerimi dile getirmekten korkmam.					
7. Günlük hayatın zorlukları genellikle tüm gücümü tüketir.					
8. ....					

## EK-6

# BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI YAKLAŞIMA DAYALI PSİKOEĞİTİM PROGRAMI OTURUM ÖRNEKLERİ

## 1. OTURUM:TANIŞMA

### Oturum Özel Hedefleri:

1. Grup üyeleriyle tanışabilme (Duyuşsal –Tepkide bulunma)
2. Grupta bulunmaya dair düşünceleri, duyguları ve gruptan beklentileri paylaşabilme (Duyuşsal-Tepkide bulunma).
3. Grup oturumlarının amacını, yöntemini, süresini, sıklığını, grup kurallarını tanıyabilme (Bilişsel-Bilgi).

### Oturum Hedef Davranışları:

- 1.1.Grup üyelerine ismini ve gruba geliş amaçlarını söyleme.
- 1.2.Grup üyelerinin isimlerini söyleme.
- 2.1.Grupta bulunmaya dair düşünceleri söyleme.
- 2.2.Grupta bulunmaya dair duyguları söyleme.
- 2.3.Gruptan beklentilerini açıklama.
- 3.1.Grup oturumlarının amacını yazma/söyleme.
- 3.2.Grup oturumlarının yöntemini söyleme.
- 3.3 Grup oturumlarının sıklığını söyleme.
- 3.4 Grup oturumlarında geçerli olan grup kurallarını söyleme.

**Oturum Süresi:** 135 dk.

**Gerekli Malzemeler:** Psikoeğitim programı el kitabı.

### İşlemler:

1. Lider oturuma grup üyelerinin birbirleriyle tanışmasını sağlamak için planladığı kısa bir etkinliği uygulayarak başlar. Etkinlik için aşağıdaki yönerge verilir.  
“Hepiniz hoş geldiniz. Şu anda birbirini tanımayan 18 kişi, çeşitli amaçlar için 16 haftalık bir süreçte bir arada olacaklar. Bu nedenle birbirinizi tanımanız grupta ortaya çıkacak etkileşim için önemli. Şimdi birbirinizi tanımanızı sağlamak için kısa bir etkinlik yapacağız. Herkes tanışmak için bir kişiyi seçecek. 10 dakikalık süre içerisinde bu iki kişi birbirini tanıyacak. Bu süre

sonunda herkes diğeri hakkında öğrendiği bilgileri grup üyeleriyle paylaşacak. Şimdi lütfen tanımadığınız bir kişiyi seçin.”

Lider, grup üyelerini 10 dk. serbest bırakır. Daha sonra her bir üyeye eşini tanıtmayı için fırsat verir.

2. Lider, grup kurallarını üyelere açıklayarak oturuma devam eder.  
(toplama yeri, toplanma saati, eğitimin süresi, gizlilik ilkesi, farklılıklara saygı ilkesi, program içeriği).
3. Her bir üyenin beklentilerini sırayla ifade etmesi sağlanır.
4. Oturuma ara verilir.
5. Aradan sonra psikoeğitim programını değerlendirme formları uygulanır.
6. Lider, bir sonraki oturumun konusunun ne olduğunu ve bu konu çerçevesinde kısaca neler yapacaklarını açıklayarak oturumu sonlandırır.

## **2. OTURUM: BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI YAKLAŞIM TEMEL KAVRAMLAR**

### **Oturum Özel Hedefleri:**

1. Bilişsel-davranışçı yaklaşımın temel özelliklerini kavrayabilme (Bilişsel-Kavrama).
2. Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı kişilik kuramını kavrayabilme (Bilişsel-Kavrama).
3. Sahip olunan düşüncelerin, inançların ve problem çözme becerilerinin iyilik hali üzerindeki etkisini kavrayabilme (Bilişsel-Kavrama).
4. Bir olaya ilişkin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını ortaya çıkarmaya yardımcı olacak “Duygu, Düşünce, Davranış Kaydı Formu”nu kullanabilme (Bilişsel-Uygulama).

