

T.C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
KLİNİK PSİKOLOJİ PROGRAMI

OKUL TERKİNİN ÖNLENMESİNDE BAĞLANMA
TEMELLİ TERAPÖTİK MÜDAHALE

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ŞEYDA SOFUOĞLU

151106121

Danışman Öğretim Üyesi:
Yrd. Doç. Dr. İpek Güzide Pur Karabulut

İstanbul, Eylül 2017

T.C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

OKUL TERKİNİN ÖNLENMESİNDE BAĞLANMA
TEMELLİ TERAPÖTİK MÜDAHALE

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ŞEYDA SOFUOĞLU

151106121

Danışman Öğretim Üyesi:
Yrd. Doç. Dr. İpek Güzide Pur Karabulut

İstanbul, Eylül 2017

T.C. Maltepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

29.09.2017 tarihinde tezinin savunmasını yapan 15 11 06 121 numaralı Şeyda SOFUOĞLU'na ait "Okul Terkinin Önlenmesinde Bağlanma Temelli Terapötik Müdahale" başlıklı çalışma, Jürimiz Tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Psikoloji (Klinik Psikolojisi) Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi Olarak ~~Oy Birliği/Oy Çoğunluğuyla~~ Kabul Edilmiştir.

Yrd. Doç.Dr. Havva Özden BADEMCI
Başkan

Yrd. Doç. Dr. İpek Güzide PUR KARABULUT
(Danışman)
(Üye)

Yrd. Doç. Dr. Sevda Sarı DEMİR
(Üye)

YEMİN METNİ

15/10/2017

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Okul Terkinin Önlenmesinde Bağlanma Temelli Terapötik Müdahale” adlı çalışmanın, proje safhasından sonuçlanmasına kadar olan bütün süreçlerinde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın tarafımda yazıldığını ve yararlandığım bütün eserlerin “Kaynakça”da gösterilenlerden oluştuğunu, “Kaynakça”da yer alan bu eserlerden metin içinde atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım.

151106121
Şeyda Sofuoğlu

ÖZET
OKUL TERKİNİN ÖNLENMESİNDE BAĞLANMA TEMELLİ TERAPÖTİK
MÜDAHALE

Araştırmanın amacı, okul terki riski bulunan gençler ve annelerinin bağlanma örüntülerinin çocukluk yaşantılarını göz önünde bulundurarak keşfedilmesidir. Buna ek olarak, bu araştırma ile gelişimsel travmaya bağlanma odaklı yaklaşım çerçevesinden bakarak okul başarısının ve motivasyonun nasıl etkilendiği kavranmaya çalışılmıştır. Gelişimsel travma ve ebeveyn çocuk arasındaki bağlanmanın saptanması ve anlaşılmasında ölçekler ile yapılacak değerlendirmelerin gerçek sonuçları yansıtma olasılığının düşük olacağını düşünülmesi nedeniyle araştırma yöntemi olarak nitel araştırma kullanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda 16 ve 18 yaşında iki lise öğrencisi ve başka bir iki lise öğrencisinin annesi ile nitel bir araştırma yürütülmüştür. Kişisel bilgi formu, görüşme içerik raporları, gözlem raporları ve süpervizyon raporlarıyla elde edilen verilere tematik analiz uygulanmıştır. İçerik analizi sırasında nitel analiz programı MOXQDA'den faydalanılmıştır. Travmatik bağlanma ve güvensiz bağlanma örüntüsüne sahip katılımcıların gelişimsel travma mağduru oldukları bulunmuştur. Gelişimsel travma mağduru katılımcıların literatürle uyumlu olarak duygu düzenleme güçlüğü yaşadığı görülmüştür. Bununla birlikte, gelişimsel travmanın katılımcıların düşük motivasyon ve okul başarısı üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Görüşmeler süresince uygulanan bağlanma odaklı terapötik müdahalenin iyileşme üzerindeki etkisi tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Gelişimsel travma, bağlanma, motivasyon, okul başarısı, bağlanma odaklı terapötik müdahale

ABSTRACT

**ATTACHMENT BASED THERAPEUTIC INTERVENTION IN
PREVENTION OF EARLY SCHOOL LEAVING**

The aim of research is to discover the attachment pattern of adolescents with the risk of dropping out of school and their mother by taking into account these adolescents' childhood. In addition to these, how school success and motivation is affected is apprehended by examining the developmental trauma in accordance with an attachment-focused approach. Qualitative research is used as the research method, because the evaluations carried out with scales to understand and diagnose the developmental trauma, and the attachment between mother and child poorly shed light on the bottom line. In accordance with this purpose, a qualitative research is conducted by interviewing two high school students, 16 and 18 years old, and two other high school students' mothers. Thematic analysis method is implemented to data collected by personal information form, interview content reports, survey reports and supervision reports. MOXQDA which is a qualitative analysis software is taken advantage of during content analysis. It is elicited that the participants possessing traumatic and insecure attachment patterns suffer from developmental trauma. It is also observed that the participants suffering from developmental trauma, in accordance with the literature, possess emotional dysregulation. Besides, it is designated that the developmental trauma impinges upon the participants' low motivation and school success. The attachment-focused therapeutic intervention's effect on recovery is discussed during the interviews.

Key Words: Developmental trauma, attachment, motivation, school success, attachment-focused therapeutic intervention.

ÖNSÖZ

Öncelikle koşulsuz ve şartsız desteklerini benden esirgemeyen anneme, babama ve kardeşim Şeyma Sofuoğlu'na sonsuz teşekkürler. Tezimi yazma aşamasında akademisyen gözüyle beni yönlendiren, akademik çalışma yapıyorsam yanımdan ayırmamam gerektiğini öğrendiğim kardeşim Nasuh Sofuoğlu'na; her koşulda her zaman yanımda olan, bana güç veren kardeşim Mihrimah Ekmen'e ve değerli eşi Yaman Ekmen'e şükranlarımı sunarım.

Tez ile ilgili sürecin başından sonuna kadar bitmek tükenmek bilmeyen sorularımı hiç bıkmadan cevaplayan, bilgi ve deneyimlerini sonuna kadar benimle paylaşan tez danışmanım ve klinik süpervizörüm Yrd. Doç. Dr. İpek G. Pur Karabulut'a en içten saygı ve şükranlarımı sunuyorum. Sizden öğrendiğim her bilgi benim önümü aydınlatan ışık oldu.

Bana hem hoca hem de arkadaş olarak destek olan, yazdıklarımı itina ile okuyan, düşüncelerini benimle paylaşan, ilgi ve desteğini hep hissettiğim Dr. Serkan Özgün'e çok teşekkür ederim.

Psikolog, hoca ve kişilik olarak beni çok etkileyen, kendime örnek aldığım Yrd. Doç. Dr. H. Özden Bademci'ye şükran ve teşekkürlerimi sunarım.

SOYAÇ'ta birlikte çalışma fırsatı bulduğum tüm hocalarım, Maltepe Üniversitesi öğrencilerine, atölye çalışmalarını yürüten arkadaşlarıma, lisenin psikolojik danışmanlarına ve benimle görüşmeyi kabul eden katılımcılara teşekkürü borç bilirim.

Birlikte çok şey paylaştığım ve çok şey yaşadığım, benim için kıymetini buradan anlatmanın çok zor olduğu sevgili arkadaşım Evrim Korkmaz'a ve değerli eşi Sercan Korkmaz'a; sürecin en başından en sonuna beni motive eden, her yorulduğumda beni cesaretlendiren ve ayağa kaldıran, saat kaç olursa olsun her aradığımda sabırla beni dinleyen ve önerilerini benimle paylaşan değerli arkadaşım Elif Eylem Varsak'a; kocaman yüreğiyle tanıdığım en anlayışlı ve en sevecen arkadaşım Gülnihal Öcal'a destekleri için çok teşekkür ederim. İyi ki varsınız.

Son olarak bana kattığı her şey için, tüm güzellikler için sevgili Fırat Bayır'a sonsuz teşekkürler. Sana verebileceğim en güzel hediyeyi kabul etmeni dileyerek çalıştım. Umarım benimle gurur duyuyorsundur.



Firat'a...

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI.....	ii
YEMİN METNİ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Bağlanma.....	2
1.1.1. Bağlanma Kuramları.....	6
1.1.2. Bağlanma Örüntüleri.....	12
1.2. Gelişimsel Travma.....	17
1.2.1. Gelişimsel Travma Tanısının Tarihsel Gelişimi.....	21
1.3. Bağlanma ve Gelişimsel Travma.....	23
1.3.1. Gelişimsel Travma Tedavisi.....	24

1.4. Motivasyon.....	32
1.4.1. Motivasyon Kuramları.....	34
1.4.1.1. Psikanalitik Kuram.....	34
1.4.1.2. Davranışçı Kuram.....	36
1.4.1.3. Bilişsel Kuram.....	37
1.4.1.4. İnsancıl Kuram.....	37
1.5. Okul Başarısı.....	38
1.6. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları.....	42
1.7. Araştırmanın Önemi.....	42
2. YÖNTEM.....	44
2.1. Katılımcılar.....	44
2.2. Nitel Araştırma.....	53
2.3. Tematik Analiz.....	54
2.4. Veri Toplama Araçları.....	55
2.5. İşlem.....	56
2.6. Nitel Araştırmada Etik Hususlar.....	61
2.7. Refleksif Yaklaşım.....	63
2.8. Araştırmacının Refleksif Yaklaşımı.....	64
3. BULGULAR.....	66
3.1. Gelişimsel Travma.....	67
3.1.1. Bağlanma ile İlişkili Sorunlar.....	71
3.1.2. Duygu Düzenleme.....	76
3.1.3. Motivasyon.....	80

3.2. Bağlanma Odaklı Terapötik Müdahale.....	82
3.2.1. Terapötik İlişki.....	86
3.2.2. İyileşme.....	87
3.3. Okul ile Kurulan Bağ.....	88
4. TARTIŞMA.....	92
4.1. Gelişimsel Travma Belirtileri.....	92
4.1.1. Travmatik Bağlanma.....	95
4.1.2. Duygu Düzenleme Güçlüğü.....	97
4.1.3. Düşük Motivasyon.....	99
4.2. Bağlanma Odaklı Terapötik Müdahale.....	102
4.2.1. Güven Temelli Terapötik İlişki.....	104
4.2.2. İyileşme.....	106
4.3. Okul ile Kurulan Güvensiz Bağ.....	107
5. SONUÇ.....	110
6. KAYNAKLAR.....	112
7. EKLER.....	126
EK 1.....	126
EK 2.....	127
EK 3.....	128
EK 4.....	131
ÖZGEÇMİŞ.....	132

TABLULAR

Tablo 1.1. Gelişimsel Travma Bozukluğu Tanı Kriterleri.....	22
Tablo 2.1. Katılımcıların Sosyodemografik Özellikleri.....	45
Tablo 2.2. Tematik Analizin Aşamaları.....	55
Tablo 2.3. Katılımcılarla Yapılan Görüşme Sayısı.....	57
Tablo 3.1. Genel Tema, Ana Tema ve Alt Tema Başlıkları.....	66

1. BÖLÜM

GİRİŞ

İlişkiler kurma ve devamlılığını sağlama kapasitesi insanın en önemli özelliğidir. Hayatta kalmak için öğrenmek, çalışmak, aşık olmak ve üremek gibi ilişkiler kurmak her birimiz için gereklidir (Perry, 2013). İlişkilerin yaşamımızdaki önemi, bizi, ilişki kurmayı ilk öğrendiğimiz kişi olan birincil bakıcıya, genellikle anneye götürür. Bizler birincil bakıcımız ile ilk ilişkimizde kendimize ve diğerlerine dair algılarımızı oluştururuz. Yine bu ilişki içinde duygularımızı fark eder, tanır ve ifade etmeyi öğreniriz (Oktay ve Durak Batıgün, 2014). Bu ilişki içerisinde emniyet bulur ve kendimizi güvende hissederiz (Yörükkan, 2015). Kısacası empati, sevme kapasitesi, saldırganlığın engellenmesi ve sağlıklı, mutlu bir kişinin özellikleri ilk ilişkide yaşananlarda gizlidir. Bu ilişki hasar gördüğünde kişi pek çok yönden etkilenir (Perry, 2013).

İnsan ilişkileri çeşitli formlar alabilir. Bu formlardan en şiddetli, en hoş ve en acıtan ilişkiler sevilen biri ile olan ilişkilere (Perry, 2013). Dolayısıyla kişi üzerindeki etkisinin yıkıcı olabileceği söylenebilir. Tüm bu süreçten sadece kişinin kendisi etkilenmez. Bu etki bir sonraki nesle bağlanma yoluyla aktararak etkisini nesiller arasında sürdürmeye devam eder (Ruppert, çev., 2014). Başka bir ifadeyle oluşan etki domino etkisi yaratarak pek çok kişinin yaşamında önemli ve kalıcı izler bırakır.

Gelişimsel travmanın birincil bakıcı ile ilişki içinde meydana gelmesi, hem gelişimsel travmanın hem de bağlanma sorunlarının duygu düzenleme ve kendilik, diğerleri algısında bozulmaya neden olması sebebiyle, bu çalışmada gelişimsel travmaya bağlanma odaklı yaklaşımın benimsenmesinin uygun olacağı düşünülmüştür. Yanı sıra, birincil bakıcımızla olan ilk ilişkimizi nesiller arasında bağlanma yoluyla aktardığımızı düşünürsek (Ruppert, çev., 2014), gelecek nesillerin ruh sağlığı için önleyici yaklaşımın önemine dikkat çekmek çalışmanın çıkış noktasını oluşturmuştur.