### **Oturum Hedef Davranışları**

- 1.1.Bilişsel-davranışçı yaklaşımın temel kavramlarını yazma/söyleme.
- 1.2.Bilişsel-davranışçı yaklaşımın temel ilkelerini yazma/söyleme.
- 2.1.Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı kişilik kuramının temel özelliklerini açıklama.
- 2.2.Kendisinin ve yakın ilişkide bulunduğu kişilerin (eş ve çocuklar gibi) kişilik özelliklerini bilişsel davranışçı yaklaşım çerçevesinde yorumlayarak açıklama.

- 3.1.Sahip olunan düşüncelerin, inançların iyilik hali üzerindeki etkisini örneklerle açıklama.
- 3.2. Sahip olunan problem çözme becerilerini yazma/söyleme.
- 3.3.Sahip olunan problem çözme becerilerinin iyilik hali üzerindeki etkisini örneklerle açıklama.
- 3.4.Otomatik düşüncelerin nasıl oluştuğunu yazma/söyleme.
- 3.5.Otomatik düşüncelerin duygu ve davranışları nasıl etkilediğini yazma/söyleme.
- 4.1. Bir olaya ilişkin düşünceleri, duyguları, davranışları ortaya çıkarmaya yardımcı olacak “Düşünce, Duygu, Davranış Kaydı Formu”nun işlevini yazma/söyleme.
- 4.2. Bir olaya ilişkin düşüncelerini, inançlarını ortaya çıkarmaya yardımcı olacak “Düşünce, Duygu, Davranış, Kaydı”na örnek verme.
- 4.3. Bir olaya ilişkin düşüncelerini, duygularını, davranışlarını ortaya çıkarmaya yardımcı olacak “Düşünce, Duygu, Davranış Kaydı Formu”nu doğru bir şekilde kullanma.

**Oturum Süresi:** 135 dk.

**Gerekli Malzemeler:**

1. Psikoeğitim programı el kitabı.

**İşlemler:**

1. Oturuma kişilik farklılıklarının nedenleri üzerine üyelerin görüşleri kısaca alınarak başlanır.
2. Lider kişilik, kişilik gelişimi, biliş, şema, otomatik düşünce, duygu, davranış, işlevsiz düşünceler, sosyal öğrenme, koşullanma, pekiştirme gibi temel kavramların tanımını yapar.
3. Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı kişilik kuramını kısaca anlatarak devam eder.
4. Lider, bilişsel davranışçı kuramın ve bu kuramın kavramlarının bir kişiye uyarlanmasının örneği olarak Ayşe A. vakasını anlatır.

Adı: Ayşe A.

Yaş: 39

Medeni durum: Evli

Çocuk sayısı: Oğlan-10 yaş, kız-4 yaş



Meslek: Ev hanımı  
Eğitim düzeyi: İlkokul  
Eşin eğitim düzeyi: Ortaokul  
Eşin mesleği: Tornacı

Ayşe anne, baba, kız kardeş, abi ve babaannenin bir arada olduğu altı kişilik bir ailede büyümüştür. Akrabalarının büyük bir kısmı aynı mahallede oturuyormuş. Babaannesiyile annesi sık sık tartışmış. Bu nedenle babasıyla annesi de bazen kavga ederlermiş. Babası sert bir insanmış. Çocuklar hata yaptığında çok kızar, bazen de vurduğu olurmuş. Kızların özellikle de Ayşe'nin gezmesine, giyinmesine, hareketlerine anne aracılığıyla çok müdahale etmiş. Ayşe annesinin sürekli olarak “aman babanız duymasın, aman el alem ne der ” şeklinde söylediğini hatırlıyor. Anne babaya göre kız kısmı ağır, hanım hanımcık, olgun ve ev işinde becerikli olmalı. Asla fingirdek ve şirret olmamalıymış. Ayşe büyük kız olduğu için bu yönde çok baskı görmüş. Çok okumak istemiş ama okutulmamış. Kendisinden 10 yaş küçük kız kardeşinde evdeki durum olumlu yönde biraz daha değişmiş. Aile kız kardeşinin okumasına, kendini ifade etmesine ve gezmesine Ayşe'ye göre daha fazla izin vermiş. Dolayısıyla da Ayşe'ye göre kız kardeşi daha girişken, ev işlerinde becerikli ve daha rahat olmuş. Ayrıca kız kardeşi biraz daha güzelmış. Bu nedenlerle kız kardeşiyle Ayşe çok kıyaslanmış. Abisi de sürekli olarak babası gibi davranır, babanın yokluğunda kız kardeşlere çok müdahale edermiş. Anne çoğu zaman evde kavga çıkmasın diye susan, içine atan, durumu idare etmeye çalışan, bazen de olmadık bir durumda sinir krizi geçiren bir kadınmış. Ayşe 18 yaşına gelince görücü usulü ile evlendirilmiş.

Eşiyle ilişkisi bazen iyi bazen kötü. Görücü usulüyle evlense de zaman içinde ona alışmış. Ama eşinin kızdığı yönleri de çok fazla. Eşi duygularını göstermeyen, hiçbir özel günü hatırlamayan, sürekli kendi dediği olsun isteyen, çocuklara karşı tahammülsüz ve ilgisiz bir adam. Evde bir sorun olduğunda o sorunu konuşmak yerine susmayı ya da bağırmayı tercih ediyor. Zaman zaman da kahveye gidiyor. Ayşe yatakta da eşiyile sorunlar yaşıyor. Gündüz

tartıştıklarında akşam eşi hiçbir şey olmamış gibi Ayşe'yle ilişkiye girmek istiyor. Ama Ayşe kafasından yaşadıklarını atamadığı için eşiyle birlikte olmak istemiyor. Ayrıca eşinin işi bittikten sonra arkasını dönüp uyuması, Ayşe'ye güzel sözler söylememesi, bazen açık saçık filmler seyretmesi Ayşe'yi çok rahatsız ediyor. Cinsellikle ilgili beklentilerini kocasına yanlış anlaşılır diye açıklıkla söyleyemiyor. Bazen istese bile yine yanlış anlaşılır diye ilişkiyi başlatamıyor. Vücudunu beğenmiyor. Kendisini şişman, göğüsleri sarkmış ve çirkin buluyor. Eşinin de kendisini beğenmediğini düşünüyor. Eşi vücudunu görsün istemiyor. Bu nedenle de eşiyle aydınlık ortamda birlikte olmak istemiyor.

Ayşe kayınvalidesiyle ve eltileriyle aynı apartmanda oturuyor. Eltisinin bir tanesi ve kayınvalidesiyle zaman zaman çatışmalar yaşıyor. Onlara söylemek istediklerini çoğu zaman söyleyemiyor.

Çocuklar çok hareketli. Oğlunun okul problemi var. Ders çalışmakta güçlük çekiyor. Çocuklar her tür sorunda Ayşe'ye başvuruyor. Ayşe babayla çocuklar arasında kalıyor sürekli. Evin bütün yükü omzunda.

Ayşe sürekli olarak “şunu şöyle yapsaydım, neden ona bunları açıkça söylemedim” şeklinde kendi kendine konuşuyor. Çocuklarıyla eşiyle ve yakın çevresiyle olan sorunlarını çözmeye yoğun güçlük çekiyor. Kendisini yorgun ve mutsuz hissediyor. Bazen yataktan çıkmak istemiyor. İnsanlar onun hakkında bir şey söylediğinde onlara karşılık veremiyor. Söylenenleri kafasından kolaylıkla atamıyor. Toplum içinde kendini ifade edemiyor. Sürekli her şeyi eksik yapıyormuş, beceremiyormuş gibi hissediyor. Çok çabuk korku geliştiriyor. Her an kötü bir şey olacaktıymış hissiyle yaşıyor. Kimsenin olmadığı bir yerlere kaçıp uzunca bir süre dinlenmek istiyor.