Bu bölüm bağlanma, gelişimsel travma, motivasyon ve okul başarısı başlıklı alt bölümlerden oluşmaktadır. Her alt bölüm için kavramlar açıklanmış, kavramların geçmişten günümüze gelişimi anlatılmış, diğer kavramlarla ilişkilerinden bahsedilmiş ve ilgili araştırmalara değinilmiştir.

1.1. Bağlanma

Bağ, bir kişi ile diğerleri arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir. Çocuk gelişimi açısından bağ, çocuğun belirli bir kişiyle kurduğu ilişki ve bu kurulan ilişkide güven bulduğu duygusal ilişkinin kalıcı formudur. Anne-bebek ilişkisini en iyi tanımlayan bu ilişkinin özel yapısıdır. Çocuk bu ilişkide güvenlik ve emniyet bulur. Aynı zamanda bu ilişki sakinlik, rahatlık ve hazzı kapsar. Eğer duygusal ilişkinin kurulduğu kişinin kaybı ya da kaybetme tehdidi söz konusuysa bu durum çocukta yoğun strese sebep olur (Perry, 2013). Bağ ilişkisi bu anlamda eşsiz özelliklere sahiptir. Anne-çocuk arasındaki bu ilk bağ sayesinde çocuk, “ben” ve “diğerleri” ayırımını algılar ve çocuğun diğer ilişkileri için bir model oluşturur (Blaustein ve Kinniburgh, 2010). Aynı zamanda anne ve çocuk arasındaki bağ çocuğun zihinsel gelişiminde de önemli bir etkidir (Hobson, 2002).

Freud'dan itibaren günümüze kadar psikanalitik yazarlar, spesifik aşk ilişkilerine istinaden bağlanma terimini kullanmıştır. Güncel psikoloji literatüründeki kullanımı Bowlby'nin (1958) çalışmalarına dayanmaktadır. Bowlby “bağımlılık” (dependency) kavramını karşılığı olmayan bir kelimeyle değiştirmeye çalışmıştır. Bunun ardından “bağlanma” (attachment) kavramı önce etolojistler, ardından hayvan davranışlarını inceleyen psikologlar tarafından kullanılmıştır ve sonra da öğrenme kuramı

formülasyonlarına girmiştir (Ainsworth, 1969). Bağlanma kavramı sıklıkla ruh sağlığı ve çocuk gelişimi uzmanları tarafından farklı anlamlarda kullanılmıştır. Ruh sağlığı alanında “bağlanma” kavramı, genellikle ilişki kurma kapasitesinin ifade edilmesi anlamını taşımaktadır (Perry, 2013).

Çocuk ile çocuğa bakım veren arasında gelişen ilk ilişkiye “bağlanma” denir (Blaustein ve Kinniburgh, 2010; Teague, 2013; Kinniburgh, Blaustein ve Spinazzola, 2005). Bağlanma, duygusal ilişkiler kurma ve bunları sürdürme kapasitesidir (Perry, 2013). “Bağlanma” kavramı ile anne-bebek ya da birincil bakıcı-bebek ilişkisindeki benzersiz nitelikteki özel bağ vurgulanmaktadır (Perry, 2013). Ainsworth’e göre bağlanma, bir insan veya hayvanın başka spesifik bireyle kurduğu duygusal bağı ifade eder. Böyle bir bağlanma, ayrımcı ve spesifiktir. Nesne ilişkileri gibi bağlanma da her yaşta meydana gelir. Bağlanma, çaresizlik veya olgunlaşmamışlığa işaret etmek zorunda değildir. İlk bağ genellikle anneye kurulur, ama zamanla bu bağlanmaya diğer insanlarla olan bağlanmalar da eklenir (Ainsworth, 1969). Bağlanma süreci bakışma, konuşma ve koklama ile başladığından biyolojiktir ve bunun için de dünyanın her yerinde aynıdır (Newton, 2011). Bağlanma kuramcılarının göre bağlanmanın davranışsal ve ruhsal boyutları vardır. Erken dönem bağlanma ilişkilerinde öğrenilenler zihinde “nasıl başarılı olunur” ve “bu çevrede nasıl hayatta kalınır” gibi modeller oluşturur (Masterson, çev. 2013; Newton, 2011). Bağlanma çocuğun hayatta kalmasına yardım ederken kendisinin ve diğerlerinin zihinsel durumlarını anlayabilmesine olanak sağlayan bir sistemi de oluşturur (Fonagy, Gergely, Jurist ve Target, 2002; Blaustein ve Kinniburgh, 2010). Evrimsel perspektiften bakılacak olursa ebeveyn ve çocuk arasındaki bu dinamik deneyim aktarımı, önceki nesillerin sonraki nesillere nasıl hayatta kalınacağı ve nasıl yaşanacağına dair bilgiyi iletme sürecidir (Newton, 2011).

Ebeveyn-bebek arasındaki bu özel ilişkinin doğası incelendiğinde, bu ilişkinin çocuğun gelecekteki gelişiminde ne kadar önemli olduğu görülür (Perry, 2013). Bowlby (1988), bağlanmanın çocuğun kişilik gelişiminde önemli etkisi olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca pek çok araştırmacı ve uygulamacı da, anne-bebek arasındaki bağın, bebeğin gelişiminde, sonraki tüm ilişkiler için bir temel inşa ettiğini vurgulamıştır. Birincil bakım verici ile kurulan güçlü ve sağlıklı bir ilişki, ilerleyen yaşlarda diğerleriyle de sağlıklı ilişkiler kurmayı kolaylaştırdığı, anne ya da birincil

bakıcı ile zayıf bağlanmanın ise yine ilerleyen yaşlarda duygusal ve davranışsal problemlere sebep olduğu söylenmiştir (Perry, 2013). Bağlanmanın temelleri, erken çocukluk ve bebeklik dönemindeki sağlıklı duygusal ilişki geliştirebilme ve bunu sürdürebilme kapasitesidir. Sıra dışı durumlar haricinde her birey sağlıklı duygusal ilişki geliştirme ve sürdürme kapasitesiyle doğar. Eğer bebek sevgi dolu, dahil edici, ihtiyaçları karşılayan bir bakıma maruz kalırsa bu kapasite açığa çıkar. Yeni doğan bebeğin hayatına zamanla ailesi, arkadaşları ve çevresi girer. Bunun sonucu olarak sağlıklı, güçlü duygusal ilişkilere sahip olma kapasitesi de gelişmeye devam eder (Perry, bt). Çocuğun duygusal, sosyal ve zihinsel yeteneklerini oluşturacak olan yapının temeli bağlanma olarak görülür ve bu da anne çocuk ilişkisi içerisinde ele alınmaktadır (Masterson, çev., 2013).

Son on yıl içinde, özellikle bağlanmanın duygu düzenleme üzerine etkisini konu alan yurt dışında yapılan araştırmalar dikkat çekicidir. Bu konuya örnek oluşturan Barth'ın (2008) çalışmasında, gizli yeme bozukluğu olan bireylerle çalışmıştır. Bu bireylerle olan terapilerinde, gizli yeme bozukluğunu ortaya çıkartmak ve anlamlandırmak için bağlanma kuramı ve duygu düzenlemenin faydalı olduğunu belirtmiştir. Barth (2008) bağlanma kuramcılarının ve nöropsikologların kişinin geçmiş deneyimleriyle ilgilenen ve geçmiş deneyimlerini anladığını yansıtan bir kişinin varlığında kendini yansıtma ve zihinselleştirme kapasitelerinin büyüdüğünü belirttiğini hatırlatır. Çalışmasında terapist ve terapiye gelen kişi arasında kurulan güvenli bağın iyileştirici etkisini ortaya koymuştur. Güvenli bağlanmanın olduğu bir bağlamda gizli yeme bozukluğu olan kişilerle çalıştığında, bu durumun duygu düzenleme kapasitesini arttırdığını ifade etmiştir (Barth, 2008). Bağlanma ve duygu düzenleme üzerine yoğunlaşan bir diğer çalışma da, Bost, Wiley, Fiese, Hammons ve McBride'nin (2014) çalışmasıdır. Bost ve arkadaşları (2014) çocuğun bakıcısının bağlanma örüntüsünün çocukta duygu düzenlemeyi etkilemesi arayıcılığıyla çocuğun besin tüketimini etkilemesi üzerine çalışmıştır. Çalışmada, güvensiz bağlanma örüntüsüne sahip bakıcının çocukta olumsuz duygu düzenleme stratejileri kullanması riskini arttırdığı görülmüştür. Bunun sonucunda da çocuğun olumsuz yeme davranışı gösterdiği gözlenmiştir (Bost ve ark, 2014). Nanu'nun 2015 yılında yapmış olduğu çalışma, burada örnek olarak sunulacak olan bir başka çalışmadır. Çalışma bağlanma ilişkileri ile duygusal zeka ve öznel iyi oluş üzerinedir. Bu çalışmada Nanu (2015),

bağlanma kuramının duygu düzenlemeyi anlamak için en etkili perspektifi sağladığını çalışmasıyla ortaya koyduğunu ifade eder.

Yapılan literatür incelemesinde, son on yılda, bağlanma ile ilgili yapılan diğer araştırmalara bakıldığında araştırmaların çeşitlilik gösterdiği görülmüştür. Bununla birlikte bağlanma ile aleksitimi, öfke, kişilerarası problem çözme, tükenmişlik, karar verme stratejileri, yalnızlık ve depresyon gibi değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen nicel araştırmalara rastlanmıştır. İlk olarak aleksitimi ve bağlanma arasındaki ilişkiye bakılacak olursa, aleksitimi ile bağlanma arasında güçlü bir ilişki olduğu birçok araştırma bulgusu ile gösterilmiştir. Aleksitimi kısaca, kişinin duygularını tanıyamaması ve ifade edememesi olarak tanımlanabilir. Bu tanıma, bu bireyler duygu ve düşünce arasındaki ayrımın farkında olmadığını eklemek gerekir (Şaşıoğlu, Gülol ve Tosun, 2014). Bağlanma ile ilişkisine bakıldığında, aleksitimik bireylerin daha fazla güvensiz ve daha az güvenli bağlanma örüntüsüne sahip olduğu görülmüştür (Oktay ve Durak Batıgün 2014; Durak Batıgün ve Büyükşahin 2008). Aleksitiminin tedavisinde bilişsel davranışçı terapi, bağlanma terapisi ve psikodinamik psikoterapi gibi pek çok terapi müdahale programı kullanılabilir. Tedavide terapötik ilişki en önemli unsurdur. Terapist aleksitiminin tedavisinde aynalama tekniğinden ve duygunun sözel ifadesini teşvikten çokça yararlanır (Şaşıoğlu ve ark, 2014). Bağlanma ile arasında ilişki araştırılan bir diğer konu problem çözme davranışlarıdır. Ergin ve Dağ'ın (2013) kişilerarası problem çözme davranışları, bağlanma yönelimi ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasında, güvensiz bağlanma yönelimi arttıkça etkili olmayan problem çözme davranışlarında artış olduğu görülmüştür. Bir diğer araştırma ise, bağlanma ve karar verme stratejileri arasındaki ilişki üzerinedir. Erözkan'ın (2011) üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmasında, güvenli bağlanma arttıkça karar verme stratejilerinin de arttığı bulunmuştur. Hem kişiler arası problem çözme hem de karar verme güçlüğü'nün tedavisinde bilişsel davranışçı tekniklerden faydalanılmaktadır (Demiralp ve Oflaz, 2007). Kişiler arası problem çözmede kullanılan bir diğer terapi psikodinamik terapidir. Psikodinamik terapide kişi, terapötik ilişki içinde kişiler arası problemleri keşfederek yeniden işlemeye olanak bulur. Bu durum kişinin, kişiler arası ilişkide esneklik ve ihtiyaçları fark etme kapasitesini geliştirir (Levy, Ablon ve Kachele, 2012). Bağlanmanın etkilediği bir diğer konu da kişideki öfke düzeyidir. Ayyıldız ve Elkin'in (2016) ve Calamari ve Pini'n (2003) yapmış olduğu iki farklı

araştırmaya göre, güvenli bağlanan üniversite öğrencilerinin güvensiz bağlanan üniversite öğrencilerine göre daha düşük genel öfke düzeyine sahip olduğu bulunmuştur. Bağlanma ile ilişkisine bakılan bir diğer konu da tükenmişliktir. Bağlanma örüntüsü ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaya göre, yüksek seviyede kaygılı bağlanma örüntüsünün yüksek seviyede tükenmişlikle ilişkili olduğu bulunmuştur (Çapri ve Sönmez, 2013). Öfke ve tükenmişlik üzerine yapılan araştırmaların yanı sıra, bağlanma ile yalnızlık arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırma da mevcuttur. Erözkan'ın (2011) araştırmasının sonucuna göre, güvenli bağlanma örüntüsüne sahip bireyler diğer kişilere göre daha az yalnızdır. Güvenli bağlanan kişiler ilişkileri ve kendileriyle ilgili olumlu duygulara sahiptir. Aynı zamanda kişilerarası ilişkilerde daha dengelidir. Bunlara ek olarak güvenli bağlanan bireyler kolayca duygularını ifade edebilir ve iletişimde sözlü ve sözsüz ipuçları verebilirler (Erözkan, 2011). Tedavide, öfke, yalnızlık ve tükenmişlik ile ilişkili problemlerde psikodinamik terapidenden yararlanmak mümkündür (Levy, Ablon ve Kachele, 2012). Erözkan'ın (2011) çalışması bağlanma ile ilişkili bir diğer konu olarak depresyon belirtilmiştir. Çalışma sonucuna göre, güvensiz bağlanma örüntüsüne sahip bireylerin güvenli bağlanan bireylere göre depresif belirtileri daha fazla olduğu görülmüştür (Erözkan, 2011). Bu durum Şenkal ve Işıklı'nın (2015) araştırmasının sonuçlarıyla benzerdir.