**Ayşenin kişiliği:** Annesi ve babası çocukluktan itibaren Ayşenin sakin, biraz içe kapanık, çabuk ağlayan, derslerini çabuk öğrenen ama el becerilerinde zayıf bir çocuk olduğunu söylüyorlar (*Ayşe'nin doğuştan getirdiği kişilik özellikleri*).

Ayşe de anne babanın dediğini doğruluyor. Ancak, Ayşe bazen insanlarla konuşabileceğini hissetmiş ama annesinin o yabancıdır, sessizdir, konuşmaz

dediğini ve bu sözlerin kendisinin onun cesaretini kırdığını, giderek bunu hiçbir zaman beceremeyeceğini düşünmeye başlamış. Hassas ve duygusal biri olduğunu her şeye çok çabuk üzüldüğünü söylüyor. Ayşe annesinin de sessiz, sakin, bir sorun olduğunda konuşmak yerine susan biri olduğunu belirtiyor (Ayşe'nin sonradan kazandığı kişilik özellikleri-sosyal öğrenme, pekiştirme, koşullanma vb. aracılığıyla).

**Ayşe'nin otomatik düşünceleri:** “ben insanlar içinde konuşmayı beceremem”, “insanlarla ilişkimde sorunlarımı çözemem” “girişken ve becerikli insan mükemmel insandır” “başarılı bir anne ve eş değilim” “herkes bana karşı” “insanlar beni çok inceliyor” “

**Ayşe'nin şemaları:** yetersizim, sevilmeyen biriyim, beceriksizim.

**Ayşe'nin Duyguları:** mutsuzluk, umutsuzluk, hayal kırıklığı, üzüntü, çaresizlik, öfke, doyumsuzluk, gerginlik, yetersizlik.

**Ayşe'nin davranışları:** çekingen davranma, içine atma, problemlerle başa çıkamama, konuşurken tedirgin olma vb.

5. Lider sahip olunan şemaların (düşüncelerin), problem çözme becerilerine, iyilik haline ve kişilik üzerine etkisini anlatır.

“Kişinin sahip olduğu düşünceler, inançlar eğer olumsuz yöndeysen- ben beceriksizim, sevilmeyen biriyim, yetersizim vb.- bir problemle karşılaştığında, o problemi çözemeyeceği hissine kapılır. Bu his onun probleme müdahale etmemesine veya müdahaleyi yarıda bırakmasına ya da yanlış müdahale etmesine neden olur. Nihayetinde problem çözülmez. Böylelikle kişi ben yetersizim şemasını doğrulamış ve güçlendirmiş olur. Ayrıca bu olumsuz deneyim onun kendisini iyi hissetmesine engel olur. Tüm bunların sonunda kişi kendisini mutsuz, çaresiz, beceriksiz hisseder.....”

6. Lider, ara verir.
7. Lider şemaların (otomatik düşüncelerin) nasıl oluştuğunu Ayşe örneği üzerinden anlatır.
8. Lider düşünce, duygu, davranış arasındaki farkı ve bu üç durumun birbirleriyle bağlantısını anlatarak oturuma devam eder. Daha sonra bir olaya ilişkin düşünceleri, duyguları, davranışları ortaya çıkarmaya yardımcı olacak “Düşünce,

Duygu, Davranış Kaydı Formu” nu tanıtır ve bu formu nasıl kullanacaklarını üyelere açıklar. Üyelerden

“Şimdi sizlerden sizi çok etkileyen yaşadığınız bir olayı hatırlamanızı, olayla ilgili olarak aklınızdan ne geçtiğini(düşünce), ne hissettiğinizi(duygu) ve ne yaptığınızı(davranış) bulmanızı istiyorum.”

diyerek birkaç dakika bekler. Daha sonra üyelere bir kaçının anımsadığı olayı “Düşünce, Duygu, Davranış Kaydı Formu” na geçirir.