1.1.1. Bağlanma Kuramları

Bağlanma kuramının tarihsel gelişiminde psikanalizin nesne ilişkileri yaklaşımında temellendirilir. Sonrasında evrim teorisi, kontrol teorisi ve bilişsel teori de bağlanma kuramının gelişmesinde katkı sağlamıştır. Bağlanma ile ilgili ilk araştırma, yabancı insanların bulunduğu bir ortama sokulan çocuğun verdiği tepki ve bu deneyimin çocuğun ailesiyle olan ilişkisi üzerindeki etkilerinin gözlemlenmesidir. Bu çalışma özellikle sonraki çalışmalar üzerinde önemli etkiye sahiptir. Süregelen tüm çalışmalarda, kuram, bireylerin spesifik durumlara nasıl tepki verdikleriyle yakından ilgilenmektedir (Bowlby, 1988). Bağlanma kuramı Charles Darwin'in biyoloji alanındaki ve Sigmund Freud'un psikoloji alanındaki çalışmalarına dayandırılmıştır (Schore ve McIntosh, 2011). Her iki kuramcı da erişkin organizmalardaki adaptif ve maladaptif işleyişler üzerinde durmuştur. Bowlby ise olgunlaşmamış organizmanın kendi türünün erişkini ile ilişkisinin araştırılmasının önemine vurgu yapmıştır

(Schore, 1999). Gelişimsel süreçlerin, çevre ile genetik yapının bir etkileşimi olduğu, dolayısıyla çocuğun sosyal, psikolojik ve biyolojik kapasitesi anne ile ilişkisinden yola çıkarak anlaşılabilirliğini öne sürmüştür (Schore, çev., 2012a). Bowlby, gözlemlerinden ve kuramsal kavramsallaştırmalarından yola çıkarak “Bağlanma ve Kaybetme“ (1969) adlı üç ciltlik kitap yayınlamaya bağlanma kuramının temellerini atmıştır (Schore ve McIntosh, 2011). Bu çalışma ile Bowlby biyoloji alanındaki gelişmeleri psikanalitik kuramla harmanlayarak kullanmıştır. Bowlby bağlanma davranışının biyolojik bir alt yapısı olduğunu ve bu alt yapının ancak evrimsel çerçevede kavranabileceğini söylemiştir (Ainsworth, 1969). Bağlanma kuramı ile ilgili üç temel öge mevcuttur: (1) Bebek bağlanmayı kolaylaştıracak davranış örüntüsüyle doğar; (2) Bir başkasıyla ilişki, yakınlık sürdürülür ve bir başkasının da ilişki, yakınlık kurma gereksinimi karşılır; (3) Deneyimleme sonucunda çocuğun yaşadığı dünyaya ve kendine dair algısı oluşur (Kesebir, Özdoğan Kavzoğlu ve Üstündağ, 2011).

Bowlby'nin bağlanma kuramına göre, çocuk ve bağlandığı kişi arasındaki tekrarlayan deneyimler çocuğun zihninde bir model oluşturur ve bu modele “içsel çalışan modeller“ denir (Kesebir ve ark., 2011). Bu model kişinin kendisi ve diğerleri hakkındaki içsel temsilini de oluşturmaktadır. Böylece kişinin zihninde bir “kendilik“ ve bir “diğerleri“ modeli meydana gelir (Bretherton, 1992). Bağlanma örüntüleri, içsel çalışan modeller aracılığıyla yaşamın ilerleyen yıllarına çok fazla değişime uğramadan aktarılır (Morsümbül ve Çok, 2011). Bu şekilde, annenin bebeğe yönelik davranışları ve iletişim şekli bebeğin ileriki yıllarda davranış ve iletişim şeklinde etkilidir. Tüm bunlar çocuğun diğerleriyle ilişkisinde beklenti, inanç ve tutumlarını yönlendirir ve içsel çalışma modelinin de zeminini oluşturur (Kesebir ve ark., 2011). Başka bir ifadeyle, bağlanma kuramı, sadece bebekler ve çocuklar değil ergenlerin ve erişkinlerin de bazı önemli davranış modellerini açıklamak için kullanılmaktadır (Bowlby, 1988). İçsel çalışan modeller ile kişi olayları algıladığı şekliyle geleceğe dair bir tahminde bulunur ve bu tahmin doğrultusunda da gelecek planı yapar (Bowlby, çev., 2013). İçsel çalışan modeller kişinin davranış düzenlemesinin yanı sıra duygu düzenlemesinde de etkin rol oynar (Cassidy, 1994). Dolayısıyla içsel çalışan modellerin stresli durumlar karşısında kişilerin verdikleri duygusal tepkileri düzenleyen kuralları da oluşturduğu düşünülmektedir (Hamarta, Deniz ve Durmuşoğlu Saltalı, 2009). Benzer şekilde nesne ilişkileri kuramcılarında

göre, kişiler arası ilişkiler içselleştirilmiş imgelere dönüştürülerek yaşanmaktadır. Bebek acıktığında anne bebeği emzirince, annesi ve emzirilmeyle yaşadığı duyguları olumlu olarak algılamaktadır. Eğer bebek acıktığında anne bebeği emzirmese bu sefer de korku ve öfke hisseder; annesini ve engellendiği için kendisini olumsuz algılar. Sonuçta bebeğin bu yaşantılar sayesinde kendi imgesi (ben), objenin imgesi (sen) ve kendi imgesi ile objenin imgesi arasındaki ilişkide oluşan duyguları içselleştirdiği belirtilmektedir (Geçtan, 2010a).

Aynı zamanda bağlanma kuramının bir duygu düzenleme kuramı olduğu söylemek mümkündür (Hamarta ve ark., 2009). Duygu düzenleme, kısaca, duyguları kontrol edebilme ve yönetebilme olarak tanımlanabilir (Sümer, Oruçlular ve Çapar, 2015). Duygu düzenleme aynı zamanda, negatif duyguyu tolere edebilmeyi, duygu üzerinde kontrolü ve içinde bulunulan duygusal durumu değiştirebilmeyi de içerir (Sloman, Atkinson, Milligan ve Liotti, 2002). Duygu yeterince kontrol edilmediğinde, dışa vurucu ya da kontrolsüz davranışlar ortaya çıkabilir. Duygu aşırı kontrol altına alındığında ise, içselleştirilmiş ya da baskılanmış bir tavır ortaya çıkabilir (Keiley, 2002). Gross (2002), duygu düzenlemeyi, duyguyu nasıl deneyimlediğimiz, yaşadığımız ve ifade ettiğimizi içeren süreç olarak açıklar. Gross'a göre (2002) duygu düzenlemenin üç önemli yönü olduğu söylenebilir. Bunlar; (1) kişi olumlu ya da olumsuz duyguyu arttırabilir, azaltabilir ya da koruyabilir, (2) üzücü bir konuyu değiştirmeye karar vermek gibi duygu düzenlemenin pek çok örneği bilinçlidir ya da kişinin çirkin bir hediye aldıktan sonra sevincini abartması gibi duygu düzenleme bilinçli farkındalık olmadan da ortaya çıkabilir, (3) duygu düzenleme için iyi ya da kötü şeklinde bir yorumda bulunmak mümkün değildir. Duygu düzenleme duygu ile eş zamanlı çalışır (Gross ve Munoz, 1995) ve ortaya konan duygusal tepkinin düşünce, davranış ve fizyolojik boyutlarının duygusal tepkiye göre yönlendirilmesini de içerir (Duy ve Yıldız, 2014).

Bebekler stresli durumlara maruz kaldıklarında tek başlarına kontrol edebileceklerinden daha yüksek seviyede duygusal yoğunluk yaşarlar. Duygusal dengeyi sağlayabilmek için bakıcılarına güvenirler (Sloman ve ark., 2002). Bağlanma kuramına göre, erken çocukluk döneminde bakıcı ile çocuk arasında kurulan ilişki duygu düzenleme stratejilerini etkiler (Sümer ve ark., 2015). Çocuk bakıcı ile olan etkileşiminden stres yaratan durumların yönetilebilir olduğunu ve

engellerin üstesinden gelebileceğini öğrenir. Bunun yanı sıra, tehdit içeren olayların sonuçlarını ve gidişatını kontrol edebileceğini de öğrenir (Mikulincer, Shaver ve Pereg, 2003). Duygu düzenleme, bağlanma sürecinin bir parçası olarak başlangıçta bakıcıyla ortak oluşturulan iç (kendi kendini düzenleme) ve dış (sosyal düzenleme) ilişkiel süreçleri içerir. Bağlanma sürecindeki çocuk, stres yaratan bir durumla karşılaştığında bakıcıyla yakınlığı devam ettirmek için duygu düzenleme stratejisi geliştirir. Burada bağlanma davranışlarının çocuğun güvenlik duygusunu arttırma ve uyarılmayı azaltma görevi vardır. Eğer bakıcı sıcak ve ulaşılabilirse, çocuk destek aramayı içeren stratejilerle sıkıntıyı düzenler ve bebek güvenli bağlanma kurar. Eğer bakıcı ulaşamaz ya da reddediciyse bebek öfke ve sıkıntının iletişimi kısıtlayan stratejiler geliştirir ve güvensiz bağlanma kurar (Keiley, 2002). Güvenli bağlanma örüntüsüne sahip çocuk, duygu sinyallerinin cevaplanacağı beklentisi taşır (Cassidy, 1994) ve annesi ile olan ilişkisinde duygusunu doğrudan aktarabilir (Sümer ve ark., 2015). Güvensiz bağlanma örüntüsüne sahip çocuk ise, duygu sinyallerinin seçilerek cevaplanacağı beklentisine girer (Cassidy, 1994) ve duygusunu belli sınırlar içinde aktarır (Sümer ve ark., 2015). Bu sınırlar duyguyu aşırılaştırabilir ya da duyguyu bastırabilir. Kaçınan bağlanan çocuk ilişkide reddedilme öngördüğünden savunma stratejisi olarak duyguyu bastırırken, kaygılı bağlanan çocuk ilişkide tutarsız yanıt öngördüğünden duyguyu aşırılaştırdığı söylenebilir. Güvensiz bağlanma örüntüsüne sahip bir erişkin, duyguları ile ilgili konuşmaktan çekinebilir, duygularını reddedebilir ya da duygularını bastırmak için dikkat odağını değiştirebilir. Kısaca bağlanma örüntüsü duygunun hem yoğunluğunu hem de ifade şeklini etkiler (Sümer ve ark., 2015). Bir başka ifadeyle, güvensiz bağlanan çocuk, bakıcısına karşı öfke ya da korku geliştirerek sıkıntıyı daha da arttıran bastırma ya da aşırılaştırma şeklindeki duygu düzenleme stratejilerini kullanmayı öğrenir (Keiley, 2002; Sümer ve ark., 2015).

Erken dönem anne-çocuk ilişkisine vurgu yapan birçok nesne ilişkileri kuramcısı vardır. Bu kuramcılara örnek olarak Donald Winnicott, Melanie Klein ve Wilfred Bion verilebilir. Winnicott, Bowlby ile aynı sorunsal üzerinde duran isimdir. Fakat Bowlby'e göre bağlanma kavramı gözlemlenebilir, ölçülebilir ve değerlendirilebilir nitelikler taşır. Ama Winnicott'un "yeterince iyi anne" gibi kavramları daha soyuttur (Holmes, 1993a). Winnicott'a göre çocuğun çevreye tutunmasını sağlayan annedir ve anne bunu çocuğun ihtiyaç ve arzularına empati göstererek yapar. Bu yolla, çevreye

tutunmayı sağlayan bağlanma ve korumadır. “İyi anne” çocuğu ile empati kurar, çocuğun gelişimsel döneminin özelliklerinin farkındadır ve bu farkındalık sayesinde de bebeğinden ne kadar süreyle ayrı kalırsa bebeğin bundan zarar görmeyeceğini bilir (Holmes, 1993a). Winnicott’a göre, anne-bebek ilişkisi ve annenin bebeğe sağladığı çevre bebeğin kendilik algısının oluşmasında temel olduğu söylenebilir. Bütünleşmiş, olumlu bir kendilik algısı annenin çocuğu ile ilişkisinde kucaklayıcı olmasına bağlıdır (Tüzün ve Sayar, 2006; Winnicott, çev., 2014).

Annenin psikolojik tepkilerinin çocuk üzerinde çok önemli etkileri olduğunu söylemek mümkündür. Yaşadığı kaygı ile taşkınlık gösteren çocuğun anne tarafından sakinleştirilmesi gerekir. Anne çocuğu yatıştırırken aynı zamanda sınırlamalıdır. Eğer bu dönemde anne çocuğun yanında değilse bu durum kalıcı olumsuz sonuçlar doğurur. Kısaca anne çocuğu hem sınırlamalı hem endişesini yatırtmalı, hem de çocuğun ihtiyaçlarının farkında olmalı ve bu ihtiyaçlara cevap vermelidir. Başka bir ifadeyle “yeterince iyi anne” olmalıdır (Tüzün ve Sayar, 2006; Winnicott, çev., 2014).