9. Lider, grup üyelerinden anlatılanlar çerçevesinde kendilerini ve yakın çevrelerini değerlendirmelerini ister. Ayrıca bir sonraki oturuma kadar üyeleri etkileyen bir problemi “Düşünce, Duygu, Davranış Kaydı Formu” na geçirmelerini ister.
10. Lider, üyelere bir sonraki oturuma kadar yaşadıkları iki önemli olayı anlatılanlar çerçevesinde analiz edip “Düşünce, Duygu, Davranış Kaydı Formu” na geçirmelerini isteyerek oturumu sonlandırır.

.....  
.....  
.....

#### **8.9.10. OTURUM-İLETİŞİM BECERİLERİ**

##### **Oturum Özel Hedefleri:**

1. İletişimin önemini kavrayabilme (Bilişsel-Kavrama).
2. İletişim çatışmalarının nedenlerini kavrayabilme (Bilişsel-Kavrama).
3. Empatinin önemini kavrayabilme (Bilişsel Kavrama).
4. Empati becerisini kullanabilme/kendine iş ediniş (Duyuşsal-Örgütlenme).
5. İletişim kurarken dinleme becerisini kullanabilme/kendine iş ediniş (Duyuşsal-Örgütlenme).
6. İletişim kurarken ben dilini kullanabilme (Bilişsel-Uygulama).

##### **Oturum Hedef Davranışları:**

- 1.1.İletişim kavramı ile ilgili düşüncelerini yazma/söyleme.
- 1.2.İletişim kavramının önemini açıklama.
- 2.1.İletişim çatışmalarının nedenlerini yazma/söyleme.
- 2.2.İletişim çatışmalarının nasıl oluştuğunu yazma/söyleme.
- 2.3.Kendi yaşamından iletişim çatışmalarına örnekler verme.

- 3.1. Empati kavramı ile ilgili düşüncelerini yazma/söyleme.
- 3.2. Empati kavramının önemini açıklama.
- 3.3. Kendi yaşamında empatiyi kullanma.
- 4.1. İnsanları oldukları gibi kabul etme.
- 4.2. İnsanların anlattıklarını eleştirmeden, yargılamadan, alay etmeden, öğüt vermeden, geçiştirmeden dinleme.
- 4.3. İnsanların hissettiği duyguları yakalama.
- 4.4. İnsanların duygularını anlama ve bu duygulara ortak olma.
- 5.1. İnsanların anlattıklarını dinlerken onlarla göz teması kurma.
- 5.2. İnsanların anlattıklarını, onların sözünü kesmeden dinleme.
- 5.3. İnsanları dinlerken zihninde söyleyeceklerini hazırlamama veya başka bir şeyle meşgul olmama.
- 6.1. İnsanlarla iletişim kurarken kullanılan dile örnekler verme.
- 6.3. Sen dili kavramını tanımlama.
- 6.4. Gündelik yaşantıda kullanılan sen diline örnekler verme.
- 6.2. Ben dili kavramını tanımlama ve önemini açıklama.
- 6.3. Ben diliyle kurulan iletişime örnekler verme.
- 6.4. Kendi yaşamında ben dilini kullanabilmenin yöntemini açıklama.

**Oturum Süresi:** 135 dk.

**Gerekli Malzemeler:**

1. Psikoeğitim programı el kitabı.

**İşlemler:**

1. Lider, “bir önceki oturumla ilgili olarak paylaşmak istediğiniz veya edindiğiniz bilgiler çerçevesinde dendiğiniz yeni şeyler var mı?” sorusuyla oturumu başlatır. Konuşmak isteyen üyelere söz verir. Yeni denemelerde eksik kalan kısımlar varsa eğer, yeniden bilgilendirme ve yönlendirme yapılır.
2. Lider, aşağıdaki yönergeyle oturuma devam eder.  
“şimdi sizlerden iletişim üzerine düşünmenizi, iletişim denilince aklınıza neler geldiğini gözden geçirmenizi istiyorum.”  
Lider, birkaç dakika bekler. Daha sonra üyelere sırayla geribildirim alır. İçerik yansıtma ve özetleme yaparak anlatılanları toplarlar.

3. Lider, iletişim kavramını anlatarak oturumu sürdürür.

4. Lider:

“Şimdi insanlarla iletişim kurarken, çatışma yaşadığınız durumları hatırlamanızı, içlerinden en sık yaşadığınız durumu aklınızda tutmanızı ve bunları yaşarken neler düşündüğünüzü, nasıl hissettiğinizi ve davrandığınızı hatırlamanızı istiyorum.”

Lider, birkaç dakika bekler. Daha sonra üyelere sırayla geribildirim alır. İçerik yansıtma, duygu yansıtma ve özetleme yaparak anlatılanları toplarlar

5. İletişim çatışmalarının nedenlerinin ve nasıl ortaya çıktığının bilgisi danışanlara aktarılır.

6. Lider, üyelere empati yapmalarını gerektirecek kısa hikayenin yazılı olduğu kağıtları dağıtır. Hikayeyi okumalarını ve Fatoş’a söyleyeceklerini kağıdın arkasına not etmelerini ister. Üyelerden, doğru yanlış kaygısına düşmeden içlerinden ilk geçenleri yazmalarını söyler. Hikaye şu şekildedir.

“Fatoş 30 yaşında. Evli. İki çocuğu var. Yakın arkadaşınız. Sizinle dertleşmek istediğini söyleyerek size şunları anlattı. -3 aydır kimseye anlatamadığım büyük bir karmaşa yaşıyorum. Mahalledeki kasap Mehmet’le aramızda bir şeyler oluyor. Uzun süredir ben alış veriş yaptığımda, bana iltifatlar ediyordu. Bu benim hoşuma gitse de üzerinde pek durmuyordum. En sonunda bana açıldı. Benden hoşlandığını, beni çok güzel bulduğunu, benim dükkâna gelmemi dört gözle beklediğini söyledi. Ben ilk başta aramızda bir ilişkinin olamayacağını, ikimizin de evli ve çocuklu olduğunu anlattım. Ama o ısrar etti. Ben de onun ısrarlarına karşı koyamadım. Ondan etkileniyorum. Onu gördüğümde elim ayağıma dolaşiyor. Ne yapacağımı şaşırılmış durumdayım.”

Lider, birkaç dakika bekler. Daha sonra kağıtları toplar.

7. Lider, “empati nedir” sorusunu üyelere sorarak bu konuda onların fikirlerini alır. Ardından empati kavramını, empatinin önemini, empati, sempati ve acıma arasındaki farkı, gerçek bir empati kurabilmek için yapılması gerekenleri sırasıyla anlatır.

8. Lider, üyelerin yanıtlaması için verilen senaryoyu ve ardından senaryoya verilen yanıtlardan bazılarını okur. Anlatılan bilgiler ışığında verilen yanıtlar değerlendirilir.
9. Lider, aşağıdaki senaryoyu üyelere dağıtarak oturuma devam eder.

“Misafirlikten eve döndüğünüzde 16 yaşındaki kızınızı yeni edindiği erkek arkadaşıyla koltukta öpüşürken gördünüz. İlk tepkiniz ne olur? Daha sonra kızınızla nasıl konuşursunuz? Bu sorunun tek bir doğru yanıtı yoktur. Lütfen doğru yapma kaygısına kapılmadan, sıradan bir zamanda çoğunuzla nasıl konuşursanız, soruyu o şekilde yanıtlayın.”