Anne-bebek arasındaki ilişkiyi inceleyen bir diğer kuramcı Melanie Klein’dir. Klein’a göre, yaşamın ilk yılı ruhsal gelişim için belirleyicidir (Geçtan, 2010a). Anne-bebek ilişkisinin bireyin davranışlarının temelini oluşturduğunu vurgulamıştır (Göka, Yüksel ve Göral, 2006; Tüzün ve Sayar, 2006; Winnicott, çev., 2014). Klein’in “depresif konum” kavramı, Winnicott’un “kapsayan anne” ve “nesnel anne” kavramlarının bütünleşmesi olduğu söylenebilir. Anne çocuğun tüm ihtiyaçlarına mükemmel bir şekilde cevap veremeyebilir ve bazen ihtiyaçların karşılanmasında aksamlar olur (Tüzün ve Sayar, 2006). Bebek yaşadığı bu duygusal deneyimleri tümünden iyi ya da tümünden kötü nesne olarak algılar (bölme) ve eğer bebek yaşadığı deneyimi iyi olarak algılayorsa “içeatım” yapar. Diğer yandan, kötü olarak algılayorsa kendi kötü parçasının kendisine zarar vermesinden korktuğu için dışarıya “yansıtma” yapar. Bu şekilde, çocukta ihtiyaçlarına cevap verilmemesiyle oluşan öfke, nesnel anneye yönelir. Bebek kötü parçasını içeatım yaparsa kişinin kendinden nefret etmesine ya da düşük kendilik değerine neden olur. Bu durum “paranoid şizoid konum”u oluşturur. Daha sonrasında ego yeterince güçlendiğinde, çocuk öfkesini annesine yönlendirmesine rağmen annesinin kendisini sevmeye devam ettiğini deneyimlemektedir. Böylece çocuk hem üzenin hem sevenin anneden geldiğini fark

eder. Bu durum çocukta ruhsal bir acıya sebep olur ve tüm bunlar “depresif konum”u meydana getirir (Bateman ve Holmes, 1995; Tüzün ve Sayar, 2006). Paranoid şizoid konumdayken kaygı yüksek olduğundan düşünmek de güçtür. Fakat depresif konumda kaygıyla başa çıkılabilir ve yeni deneyimler ile öğrenme için zihinde alan açıktır (Youell, çev., 2015).

Klein’in “bölme” ve “yansıtma” kavramları ile Bion’un “içeatım” kavramı benzerlik göstermektedir (Taymur ve Boratav, 2013). Bion’a göre, bebek beta elemanları adı verilen ihtiyaç, sevgi ve nefret gibi uyarınları anneye yansıtır, anne de beta elemanlarını tolere edilebilir, başa çıkılabilir deneyimlere başka bir ifadeyle alfa elemanlarına dönüştürerek bebeğe geri verir. Bebek bu deneyimi “içeatım” yapar ve ardından alfa elemanları ile “özdeşim” kurar. Anne beta elemanlarını alfa elemanlarına dönüştürmeden yansıtırsa bebek bu yansıtmayla da özdeşim kurar (Caper, 1999). Başka bir ifadeyle bebek dünyayı korkular, gürültüler, gölgeler, ışıklar, içsel rahatlık, haz, sıkıntı gibi duyumlarla algılamaktadır. Anne de bebeğin ne hissettiğini düşünür ve bebeğin yansıttığı iletimleri fark eder. Zamanla anne bebeğin iletimlerini neye ihtiyacı olduğuyula ilişkilendirir. Böylece bebek akılda tutulduğunu ve anlaşıldığını hisseder. Bebek bu şekilde deneyimlerinden anlam çıkarmaya başlar. Her şey yeterince iyi giderse bebek yaşadığı deneyimi içine alır. Bu içe alma düşünmenin temelini oluşturur. İyi deneyimleri içe almak iyi içsel nesnelere oluşmasını sağlamaktadır. İyi içsel nesnelere ile güvenli bağlanma ortak özellikler taşımaktadır. Eğer anne bebeğin yansıttıklarından neye ihtiyacı olduğunu anlayıp bebeğin yaşadığı kaygıyı gideremezse, bebek daha da büyük bir kaygı yaşar (Youell, çev., 2015).

Annenin, çocuğun ne hissettiğini anlayarak bebeğin ihtiyacı olan karşılığı vermesi, bizi “uyumlanma” kavramına götürür. Uyumlanma, annenin çocuğun isteklerine karşılık vermesi ve karşılıklı etkileşimin deneyimlenmesidir (Holmes, 1993b). Bebeklerin doğduklarında kendi duygularını ve dürtülerini düzenleyememektedir (de Zulueta, 2006). Duygu düzenleme anne-bebek ilişkisindeki karmaşık uyum ile gerçekleşir. Duygusal uyumlanmada, anne bebeğin tepkisini okur, ardından bebeğin tepkisine birebir benzer olmasa da bebeğe benzer bir tepki verir, bebek annesinin ona cevap verdiğini anlar ve anlaşıldığını hisseder (Stern, 1985; aktaran Pur, 2015). Annenin bebeği duygu durumuna benzer duygu durum yansıtması kendilik gelişimi

üzerinde de önemli etkiye sahiptir (Fonagy ve ark., 2002). Bağlanma kişisiyle duygusal uyumlanma ile bebek zihninde içsel çalışma modelleri olan kendilik ve başkaları modelini geneller. Bağlanma figürünün yakınlığı ve duygusal uyumu güvenlik ve iyi olma hissini doğurur (Morgan, 2010). Uyumlanma terapötik ilişki içerisinde de önemlidir. Uyumlanma, bireyin ne söylediğinin, söylediğinin neden önemli olduğunun, nasıl hissettiğinin ve tüm bunların karşısındaki kişi tarafından anlaşılmasını içerir. Empati ile başlayan uyumlanma empatiyi aşan bir deneyimdir. Terapist ve terapiye gelen kişi arasında uyumlanma, terapist tarafından terapiye gelen kişinin ihtiyaçlarının, duygularının ve arzularının farkında olmasının yanı sıra, bunların kişi için anlamlarının da farkında olmayı içerir (Erskine, Moursund ve Trautmann, çev., 2015). Terapötik ilişki içerisinde bu deneyimi yaşayan kişi anlaşılmayı ve kabul edilmeyi deneyimler. Fakat unutulmamalıdır ki, terapiye gelen çoğu kişi daha önce böyle bir deneyimi yaşamamış olurlar. Bir yandan duygusal olarak anlaşılma ve kabul edilmeyi deneyimlerken bir yandan da eski deneyimlerinin bu durumun tersine olması zıt bir ilişki deneyimi yaşamasına sebep olur. Terapiye gelen kişinin yaşadığı zıtlığın farkında olan ve iyi uyumlanmış terapist, terapiye gelen kişinin duygularının farkında olmasında ve ifade etmesinde kişiye yardımcı olur (Erskine ve ark., çev., 2015). Duygulanıma ve duygusal ifadeye samimiyetle duygusal karşılık verir. Terapist terapiye gelen kişiye uyumlandığında terapötik ilişki artar, kişi terapistte güvenir, terapist ile riske atılmaya gönüllü olur. Eski başa çıkma mekanizmalarının farkına varır, başa çıkma mekanizmalarını sorgular ve yeni başa çıkma mekanizmaları deneyimlemek için terapist ile iş birliği yapar. Tüm bunların ardından gelişim ve iyi hissetme gelir. Terapötik ortamın dışında da risk alarak bu yeni başa çıkma mekanizmalarını kullanır (Erskine ve ark., çev., 2015).

1.1.2. Bağlanma Örüntüleri

Bağlanma kuramını ilk kez Bowlby alana kazandırmıştır. Ardından Ainsworth ve arkadaşları tarafından kuram geliştirilmeye devam etmiştir (Ainsworth, Blehar, Waters ve Wall, 2014). Bowlby çalışmalarında çocukların annelerinden ayrı kaldığında davranışlarında bir takım değişiklikler olduğunu ve çocukların anneleriyle yeniden bir araya geldiklerinde farklı tepkiler verdiklerini belirtmiştir (Masterson, çev., 2013). Bowlby bağlanmaya katkıda bulunan beş davranış sistemi tanımlamıştır. Bunlar; emme, kucaklama, takip etme, ağlama ve gülümsemedir (Ainsworth, 1969).

Ağlama ve gülümseme davranışları anneyi bebeğe yönlendirme ve yakınlığı sürdürmeye hizmet ederken, takip etme ve kucaklama davranışları annenin bebeğe gitmesi ve yakınlığını korumasına hizmet eder. Emme davranışını ise kategorize etmek oldukça zordur (Bowlby, ev., 2013). Gelişim sürecinde davranışlar bütünleşir ve bebek anneye odaklanır (Ainsworth, 1969).

Ainsworth ve arkadaşları yaptıkları çalışmada 12 ve 18 aylık bebekleri, içinde yabancıların bulunduğu bir ortamda annelerinden kısa bir süreliğine ayırıp ardından anneleriyle tekrar buluşturduklarında verdikleri tepkileri incelemiştir. Bu araştırmanın sonucunda üç tür bağlanma örüntüsü tanımlanmıştır. Bunlar güvenli bağlanma, kaygılı/ikircikli bağlanma ve kaygılı/kaçıngan bağlanmadır (Ainsworth ve ark., 2014; Hazan ve Shaver, 1994).

Güvenli bağlanmada bebekler anneleri odadan ayrıldığında zgn ve huzursuz olurlar, ancak anneleri odaya yeniden geldiğinde rahatlar, annesine dokunur, stresi azalır, annesini sıcak bir Şekilde karşılar, annesi ile yakınlığını korur. Anne odaya geri geldikten sonra bebek çevreyi keşfe odaklanır ve anneyi çevreyi keşfetmek için güvenli s olarak görür (Hazan ve Shaver, 1994; Perry, bt). Bir başka ifadeyle anne çocuğun temel ihtiyaçlarını zamanında karşılayabiliyorsa bebek oyun ve çevreyi keşfetmek için kendisini güvende görür (Ainsworth ve ark., 2014). Sadece güvenli bağlanan çocuklar stresli durumlar yaşadıklarında dahi güvenlik duygusunu sürdürebilir (Sümer ve Güngör, 1999).

Kaygılı/ikircikli bağlanmada bebeklerin annelerine gönderdikleri sinyallere anneleri tutarsız tepkilerle karşılık verir, bazen tepkisiz kalır ya da ulaşılmaz durumdadır. Bu bebekler anneleri ortamdaki ayrıldığında kızgın ve kaygılı olurlar ve anneleri yeniden ortama girdiğinde de yatışmazlar. Bu bebeklerin zihni anneleri ile öyle meşgldr ki bebekler çevreyi keşfetmek içinde herhangi bir çaba göstermemektedir (Ainsworth ve ark., 2014; Hazan ve Shaver, 1994).

Kaygılı/kaçıngan bağlanan bebekler ise genellikle annelerinden fiziksel yakınlık isteklerine karşılık olarak tutarlı bir Şekilde reddedilmiştir. Bir başka ifadeyle bu bebeklerin anneleri bebeklerinin temel ihtiyaçlarına karşı tutarlı bir Şekilde tepkisizdir. Annelerine güven hissetmeyen bu bebekler için anneden ayrılmak tepki ile sonuçlanmamaktadır. Bu bebekler anneleri ortama geri geldiğinde ise annelerine

yakın davranmamakta ve anneleri ile temas etmek istememektedir. Güvenli bağlanan çocuklara göre daha az olmakla birlikte çevreyi keşfetme davranışını gösterir (Ainsworth ve ark., 2014; Hazan ve Shaver, 1994).

Ainsworth ve arkadaşlarının açıklamış oldukları üç bağlanma örüntüsünden yola çıkan Shaver, Hazan ve Bradshaw (1988), çocuklukta bağlanma örüntüsünün yetişkinlikteki ilişkilerde de görüldüğünü ileri sürmüşlerdir (aktaran Sümer, 2006). Böylece yetişkinlikte bağlanma örüntüleriyle ilgili araştırmalar başlamıştır. (Sümer, 2006). Bartholomew (1990), Bowlby'nin kendilik modeli ve başkaları modelinden yola çıkarak dört bağlanma örüntüsü tanımlamıştır. Bu dört bağlanma örüntüsünde, kendilik modeli ve başkaları modeli hem olumlu hem de olumsuz olmasına göre değerlendirilmiştir. Olumlu kendilik modeli yüksek özsaygı ve sevilmeye değer olma; olumsuz kendilik modeli düşük özsaygı ve başkalarından onay; olumlu başkaları modeli yüksek başkalarına güvenme ve sorun yaşadığında yardım alacağına inanma; olumsuz başkaları modeli başkalarına güvenmeme ve ilişkiden kaçınma olarak tanımlanabilir. Açıklanan tüm bu dört modelin kesişme noktaları dört bağlanma örüntüsünü oluşturur. Bu dört bağlanma örüntüsü; güvenli bağlanma (olumlu kendilik modeli ve olumlu başkaları modeli), korkulu bağlanma (olumsuz kendilik modeli ve olumsuz başkaları modeli), saplantılı bağlanma (olumlu başkaları modeli ve olumsuz kendilik modeli), kayıtsız bağlanmadır (olumsuz başkaları modeli ve olumlu kendilik modeli) (Sümer, 2006; Sümer ve ark., 2015).

Bartholomew'in ardından, Brennan ve arkadaşları (1998) bir çalışma yayınlamışlardır. Bu çalışmada, tüm bağlanma örüntülerinin aslında bağlanmada iki boyut ile açıklanabileceği belirtilmiştir (aktaran Sümer, 2006). Bu iki boyut; kaygı boyutu ve kaçınma boyutudur. Bu araştırmaya göre güvenli bağlanma örüntüsü kaygı ve kaçınma boyutlarının düşük olmasıyla açıklanır (Sümer, 2006; Sümer ve ark., 2015). Bağlanma kaygısı anne ya da bakıcının kaygılı, tutarsız, çocuğun ihtiyaçlarına duyarsız, müdahaleci olduğu durumlarda görülür. Bağlanma kaçınması ise anne ya da bakıcının uzak, mesafeli, kızgın olduğu ve çocuğun güvenlik, destek ihtiyacına karşılık vermediği durumlarda görülür (Sümer, Ünal, Selçuk, Kaya, Polat ve Çekem, 2009). Çocuk ve yetişkinlerde bağlanma davranışlarını kaygı ve kaçınma boyutuyla açıklama fikir birliği oluşmuştur (Sümer, 2006).

Anne-bebek arasındaki bağlanmanın kesintiye uğraması bebeğin psikolojik sıkıntılar yaşamasına ve ilerleyen yıllarda da bu sıkıntılarının devam etmesine; hatta patolojinin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Tüzün ve Sayar, 2006). Yaşamın ilerleyen yıllarında güvenli bağlanma, sağlıklı süreçler olarak belirirken, güvensiz bağlanma örüntüsü olan kaygılı/ikircikli ve kaygılı/kaçıngan bağlanma örüntüleri psikopatolojinin belirleyicisi olduğu söylenebilir. Kaygılı/ikircikli bağlanma kaygı ve depresif bozukluklar ile, kaygılı/kaçıngan bağlanma ise davranış bozukluğu ile ilişkilendirilebilir (Kesebir ve ark., 2011). Okul öncesi çocuklar ile yapılan bir araştırmaya göre ise, güvenli bağlanma örüntüsüne sahip çocukların sosyal becerilerinin ve olumlu duygulanımlarının güvensiz bağlanma örüntüsüne sahip çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Güvensiz bağlanma örüntüsüne sahip çocukların sinirli, huzursuz, depresif, sosyal olarak izole oldukları gözlenmiştir (Soysal, Bodur, İşeri ve Şenol, 2005).

Annenin bebeğe gösterdiği ilginin türü, bebeğin bağlanma biçimini belirleyen önemli bir etkidir. Buna ek olarak bebeğin kendisinin anne ile iletişime girmesi ve bunun karşılığında anneden aldığı tepkiyi de unutmamak gerekir (Bowlby, çev., 2013). Araştırmacılar, bağlanmanın psikolojik bir olgu olduğunu ve genetik yollarla aktarılmadığını, nesiller arası aktarıldığını göstermiştir (Masterson, çev., 2013). Çocuğun bağlanma davranışı çocuk ve annesini daha yakınlaştırır ve öngörülebilir bir sonuç getirir. Çocuk annesine verdiği sinyallerle ya da yaptığı aktivitelerle annesine yaklaşır (Ainsworth, 1969). Eğer bağlanma figürü çocuğun yanında ya da kolayca ulaşabileceği bir alanda ise çocuk güven hisseder. Kaybetme korkusu çocukta kaygı ve büyük olasılıkla öfkeye neden olur (Bowlby, çev., 2013).

Bağlanma davranışı çocuklukla sınırlı değildir, yaşam boyunca devam etmektedir (Bowlby, çev., 2013). Bağlanma örüntüsü çocuğun ileriki yaşlarda kişiler arası ilişkilerinin niteliğini etkilemesinin yanı sıra insanlardan beklentilerinin de belirleyicisi olduğu söylenebilir. Güvenli bağlanma örüntüsüne sahip bireyler kendilerine ve başkalarına daha fazla güven duyar ve sosyal ilişkilerinde daha az problem yaşarken, güvensiz bağlanma örüntüsüne sahip bireyler ise diğerlerine güvenmekte ve yakınlaşmakta, duygularını kontrol etmekte zorlanır, strese daha duyarlı olabilir (Waters, Crowell, Elliott, Corcoran ve Treboux, 2002; Kesebir ve ark., 2011). Güvenli bağlanan çocuklar hissettiklerine ve algıladıkları dünyaya

güvenmeyi öğrenmektedir. Bu durum onların hem duygularına hem de düşüncelerine herhangi bir durumda güvenebilmelerine izin verir. Güvenli bağlanan çocukların duygu deneyimleri, güzel şeylerin ortaya çıkmasını sağlayabilecek kapasiteye sahip olduklarına ve zor durumlarla nasıl başa çıkabileceklerini bilmediklerinde bile sorunların üstesinden gelmesine yardım edebilecek insanları bulabileceklerine dair güven verir. Çocuğun birincil bakıcısı duygusal olarak ihmalkar, aşırı müdahaleci, hiddetli, moral bozucu, tutarsız veya yoksa, çocuklar muhtemelen tolere edilemeyecek şekilde strese girer. Bu şekilde güvensiz bağlanan çocuklar, kendilerine yardım edebileceklerine dair insanlara güvenememekte ve duygusal durumlarını kendi başlarına düzenleyememektedir. Bu çocuklar kaygı ve öfke deneyimleyebilir. Bu durum bazen kendini yok edici agresiflik ve dissosiyatif durumlara yol açabilir. Aynı zamanda bu çocuklar duygularını ve algıladıklarını görmezden gelmeye yatkındır (van der Kolk, 2008).

Ergenlikte ve erişkinlikte bağlanma davranışları genellikle aileden çok, aile dışındaki kişilere, gruplara ya da topluluklara yönelir (Bowlby, çev., 2013). Ergenlik dönemi ile birlikte ebeveynler ile bağlantı azalır. Ergen bağımsızlık ihtiyacı içindedir fakat ihtiyaç duyduklarında da ebeveynlerinin kendilerine destek olacaklarını bilmek ister. Bu dönem ergenlerin hayatına ebeveynleri kadar önemli olan başka bireyler girer (Lee, 2003). Bazı ergenler, ebeveynleriyle yoğun bağlantı göstermekte ve diğer kişilerle bağlanma davranışı göstermemektedir. Bazıları ebeveynleriyle bağlantısını tamamen kesmekte, bazılarıysa ebeveynleriyle güçlü bağlantısını sürdürürken diğer kişilerle de bağlantıya önem vermektedir (Kesebir ve ark., 2011). Böylece yeni bir bağlanma biçimi belirir ve bu da ergenin gelecekte çocuklarıyla ve eşleriyle olacak bağlanma örüntülerinin işaretidir (Lee, 2003). Bir başka ifadeyle bağlanma, bebeklik dönemiyle sınırlı kalmamaktadır. Kişinin çocukluk, ergenlik ve erişkinlik dönemlerindeki ilişkilerini de etkilemektedir (Soysal ve ark., 2005). Bu durum şunu göstermektedir; erişkinlik dönemindeki bağlanma davranışı, çocukluk dönemindeki bağlanma davranışının devamıdır (Bowlby, çev., 2013). Yaşamın ilk yıllarındaki bağlanma ilişkisi ilerleyen yıllarda kişinin kurduğu sevgi ilişkilerinin bir prototipi olduğu düşünülmektedir (Waters ve ark., 2002).

Özetle, anne veya herhangi bir kişiyle bağlanma, bir kere kurulduğunda sürdürülme eğiliminde olunur. Bağlanma herhangi bir geçici ilişkiye veya tamamen duruma

dayalı olarak ortaya çıkan ilişkilere uygulanan bir kavram değildir. Şüphesiz bağlanma davranışı durumsal etkenlerden etkilenerek olumlu veya olumsuz olabilir, ama bağlanmalar hoş olmayan durumların etkisi altında bile kendi içlerinde devamlılık gösterir (Ainsworth, 1969).

1.2. Gelişimsel Travma

Gelişimsel travma, insan gelişiminin bağlanma, davranış-düşünce-duygu düzenleme, kendilik algısı ve biyolojik olgunlaşma alanlarında zararı görülen, çoklu ya da uzun süreli travmatik deneyimlere maruz kalma olarak tanımlanır (Teague, 2013). van der Kolk (2005) birincil ilişkileri içinde travmaya maruz kalan çocuk ve ergenler ile yaptığı araştırma ile gelişimsel travma bozukluğunu tanımlamıştır. Travmanın erken çocukluk veya ergenlik döneminde, başka bir ifadeyle gelişimin kritik dönemlerinde, çocuğa güvenlik ve bakım vermesi gereken birincil bakıcı tarafından ihmal veya istismar (duygusal, fiziksel, cinsel) şeklinde meydana gelmiş olması, çocuğun yaşadığı travmayı gelişimsel travmaya dönüştüren en önemli özelliklerden sayılabilir (Bretherton ve Munholland, 1999). İhmal, çocuğun anne ya da babasının ya da bakmakla yükümlü olan kişinin, çocuğun sağlık, beslenme, giyim, barınma, sosyal ve duygusal ihtiyaçlar gibi sağlıklı gelişimi için gerekli koşulların sağlanmamasıdır (Turan ve Traş, 2016; Tıraşçı ve Gören; 2007; Koç ve ark., 2012). İhmalin pasif davranışları ve istismarın ise aktif davranışları içermesi, ihmal ve istismar ayrımında belirleyicidir (Tıraşçı ve Gören, 2007). Ebeveynin çocuğa sosyal yoksunluk yaşatması fiziksel ihmale, cinsel gelişiminin önemsenmemesi ve cinsel sömürüden korumama cinsel ihmale; yakınlık, ilgi ve sevgiden mahrum bırakma duygusal ihmale örnek olarak verilebilir (Pelendecioğlu ve Bulut, 2009). İstismar ise, en genel tanımla 18 yaşının altındaki çocuğun ya da gencin gelişimini olumsuz yönde etkileyen her türlü davranış olarak tanımlamak mümkündür (Turan ve Traş, 2016). İstismar fiziksel, duygusal ve cinsel olmak üzere üç gruba ayrılır. Fiziksel istismar, ebeveyn ya da bakım veren tarafından çocuğun bedensel olarak zarar görmesidir (Turan ve Traş, 2016; Taner ve Gökler, 2004). Duygusal istismar, çocuğun bakım veren kişi tarafından ruhsal gelişimini sekteye uğratan tüm tutum ve davranışlarıdır (Koç ve ark., 2012; Turan ve Traş, 2016). Duygusal istismara örnek olarak çocuğa ceza verme, tehdit etme, yetenekleri üzerinde beklenti taşıma, yaşından büyük

sorumluluk verme, bağırma, aşağılama, küfür etme, alay etme, yalnız bırakma, korkutma, reddetme, kardeş ayrımı yapma, baskıcı ve otoriter tutum sergileme, aşırı korumacı davranma ve yetişkine bağımlı kılma verilebilir (Taner ve Gökler, 2004; Tıraşçı ve Gören, 2007). Cinsel istismar ise, çocuğun kendisinden altı yaş ve üzerindeki bir kişi tarafından cinsel doyum amacıyla kullanılmasıdır. Buna ek olarak, cinsel istismar çocuğun psikososyal gelişim dönemi için de gerçekleşen bir istismar şeklidir. Burada çocuğun zorlanması ya da ikna edilerek kullanılması arasında fark yoktur. Ayrıca çocuğun cinsel doyum için kullanılmasına izin verilmesi de cinsel istismar kapsamına girmektedir (Tıraşçı ve Gören, 2007; Kara, Biçer ve Gökalp, 2004). Tüm bunlardan yola çıkarak gelişim döneminde, baş etme kaynakları yetersiz olan ya da hiç baş etme kaynağı olmadan, tekrarlı bir şekilde birincil bakıcı tarafından maruz kalınan bağırma, alay etmek gibi davranışlar gelişimsel travma örneği olarak verilebilir (Fırat ve Baskak, 2012). Gelişimsel travma bozukluğu, kompleks travma ve kompleks gelişimsel travma tanımlamalarının hepsi gelişmekte olan bir çocuğun yaşadığı travmatik deneyimlerin sonraki dönemlerde ortaya çıkan etkisini tanımlamak üzere kullanılmaktadır. Bu tür travmatik deneyimlerin çoğunlukla güvenli ve sevecen olması beklenen bağlanma ilişkisinin içerisinde meydana geldiği söylenebilir (Newton, 2011). Gelişimsel travma bozukluğu, kompleks travma ve kompleks gelişimsel travma tanımlamalarına bağlanma travmasının yanı sıra diğer yakın ilişkilerde meydana gelen şiddet durumlarını da eklemek gerekir (Courtois, 2004).