Lider, birkaç dakika bekler. Daha sonra kâğıtları toplar.
10. Lider, sen dili ve ben dili kavramlarını, ben dili kullanmanın iletişimdeki yararlarını ve ben dilinin nasıl kullanılacağını anlatır.
11. Daha sonra senaryoya verilen yanıtlardan bazılarını okur. Anlatılan bilgiler ışığında bu yanıtları tartışır.
12. Lider, üyelere iletişim becerileri hakkında oturumda öğrendikleri yeni bilgileri gündelik yaşamda denemelerini isteyerek oturumu sonlandırır.

## **11. OTURUM-EVLİLİK İLİŞKİSİ-BEKLENTİLER, YAŞANANLAR**

### **Oturum Özel Hedefleri:**

1. Evliliğin önemini kavrayabilme (Bilişsel-Kavrama).
2. Evlilikten beklentilerin farkında oluş (Duyuşsal-Alma).
3. Evlilikte yaşanan sorunların farkında oluş (Duyuşsal-Alma).

### **Oturum Hedef Davranışları:**

- 1.1. Evlilikle ilgili düşünceleri yazma/söyleme.
- 1.2. Evliliğin önemini açıklama.
- 2.1. Evlilikte en çok karşılaşılan beklentileri yazma/söyleme.
- 2.2. Kendi yaşamından evlilikten beklentilere örnekler verme.
- 2.3. Normal ve abartılı beklentileri yazma/söyleme
- 2.4. Normal ve abartılı beklentilere kendi yaşantılarından örnekler verme.
- 3.1. Evlilikte sık yaşanan sorunları yazma/söyleme
- 3.2. Kendi yaşamından evlilikte yaşanan sorunlara örnekler verme.

3.3.Evlilikte sorun yaratan işlevsiz inanç ve yaklaşımları yazma/söyleme (mitler).

**Oturum Süresi:** 135 dk.

**Gerekli Malzemeler:**

1. Psikoeğitim programı el kitabı.

**İşlemler:**

1. Lider, “bir önceki oturumla ilgili olarak paylaşmak istediğiniz veya edindiğiniz bilgiler çerçevesinde dendiğiniz yeni şeyler var mı?” sorusuyla oturumu başlatır. Konuşmak isteyen üyelere söz verir. Yeni denemelerde eksik kalan kısımlar varsa yeniden bilgilendirme ve yönlendirme yapılır.
2. Lider, “evliliğinizin hayatınızdaki önemi nedir, bekârken evlilikten beklentileriniz nelerdi, şu andaki beklentileriniz neler” sorularıyla oturuma devam eder. Üyelerin anlattıklarını özetler ve evlilikte en çok karşılaşılan beklentileri sıralar.
3. Lider, “evliliğinizde şu anda yaşadığınız sorunlar neler, sizce sorun olan şeyler eşinizce de sorun mu, bu soruyu eşinize sormuş olsaydım nasıl yanıtlardı.” sorularını gruba yöneltir. Söz almak isteyen her bir grup üyesine söz verir.
4. Lider, evlilikten normal ve abartılı beklentileri, evlilikte soruna yol açan işlevsiz inanç ve yaklaşımları üyelerle tartışır. Ardından evlilikte sık görülen işlevsiz inançları sıralar.
5. Lider, cinsel inanış ve yaşantıları değerlendirme formunu üyelere uygular. Uygulamanın ardından oturum sonlandırılır.



## ÖZGEÇMİŞ

Adı SOYADI: Hanife PEHLİVAN

Doğum Tarihi: 13.03.1975

Ünvanı: Klinik Psikolog

### EĞİTİM

- 1991-1995 Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü'nde lisans eğitimi.
- 1995 Depresyonda Çocukluk İstismarının Etkisi adlı bitirme tezi.
- 1997-2000 Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik Psikoloji Bilim Dalında Yüksek Lisans Eğitimi
- 2000 Aile Yaşamlarında Şiddet Olan Ergenlerin Ana-Babalarıyla Olan İlişkilerini ve Kendilerini Değerlendirmeleri adlı Yüksek Lisans bitirme tezi.
- Türk Psikologlar Derneği'nin hazırlamış olduğu Aile Terapileri ve Zor Vakalarda Bilişsel Davranışçı Terapi adlı eğitim programlarına katılma.
- Aile İçi Şiddet konusunda atölye çalışmaları
- 2001-2004 Umut Psikodrama Enstitüsü psikodrama yöneticisi yetiştirme eğitimine katılma. Yardımcı yönetici ünvanını kazanma