Kompleks travma kavramı, erken dönem başlangıçlı çoklu ve uzun süre olan, gelişimsel, cinsel ve fiziksel istismar, savaş, toplumsal şiddet gibi travmatik olayların deneyimlenmesini tanımlamak için kullanmaya başlanmıştır. Bu travmatik olaylar kişiler arasındadır ve hayatın erken dönemlerinde başlamaktadır. Bu tarz olaylara maruz kalma durumu genellikle çocuğun bakım sisteminde meydana gelir. Fiziksel, duygusal ve eğitimsel ihmal ve çocukluğun erken dönemlerinde başlayan çocuğa kötü muameleyi de içinde barındırır (van der Kolk, 2008). Bunlara ek olarak çocukluk dönemindeki travmatik olayları tanımlamakla kalmayıp yaşadıkları travmatik olayların karmaşık ve şiddetli sonuçlarını da tanımlamaktadır (Teague, 2013). Kompleks travma birden fazla ya da uzun süreli travmatik olayları içermesi, başlangıcı yaşamın erken yıllarına dayanması ve kişilerarası olması, çocuğun bakım sistemi içinde ortaya çıkan deneyimleri kapsamı bakımından diğer travma

türlerinden daha geniş bir kavramdır (van der Kolk, 2005). Kompleks travma, güvenlik, koruma ve istikrarın kaynağı olması beklenen ebeveyn veya bakım veren diğer yetişkinlerin yol açtığı, çocuğun bakım sisteminde aksamalara neden olan, tekrarlı ve birikerek meydana gelen stresli olayların çocuğun gelişimsel görevlerindeki etkisine denir (Schore, 2013; Stolbach, Minshew, Rompala, Dominguez, Gazibara ve Finke, 2013; Courtois, 2004; Teague, 2013; Lawson ve Quinn, 2013). Bu stresli yaşam olayları çocuğun şiddete uzun süreli maruz kalması, ihmali ve istismar gibi durumları içerir (Stolbach ve ark., 2013; Courtois, 2004; Newton, 2011). Kompleks travmaya maruz kalan çocuklar kronik ve birden fazla stres kaynağının olduğu ortamlarda bulunur (Kinniburgh ve ark., 2005). Cinsel, duygusal ve fiziksel istismar ve fiziksel-duygusal ihmal uzun süreli travmanın tipik formlarını oluşturmaktadır (Şar, 2011). Bu travmanın etkisini anlamada kilit nokta çocuk istismarı olduğunu söylemek mümkündür (Courtois, 2004). Buna ek olarak aile içi şiddete tanık olma, ihmal, cinsel şiddet, fiziksel şiddet ve duygusal şiddet gibi stresörlere maruz kalmak yine bu travmayı anlamakta önemli unsurları barındırır (Schore, 2013; Schmid, Petermann ve Fegert 2013).

Yaşamın erken yıllarında başlayan ve uzun süreli travmatik deneyimler sonrasında fizyolojik, bilişsel, davranışsal, duygusal ve ilişkisel birçok alan etkilenir (Kinniburgh ve ark., 2005). Gelişimsel travmaya maruz kalan çocuk duygusal, bedensel, davranışsal, bilişsel ve ilişkisel alanlarda tekrarlayan bozukluklar, kendisinden ve kişiler arası ilişkilerinden beklentisinde değişkenlik, düzensizlik ve sosyal kurumlara güven eksikliği yaşar (Ma ve Li, 2014). Geçmişinde gelişimsel travma yaşamış olan bireylerde travma sonrası stres bozukluğu ve aleksitimi görülme olasılığının yüksek olduğu belirtilmektedir (Kamen, Bergstrom, Koopman, Lee ve Gore-Felton, 2012; Frewen, Pain, Dozois ve Lanius, 2006). Kompleks travmanın çocuğa bakım veren yetişkin tarafından ağır stresörlere maruz kalmaktan kaynaklı, tekrarlayıcı ve erken dönem başlangıçlı olması sebebiyle bu çocukların ve ergenlerin bilişsel bozukluk, dikkat ve bilinçte değişimler, dissosiyasyon, ilişkiler ve öz-düzenleme ile ilişkili hayat boyu devam eden zorluklar yaşadıkları gözlenir (Lawson ve Quinn, 2013). Tüm bunlara ek olarak kompleks travma, çocuğun hayatta kalması için gerekli olan anlam verme sistemini, dürtü kontrolü ve işlevsel duygu düzenleme becerileri geliştirmesini engeller (Pur, 2015; Luxenberg, Spinazzola ve van der Kolk, 2001). Cook ve arkadaşları (2005) kompleks travma semptomları olarak benlik

algısı, biliş, davranışsal kontrol, dissosiyasyon, duygu düzenlemesi, biyoloji ve bağlanma olmak üzere yedi alandaki aksamaları işaret eder. Bu alanlar bir biri ile ilişkilidir ve birbirlerinden etkilenir (Gomez-Perales, 2015). Bir başka ifadeyle, erken yaşlarda kötü muameleye maruz kalmak çocukta duygusal ve bilişsel sorunlara neden olabilmektedir ve bu olumsuz etkiler genellikle uzun süreli görülmektedir. Tüm bu sorunlar çocuğun ya da ergenin bir yetişkin ile destekleyici ilişki kurmalarını ve bu ilişkiyi sürdürmelerini engelleyebilir. Bu tür problemler ruh sağlığı alanında, erken dönem bağlanma problemlerinden kaynaklanan gelişimsel travma ya da kompleks travma olarak adlandırılmaktadır (Bademci, Karadayı ve de Zulueta, 2015). Aşırı stresli ve kaotik ortamlarda bulunan bu çocuklar ya da ergenlerde bağımlılık, kendine zarar verme davranışı, kaygı ve depresyon görülebilir (Lawson ve Quinn, 2013). Kompleks travmaya neden olan stresörlerinin sayısı ve tipleri arttıkça deneyimlenen semptomların karmaşıklığı ve yoğunluğu da artar. Kompleks travma bakım vericilik sisteminde ortaya çıktığından çocukta diğerlerine güvensizliğe neden olur. Bunun bir sonucu olarak çocuk kendi ve öteki arasındaki ilişkiyi kavrayışında yanılgıya düşer. Bu durum ayrıca çocuğu gelecekte travmaya maruz kalmaya açık hale getirir (Finkelhor, Ormrod ve Turner, 2007). Gelişim sürecindeki çoğu çocuk enerjilerini çeşitli kanallara yöneltme imkanına sahip olur, ancak kompleks şekilde travmaya maruz kalmış çocuklar hayatta kalmaya odaklanır (Kinniburgh ve ark., 2005). Yetişkinlik döneminde de psikolojik olarak hayatta kalma modunda kaldıklarından aynı tehlikeye maruz kalmasalar bile bu tetikte olma hali devam eder ve sorun halini alabilir (Courtois ve Ford, 2013).

Tek bir travmatik olay ya da çoklu travmatik olaylar karşısında gösterilen tepkiler, gelişimsel dönem içerisinde bu olay ya da olaylara maruz kalma sonrasındaki etkiler farklı olacaktır (Teague, 2013). Travma deneyimlerinin tiplerine göre semptomlar çeşitlenir (Klasen, Gehrke, Metzner, Blotvogel ve Okello, 2013). Tekrarlanan kişilerarası travmaya maruz kalan çocuklar genellikle TSSB kriterlerini aşan semptomlar geliştirir ve bu çocukların deneyimleri gelişimsel travma kavramı ile daha iyi tanımlanır (Klasen ve ark., 2013). Yetişkin travmasının bir çocuğunkine kıyasla daha sınırlı etkileri vardır ancak çocuğun yaşadığı travmanın gelişimsel olma eğilimi olduğunu unutmamak gerekir (Teague, 2013).

Travmaya maruz kalmış çocuklarda ergenlik dönemi büyük riskler taşıyan dönemdir. Bu hızlı değişim döneminde kendi deneyim ve etkileşimlerini düzenleyecek yetilerini henüz geliştirememiş ergenler, toplumdan ve ailelerinden kopuk olabilir. Gelişim döneminde çocuğun toplumdan uzaklaşması ve kendini soyutlaması olumsuz bir kimliğin oluşmasına zemin hazırlar. Gençlik dönemindeki güçlü duygular, travmatize olmuş gençleri yüksek risk kategorisine yerleştirir. Sorunlar karşısında toplum tarafından kabul edilebilir ve kendine has stratejiler geliştirebilme kapasitesinden yoksun travmatik gençler, yeni stratejiler geliştirmek yerine daha önce öğrenmiş oldukları kalıpları kullanır. Bireyselleşme ve ayrışma, kişisel benlik algısı parçalanmış olan bu gençler için zorlayıcıdır. Bu durum onları kendine zarar verme eğilimine (madde kullanımı, alkol, olumsuz cinsel deneyimler vb.) yönlendirebilir (Blaustein ve Kinniburgh, 2010). Çocukluk çağında birincil bakıcı tarafından istismar sonucu yaşanan travmatik deneyimlerle kendine zarar verme ve intihar davranışları arasında ilişki olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Zoroğlu, Tüzün, Şar, Öztürk, Eröcal Kora ve Alyanak, 2001).

1.2.1. Gelişimsel Travma Tanısının Tarihsel Gelişimi

Araştırmacılar bazı travma formlarının diğerlerinden daha karmaşık ve nüfuz edici olduğunu ortaya çıkartmıştır (Herman,1992; Courtois, 2004). Herman (1992) ilk defa “Kompleks Travma Sonrası Stres Bozukluğu” terimini kullanarak kişiler arası travmanın etkilerini tanımlamıştır. Çocukluk döneminde tekrarlayıcı ya da uzun süreli travmatik deneyime maruz kalmış yetişkinlerle yapılan çalışmalarda, “kompleks travma sonrası stres bozukluğu” ya da başka türlü adlandırılmayan “ekstrem stres bozukluğu”nun travma sonrası stres bozukluğundan (TSSB) farkı gösterilmiştir (Ma ve Li, 2014). Klinik alanda ihmal, istismar ve kötü muamele gibi travmatik yaşantıların etkilerinin gelişimsel ve psikopatolojik yönleri arasında bağlantı oluşturan bir tanı kriteri ihtiyacı fark edilmiştir (Schmid ve ark., 2013). van der Kolk (2005) daha sonra çocukluk dönemindeki tekrarlayıcı kişiler arası travmatik olayların etkilerine duyarlı bir çerçeve olarak “gelişimsel travma bozukluğu” kavramını ortaya atmıştır. Gelişimsel travma kavramı van der Kolk (2005) ve Saxe ve arkadaşları (2007) tarafından yeni bir bozukluk tanısı olarak önerilmiştir (Blaustein ve Kinniburgh, 2010). van der Kolk’un (2005) “gelişimsel travma bozukluğu” olarak adlandırdığı bu tanı, Saxe ve arkadaşları (2007) tarafından ise

“stres ve korku tarafından tetiklenen devresel bozukluk” olarak tanımlanmıştır. Zihinsel Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (DSM-5) içinde “Travma ile ilişkili bozukluklar” olarak yeni bir başlık oluşturulmuş olmasına rağmen gelişimsel travma, kompleks travma ya da kompleks gelişimsel travma kavramı halen DSM-5’te yer almamaktadır (American Psychiatric Association [APA], 2013; Pur, 2015). van der Kolk (2015) gelişimsel travma bozukluğu için önerilen tanı kriterlerini ortaya koymuştur. Gelişimsel travma bozukluğu için önerilen tanı kriterleri Tablo 1.1.’de verilmiştir.

Tablo 1.1. Gelişimsel Travma Bozukluğu Tanı Kriterleri

A. Maruz Kalma. Çocuk ya da ergenin, çocukluğun ya da erken ergenliğin başında en az bir yıl süre ile devam eden, aşağıdaki durumlar dahil, uzun süreli ya da çoklu olumsuz olaylara maruz kalma ya da tanık olma: A. 1. Kişiler arası şiddetin tekrarlanan ve ileri derecede olduğu durumlara direk olarak tanık olma veya bu tarz durumları deneyimleme A. 2. Birincil bakımda tekrarlı değişikliklerin sonucu olarak koruyucu bakıcılığın önemli şekilde tutarsız olması; birincil bakıcıdan tekrarlı şekilde ayrılma; veya aşırı derecede ve devamlı duygusal kötü muameleye maruz kalma B. Duygusal ve Psikolojik Düzensizlik. Aşağıdaki en az iki durumu içeren uyarılma düzenlemesine ilişkin bozulmuş normatif gelişimsel yeterlik sergilemesi: B. 1. Uzun süreli ve aşırı hareket edememe durumu ve öfke nöbeti dahil, aşırı duygusal durumlardan (korku, öfke, utanç gibi) sonra tekrar eski haline geri dönmek ya da bu tarz durumları tolere edememek veya hafifletilememek B. 2. Bedensel fonksiyonların düzenlenmesinde bozukluk (uyumak, yemek ve elimine etmede tutarlı bozukluk; dokunma ve seslere aşırı ya da az tepkisellik; rutin geçişler sırasında organize olamama) B. 3. Azalmış farkındalık/ duyguların, duyguların ve bedensel durumların dissosiyasyonu B. 4. Bedensel durumları veya duyguları tanımlayamama C. Dikkatte ve Davranışta Düzensizlik: Aşağıdakilerden en az üçü dahil, çocuğun stresle başa çıkma ya da devamlı dikkat ve öğrenmeyle ilgili bozulmuş normatif gelişimlerin yeterliklerini sergilemesi: C.1. Tehditten endişe etmek ya da güvenlik veya tehdit ipuçlarını yanlış okumak dahil tehdit algılamada güçlük C. 2. Macera arama veya risk alma dahil kendini koruyamama C. 3. Kendini rahatlatamama (sallanma veya diğer ritmik hareketler, dürtü ile yapılan kendini tatmin etme/mastürbasyon) C. 4. Ahişkanlıktan kaynaklanan (otomatik veya amaçlı) ya da tepkisel kendine zarar verme C.5. Amaç güdümlü davranışların başlatılamaması ya da devam ettirilememesi D. Kendilik ya da İlişkisel Düzensizlik. Aşağıdaki en az üç madde dahil, ilişkilere dahil olma ve kişisel kimlik algılarında bozulmuş normatif gelişimsel yetkinlik gösterme D. 1. Bakıcının ya da diğer sevilen kişilerin güvenliği ile aşırı meşgul olma ya da bu kişilerden ayrılma sonrası yeniden buluşmayı tolere etmekte zorlanma D. 2. Kendine acıma, çaresizlik, değersizlik, etkisizlik ya da eksiklik gibi devamlı negatif öz-algı D. 3. Yaşlıları ve yetişkinlerle olan yakın ilişkilerinde aşırı derecede ve sürekli güvensizlik, başkaldırı ya da ilişki kurmada eksiklik D. 4. Yaşlılarına, bakıcılarına ya da diğer yetişkinlere fiziksel ya da sözel agresiflik/ tepkisellik D. 5. Samimi iletişime geçme çabalarında uygunsuzluk (aşırı ya da rastgele), şüphelerini ve endişelerini gidermeye çalışmak için yetişkinlere ya da yaşlılarına aşırı bağımlı olma D.6. Empatiye dayalı uyarılmaları düzenleyememe (başkalarından rahatsız olduğunu ifade etmede empati eksikliği ve tolere edememe ya da başkalarının streslerine aşırı cevap vermek) E. Travma Sonrası Semptomlar. Çocuğun Travma Sonrası Stres Bozukluğu kümeleri olan B, C ve D’den en az ikisinden bir semptomu göstermesi F. Gelişimsel Travma Bozukluğu kriterleri olan B,C, D ve E’deki semptomların en az 6 ay süre ile devam etmesi G. Fonksiyonel Bozulma. Rahatsızlık aşağıdaki alanlardan en az ikisinde, klinik olarak önemli ölçüde bozulmaya ya da strese yol açar: • Okul/Eğitim • Ailesel • Yaşıt grubu • Yasal • Sağlık • Mesleki (iş eğitimi ya da gönüllü çalışmaya katılan çocuklar için geçerlidir)
--

Kaynak: van der Kolk, B. A. (2015). *The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma*. (Kindle PC versiyon) (359-362). New York: The Penguin Group. 11 Şubat 2017, <https://read.amazon.com>.

1.3. Bağlanma ve Gelişimsel Travma

Bağlanma kuramına göre bebekler hayatta kalmak için bir yetişkinin bakımına bağımlıdır. Eğer bebeğin atlı ay ile iki yaş arasındaki ihtiyaçlarına duyarlı bir bakım sağlanırsa bağlanma örüntüsü güvenli olurken, tersi durumunda bağlanma örüntüsü güvensiz olduğu gözlenir. Aynı zamanda bakım veren kişinin tepkilerine göre beliren bağlanma örüntüsü yetişkinlikte kurulacak olan kişiler arası ilişkiler için model oluşturur. Bu içsel model kişinin duygularını, düşüncelerini ve diğerleri ile ilişkilerindeki beklentilerini etkilemekte ve yön vermektedir. Kısaca bağlanma kuramı, çocuğun bakım veren kişi tarafından travmatize edilmenin diğer kişilerce travmatize edilmesinden farklı olacağına vurgu yapılmaktadır (Çuhadaroğlu Çetin, 2001; Fırat ve Baskak, 2012). Dolayısıyla bağlanma kuramı travmatik olaya maruz kalmış çocukların gelişimsel psikopatolojik özelliklerini kavramamızda yol gösterici olduğunu söylemek mümkündür (Zoroğlu ve ark., 2001). Bağlanma kuramının temel dayanağı, çocuğun tehlikeden korunmak için biyolojik olarak birincil bakıcısına yönelmesidir. Çocuk bakıcısının cevabına göre korkusundan arınır ve güvenlik sağlamak için bakıcısına güvенеbileceğini öğrenir (Busch ve Lieberman, 2007). Birincil bakıcı çocuğa ihmal, ret, nefret, şiddet ile cevap verirse çocuğun bağ kurma ihtiyacı sekteye uğramış olur. Bu duruma “bağlanma travması” denir (Ruppert, çev., 2014). Allen’e (2013) göre ise bağlanma travması, bağlanma ilişkisinde meydana gelen kesintinin bağlanma ilişkisini devam ettirme ve geliştirme kapasitesindeki uzun süreli ve aşırı olumsuz etkisidir. Ayrıca birincil bakıcı tarafından çocuğa güvenlik sağlanması ve bakım verilmesi gerekirken çocuğun ihmal ve istismara (duygusal, fiziksel, cinsel) maruz kalması “gelişimsel travma” olarak adlandırıldığını unutmamak gerekir (Bretherton ve Munholland, 1999). Tüm bunlara ek olarak Gomez-Perales’e (2015) göre kompleks travma tanımı, bağlanma bozukluğu ve gelişimsel travma bozukluğunu da içine alan bir çerçevedir. Kompleks travmaya maruz kalan çocuk ya da ergenlerde bozuk bağlanma ilişkileri sık görülmektedir. Okula gitmeyi reddeden, sinirli, kendine zarar veren, intihara meyilli, depresif ve kaygı problemlerine sahip pek çok çocuğun geçmiş yaşantısına bakıldığında kompleks travmaya maruz kaldığı görülebilir (Gomez-Perales, 2015). Aile içi şiddet, bağlanma ve travmanın iç içe olduğunu gösteren bir örnek olarak sayılabilir (Busch ve Lieberman, 2007).

Günümüzde araştırmalar, travmanın nesiller arası geçişini anlamak için bağlanma kuramından yararlanmaktadır. Bağlanma kuramı üzerinden travmaya odaklanan bu araştırmacılar travmatik olayın etkilerini ebeveyn ve ocuk arasındaki sözel olmayan ilişkiye dayandırmaktadır (Brothers, 2014). Travmatik olaylara maruz kalmış ya da bağlanma travması olan anne yaşadığı travmanın etkilerini çocuğuna aktarır. Çünkü annenin bağ kurma yeteneği yaşadığı travma nedeniyle sekteye uğrar. Bu durumda çocukta da bağlanma travması oluşmasıyla sonuçlanır. Travmatik deneyimler bir nesilden diğerine aktarılarak birçok nesil üzerinde etkili olur (Ruppert, ev., 2014).

Bağlanma travması yoğun duygusal sıkıntıya neden olur ve duygu düzenleme kapasitesinin gelişimini engeller. Çünkü duygu düzenlemenin temelini güvenli bağlanma oluşturur. Bağlanma ilişkilerindeki travma aynı zamanda duygusal sıkıntılarla karşı karşıya kalındığında başa çıkma yolu geliştirmeye engel olur (Allen, 2013). Bağlanma travması kişide içsel boşluk hissine neden olur. Acı veren bu duygusal deneyimle başa çıkmak için bireyler ilaç kullanımına yönelir. Bu şekilde alınan ilaçların kontrolsüz tüketimi ilaç kötüye kullanımı ve bağımlılığına sebep olabilmektedir. Ayrıca bu kişiler içsel boşluk hissi ile başa çıkamadıkları için intihara yatkınlık gösterebilir. Hatta bazı kişilerde intihar düşünceleri hayatlarının bir parçası haline gelebilir (Ruppert, ev., 2014).

1.3.1. Gelişimsel Travma Tedavisi

Birincil bakıcı ve bebek arasındaki bağlanma, bebeğin beyin gelişimi üzerinde önemli etkilere sahiptir. Özellikle sağ beyin yaşamın erken yıllarında olgunlaşmakta ve bağlanma ilişkisinden etkilenmektedir. Bir başka deyişle bebeğin beyninin sağ yarım küresi bağlanmada aktif rol oynar (Siegel, 1999; Schore, ev., 2012a). Birincil bakıcı ve bebek arasındaki etkileşim bebeğin beyin gelişimini hızlandıracak bir etkiye de sahiptir (Masterson, ev., 2013). Bebekler duygusal ve uyarılma reaksiyonlarını düzenleme kabiliyetlerinden yoksun olarak doğar (de Zulueta, 2006). Sağ beyin ise duyguların algılanması, ifade edilmesinin yanı sıra duygusal tepkilerin kontrol edilmesinde ve duygulanımın düzenlenmesinde de baskındır (Schore 2016; Schore, 2001). Ayrıca hayatın erken döneminde yaşanan travmatik deneyimler de sağ beyinde saklanır. Sağ beyin aynı zamanda kişinin hayatta kalmasını sağlayan hayati işlevlerde ve stresle başa çıkma da rol oynar (Schore, ev., 2012a). Tüm bunlara ek olarak sağ beyin, kişinin olumsuz durumlara maruz kaldığında bile duygu

düzenleme stratejilerini kodlayan içsel bağlanma ilişkisinin modelini barındırır (Schore, çev., 2012b). Kısaca yaşamın erken döneminde kurulan sosyal deneyimler sağ beyin üzerinde önemli etkiye sahiptir (Henry, 1993; Schore 2016).

Bebeğin beyin gelişimi için karşılıklı etkileşim ve pozitif duygulanım ilişkisi gereklidir (Trevorthen, 1993). Sağ beyin yüz ifadeleri, el kol ve vücut hareketleri gibi sözsüz ifadeleri içerir. Dolayısıyla sağ beyin annenin yüz ifadesinin tanınması, algılanmasında ve görsel duygusal bilgilerin işlenmesinde aktiftir. Annenin sağ beyni ise duygusal bilginin işlenmesi, ifade edilmesi ve sözsüz iletişimden sorumludur. Bebeğin sağ beyni psikobiyojik olarak annenin sağ beyninden gelen mesajlara açıktır. Bebek annenin sağ beyninden gelen duygu düzenleyici mesajları görme duyusu sayesinde alarak bağlanma ilişkisinde bir şablon olarak kullanır. Bebek bu şekilde içsel ve dışsal bilgileri değerlendirmeyi sağlayan bilişsel-duygusal kapasitesini kullanmayı öğrenir (Schore, çev., 2012a). Dolayısıyla sağ beyin iletişiminin annenin sağ beyninden çocuğun sağ beynine bir iletişim olduğunu söylemek mümkündür (Masterson, çev., 2013). Annenin yüzü bebekte dopamin ve ruhsal rahatlamayı sağlayan kimyasallar salgılanmasını sağlayarak beyinde ödül merkezlerini uyarır ve bebeğin sosyal etkileşimden, bağlanmadan zevk almasını sağlar. Annenin sağ beyninin çocuğun rahatlamasında rol oynadığı söylenebilir. Dopamin ve ruhsal rahatlamayı sağlayan aynı zamanda prefrontal gelişim için önemlidir (Schore, çev., 2012a).

Bebek annesiyle iletişimde annesinin gülümseme, kaş çatma ve ses gibi bildirimlerini ve buna eşlik eden duygusal deneyimleri belleğine kaydeder. Bu şekilde bebekte prototipler oluşur. Bu prototipler çevre ile etkileşimde otomatik ve bilinçdışı duygulanımın ortaya çıkmasını sağlar (Schore, çev., 2012a). Buna ek olarak bebek birincil bakıcısının yüz ifadesi, el hareketleri ve ses gibi iletişim şekilleriyle diğerlerinin davranışlarını öğrenir ve çevreye uyum sağlamak için de kendi davranışlarını şekillendirir. Bu şekilde objelerler arası sözsüz bir iletişim oluşur (Schore, 2009). Frontal korteks, özellikle orbital prefrontal korteks doğum sonrasında bebeğin sosyal ilişkileri içinde gelişir (Schore, çev., 2012a). Orbitofrontal bölge sağ kortekste daha yaygındır (Falk, Hildebolt, Cheverud, Vannier, Helmkamp ve Konigsberg, 1990). Sağ korteks duygusal ifadelerin algılanması, ifade edilmesi ve düzenlenmesi, duygusal yüz ifadelerinin belleğe kayıt edilmesi, obje imgesinin

modelini içerir (Schore, çev., 2012a). Orbitofrontal korteks geçmişin ve bugünün deneyimlerini, bu deneyimlerin duygulanımsal ve toplumsal değerlerini birleştiren, denetleyen bölge olarak tanımlanabilir (Schore, çev., 2012b). Orbital korteks aynı zamanda olaylara anlık bilgi ile değil bellekte depolanmış bilgi ile yanıt vermeyi sağlar. Güvenli bağlanma örüntüsüne sahip bebek anneden ayrılıp sıkıntı yaşadktan sonra yeniden anne ile birleştğinde, annesinin güvenli üs olduğuna dair beklenti oluşturur. Bu güvenli üs çocukta içselleştirilir. Bir başka deyişle bebek bağlanma ile birincil bakıcının içsel temsilini oluşturur. Bu içsel temsil, sağ beyin örtülü prosedürel belleğine kaydedilir. Bu şekilde birincil bakıcı olmadığında bile bebek duygulanım düzenlemesi yapabilir ve ilişkisel karşılaşmalarında bu içsel modelden faydalanır (Schore, çev., 2012a).