### DENEYİM

- 1998-2010 Bornova Belediyesi Kadın Danışma Merkezinde Klinik Psikolog olarak çalışma- Başvuran kadınlara yönelik psikolojik danışmanlık yapma, kadın bilincini arttırmaya yönelik sürekli eğitim programları hazırlama ve uygulama.
- Bornova Belediyesi kreşine danışmanlık
- Ocak 2004-mayıs 2004 Ege Üniversitesi Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezinde çalışma.
- Mart 2010'dan itibaren Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde öğretim görevlisi olarak çalışma

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının kadın danışma merkezine başvuran annelerin problem çözme beceri düzeylerine, iletişim beceri düzeylerine, evlilik doyumu düzeylerine ve iyi oluş düzeylerine etkisini incelemektir.

Araştırma, Bornova Belediyesi Kadın Danışma Merkezi'ne aile içindeki sorunlarla başa çıkamama nedeniyle yardım almak için başvuran annelerle yürütülmüştür. Araştırmada 33'ü deney ve 16'sı kontrol grubunda olmak üzere toplam 49 denekle çalışılmış olup, bu denekler deney ve kontrol gruplarına rastgele atanmıştır. Her iki gruba da ön test olarak Kişisel Bilgi Formu, Problem Çözme Envanteri, İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Evlilik Yaşam Ölçeği ve Psikolojik İyi Hali Ölçeği uygulanmıştır. Deney grubu her oturumu iki buçuk saat süren ve 16 oturumdan oluşan bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programına tabii tutulmuştur. Kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Uygulama bitiminde her iki gruba son test olarak aynı ölçekler tekrar uygulanmıştır.

Ön test son test uygulamalarından elde edilen veriler karışık desenlerde kullanılması uygun bir teknik olan "2×2 Karışık Desen ANOVA" tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırmada tüm analizler için anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Analizler sonucunda, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının annelerin problem çözme beceri düzeylerini, iletişim beceri düzeylerini, evlilik doyumu düzeylerini ve iyi oluş düzeylerini arttırdığı ortaya çıkmıştır.

Elde edilen veriler literatür dikkate alınarak tartışılmış, ruh sağlığı çalışanlarına ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

## ABSTRACT

The aim of this research is to understand the effects of the cognitive behavioral approach based psychoeducation program on the level of problem solving skills, level of communication skills, marriage satisfaction level and well-being level of mothers who have applied to the woman consultation center.

The research was carried out with mothers who had applied to the Bornova Municipal Woman Consultation Center for help in handling their problems within the family. 49 subjects were analyzed within the research and they were randomly assigned to two groups: 33 subjects in the experiment group, and 16 in the control group. Both groups were given a Personal Information Form, Problem Solving Inventory, a Communication Skills Evaluation Scale, Marriage Life Scale and a Psychological Well-Being Scale as a pre test. The experiment group was later subjected to the psychoeducation program based on cognitive behavioral approach which consisted of 16 sessions, each of them being 2,5 hours. Whereas the control group was not interfered with. After the application of the psychoeducation program, both groups were once again given the same scales as a post test.

The data obtained from both the pre test and the post test were analyzed with the “2×2 Complex Design ANOVA” technique which is suitable for complex designs. For all the analyzes in the research the level of significance has been taken as .05.

As a result of the analyses, it has been understood that the psychoeducation program based on cognitive behavioral approach has increased the mothers’ level of problem solving skills, level of communication skills, marriage satisfaction level and their well-being level.

The obtained data has been discussed taking into consideration the literature, also some suggestions have been made for future researches and for those who work in the mental health sector.