Güvenli bağlanma örüntüsüne sahip çocuklar stres yaratan bir durum karşısında negatif duygulanım yaşar ama bu durum stresi yaratan durumun gerektirdiği süreç devam eder. Bu çocuklar hızlıca toparlanıp duygu düzenlemesi yapabilir (Gaensbauer ve Mrazek, 1981). Güvensiz bağlanma örüntüsüne sahip çocuklar da ise stres yaratan durum ortadan kalksa dahi negatif duygulanım sürme eğilimi gösterir. Ayrıca güvensiz bağlanma ilişkisi çocukta negatif duygulanıma yol açar ve bu çocukların pozitif duygulanım seviyeleri düşüktür (Gaensbauer, 1982). İhmal ya da istismar gibi travmatik olaylara maruz kalmak yüksek ya da düşük uyarılmaya neden olur ve negatif duygulanım uzun süre devam eder. Bu durum bebeğin özellikle başa çıkma kapasitesini sağlayan bölgelerde değişime neden olur (Schore, 1996; Schore 1997). Çocuğun birincil bakıcısı ile ilişkisinde maruz kaldığı travmatik deneyimler sağ beyin fonksiyonlarının gelişiminde değişime neden olur (Schore, 2009). Çocuğun ebeveyn tarafından kötü muameleye maruz kalması ya da ihmal etmesi bilişsel gelişimi önemli ölçüde sekteye uğratar. Doğumdan kısa süre önce, doğumda ve doğumdan sonraki ilk hafta içinde yaşanan zorlayıcı durumlar sağ beyinde strese yanıt gelişimini engeller ve bu durum yetişkinlikte de strese yanıtta kendini gösterir (Schore, çev., 2012a). Kişinin hayatın erken döneminde maruz kaldığı olumsuz deneyimler, yetişkinlikte strese duyarlı olmaya ve stresle ilişkili psikiyatrik bozukluklara yatkınlığa neden olduğunu söylemek mümkündür (Graham, Heim, Goodman, Miller ve Nemeroff, 1999).

Morris, Ohman ve Dolan (1998) duygusal uyaranların işlenmesi sırasında sağ beyinin aktive olduğunu araştırmaları ile kanıtlanmıştır. Morris ve arkadaşlarına (1998) göre, sağ beyin bilinçdışı süreçle, sol beyin ise bilinçli süreçle ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Bir başka deyişle, sağ beyin bilinçdışının nörobiyolojik kökü olduğu söylenebilir (Schore, çev., 2012b). Ayrıca sağ beyinin bağlanma ilişkisinin içsel çalışma modellerinin bilinçdışı depolandığı alan olduğu çalışmalarla kanıtlanmıştır (Henry, 1993; Schore, 2016; Schore 2000; Siegel 1999). Bunlara ek olarak, pek çok araştırma ile sağ beyin duygulanımsal sistemleri ve kendilik, nesne imajlarını kodladığı, sol beyin ise sözcükler, anlamsal bilgileri kodladığı gösterilmiştir. Psikanaliz ise bilinçdışı zihin ile ilgilenen bir disiplindir. Böylece psikanaliz ile nörobiyoloji alanında bağlantı kurulmaya başlanmıştır (Schore, çev., 2012b).

Birincil bakıcı ve bebek bağlanma ilişkisinde ve terapist ve danışan terapötik ilişkisindeki karşılıklı etkileşimde sağ beyinler arasındaki duygu iletim mekanizmaları ortaktır. Bebeğe güvenli bağlanma örüntüsü oluşturabilen annenin özellikleri ile başarılı bir terapistin klinik özellikleri arasında paralellik bulunmaktadır. Anne ve bebek arasındaki duygulanımsal senkron tamamen sözsüzdür. Benzer şekilde empatik terapist, danışan ile duygulanımsal olarak senkron olur ve danışanın değişim gösteren duygulanımsal halleriyle uyumlanır (Schore, çev., 2012b). Bir başka ifadeyle, empatik terapist terapiye gelen kişi ile uyumlanmalı ve terapiye gelen kişinin değişen duygu durumlarına uyumlu karşılık vermelidir (Masterson, çev., 2013). Tıpkı anne bebek arasındaki ilişkide olduğu gibi terapist danışan ilişkisinde de sözsüz ilişkiyel iletişim önemli role sahiptir. Terapist ve danışan arasındaki ilişkide, güvenli bağlanmayı işleyen terapist ve danışanın sağ beyinleri aktive olur, bilinçdışı olarak iki zihin ve beden birbirine bağlanır, birlikte düzenlenir, sonra bağlantısı kesilir. Nihayetinde amaç, güvensiz içsel modellerin kazanılmış güvenli içsel modeller şeklinde yeniden örgütlenmesi ile sağ beyin işlevi olan yeni bağlanmalarda tutarlı, sürekli ve bütünleşik bir kendilik hissinin oluşabilmesidir (Schore, çev., 2012b). Tüm bu süreç aktarım ile ilişkilidir. Terapide aktarım içsel çalışan modellerin dışa vurumudur. Terapide bu dışa vurum, terapist tarafından fark edilir. Ardından terapiye gelen kişi durumla yüzleştirilir. Son olarak tüm süreç yorumlanır. Böylece bellekle birlikte duygularında ortaya çıkması ve bunun sol beyin tarafından işlenmesi sağlanmaya çalışılır. Bunun sonucunda terapiye

gelen kişinin eski nörolojik yolları zayıflar ve yenileri güçlenir. Böylece terapiye gelen kişinin empati, kendini düzenleme ve kendini yansıtma kapasitesi artar. Sonuçta yeni içsel çalışan modeller oluşur (Masterson, çev., 2013).

Deneyime bağlı olarak sinir sistemindeki bağlantılarda değişimler yapma kapasitesi yaşam boyu devam etmektedir (Schore, çev., 2012b). Prefrontal limbik korteks beynin diğer tüm bölgelerinden daha çok erken gelişim dönemindeki elastikliğini yetişkinlikte de aynı şekilde koruduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Barbas, 1995). Orbitofrontal korteks erken gelişim dönemindeki biyokimyasal ve anatomik özellikleri yetişkinlikte devam etmektedir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda psikanaliz odaklı psikoterapide terapötik ilişkiden kaynaklanan yapısal değişiklikler oluşabilir (Schore, çev., 2012b). Kısaca psikanalitik psikoterapi annenin bebeğe etkisine benzer şekilde sağ beyne müdahale etmekte ve iyi bir terapötik ilişki geçmiş gelişimsel etkileri telafi edecek bir nöral yapılar oluşturabilir (Masterson, çev., 2013).

Bağlanma zorlukları olan ebeveynlerin hem ebeveynlik davranışlarında hem de ilişkide önemli değişiklikler sağlayan bir müdahale tekniği olarak Video Etkileşim Rehberliği'nden (VIG) bahsetmek mümkündür. VIG, bireyin doğal ortamında kendine özgü ve etkili iletişimin stilini geliştirmesini amaçlayan müdahaledir (Kennedy, Landor ve Todd, 2010). Biemans (1990) tarafından, Trevarthen'nin (1979) iç öznellik kuramından (intersubjectivity theory) yola çıkılarak geliştirilmiştir (aktaran Doria, Kennedy, Strathie ve Strathie, 2014). Trevarthen'in kuramı anne-bebek diyalogu hakkındaki çalışmaları dili henüz kullanamayan bir yaşının altındaki çocukların gönderdikleri sinyallere açık yetişkinler ile çok güçlü iletişim kurduklarını göstermiştir. Buna ek olarak kuram, çocukların başkalarının sosyal ipuçlarına cevap verebilecek ve iletişim becerilerini buna göre düzenleyebilecek kapasiteyle doğduğunu göstermiştir. Buradan yola çıkarak geliştirilen VIG müdahale tekniği ile anneanne-çocuk arasındaki uyumlanma etkileşiminin hiyerarşisini ayrıntılarıyla tanımlamıştır ve uyumlu etkileşim ve rehberlik ilkelerini geliştirmiştir (Doria ve ark., 2014). VIG müdahale süreci üç aşamadan oluşur. Birinci aşamada, çocuk, evindeki doğal bağlamı içindeki etkileşimlerinde, VIG müdahale rehberi tarafından videoya çekilir (Hayes, Richardson, Hindle ve Grayson, 2011). İkinci aşamada, rehber videodaki en başarılı etkileşimlerin bir kaçını seçerek düzenler. Üçüncü ve son

aşamada, videolardan seçilen kısımları uzman ve ebeveyn birlikte izleyerek, ebeveyn ve çocuk arasındaki özel etkileşimi daha iyi ne yaptığı üzerine düşünürler. Videolarda seçilen kısımlar çocuğun eylemine ve girişimine uyumlu şekilde, yetişkinin sözel olmayan ve sözlü iletişim ilkeleriyle oluşan yanıtlarının kombinasyonundan oluşur. Burada bahsedilen iletişim ilkelerini göz teması, kısa zamanda dönüş yapma, diğer kişinin iletişimi almasının önemi gibi ilişkiyi derinleştiren iletişimin çeşitli unsurları oluşturmaktadır. Video izlenirken rehber, ebeveyn ile arasında terapötik ilişkinin inşa edildiğinin farkındadır. Rehber terapötik ilişki içerisinde ebeveynin düşünce, duygu ve niyetlerini keşfeder. Aynı zamanda kendi düşüncelerine de dikkat eder ve kendi düşüncelerini olabildiğince ebeveyn ile paylaşır (Kennedy ve ark., 2010). Bu şekilde ebeveynlerin çocuk yetiştirme yöntemlerini onarmaya çalışır (van den Bergh, Klomp ve Harinck, 1997). Ebeveynlerle çalışan uzmanların yaşadığı en büyük zorluk ebeveynlerin çocukları ile ilişkilerindeki empatiyi anlamaları ve öğrenmeleridir. VIG müdahale yöntemi bunu doğrudan hedefler (Celebi, 2014). VIG müdahalede rehber, ebeveynleri çocuklarıyla ilişkilerindeki iletişimlerinde uyumlanmayı sağlamak ve çocuğuna karşı hassasiyeti arttırmak için desteklemektedir. Amaç bireylerin etkileşimleri üzerine düşünüp başarılı olanlara dikkat ederek, çocuklarına karşı duyarlılığını arttıracak değişiklikler yapmaktır. Güvenli bağlanma için önemli olan şey, ebeveyn-çocuk davranışlarından ziyade ebeveyn-çocuk arasındaki ilişkidir. Bu konu her zaman bağlanma müdahalelerinin odağı değildir ama VIG'nin merkezinde yer alan bir konudur (Kennedy ve ark., 2010). VIG'nin aile psikoterapisinde, ebeveyn-çocuk arasındaki duyarlılık, çocuğun gelişimi, ebeveyn tutum ve davranışları üzerinde olumlu etkiye sahip bir müdahale olduğunu söylemek mümkündür (Doria ve ark., 2014). VIG ebeveynler ile çocuklar arasındaki ilişkiye odaklanan müdahale olmasının yanı sıra okullarda, hastanelerde, çocuklar için olan yurtlarda da uygulanabilecek bir müdahaledir (Kennedy ve ark., 2010; Kenndy, 2013). VIG müdahale tekniği ile anne-çocuk ya da bakıcı-çocuk arasındaki iletişimin iyileştirilmesinde kullanılarak çocuğun gelişimi desteklenebilir (van den Bergh ve ark., 1997). Kısaca VIG bağlanma temelli olup, iletişimde çocuğun duygusal ihtiyaçlarına uyumu ve duyarlı olmayı sağlayan müdahale yöntemidir (Kennedy, 2013).

Gelişimsel travmanın tedavisinde için bağlanma temelli tedavilerden biri Travma Sistemleri Terapisidir (TST) (Saxe ve ark, 2007). Travma mağduru çocuklar duygu

düzenleme kapasiteleri sınırlıdır. Bunun yanı sıra travma mağduru çocuklar duygu düzenlemede kendisine yardımcı olacak sosyal çevreden mahrumdur. TST bu iki önemli noktayı tedavinin merkezine alır ve tedavi süreci bu iki noktaya göre düzenlenir (Saxe, Ellis, Fogler ve Navalta, 2012). Tedavi de hem duygu düzenlemeye yardımcı olmak hem de duygu düzenleme güçlüğü yaşamasına katkıda bulunan çevre koşullarını yeniden düzenleme yer alır (Brown, Mc Cauley ve Navalta, 2013). Tedaviye başlamadan önce çocuğun duygu düzenleme kapasitesi ve yaşadığı çevre ve ailenin özellikleri, bağlanma ve kendilik gelişimi belirlenir (Brown ve ark., 2013; Saxe ve ark., 2007). TST travmatik stresi çocuğun duygu düzenleme güçlüğü yaşamasının ardından sakinleşememesi durumu olarak açıklar. Travma duyguyu işlemeyi engellediğinden çocuk tehdit algıladığında ya da travmatik uyarana maruz kaldığında aşırı tepki verir ve sakinleşemez. TST duygu düzenleme için dört aşamalı bir müdahale önerir (Saxe ve ark., 2007). İlk aşama duygu düzenleme hali denilen, çocuğun sakin olması durumudur. Bu aşamada müdahale olarak, çocuğa duygu düzenleme becerileri kazandırılır. İkinci aşama yüksek hal denilen, travmatik olayı hatırlatan uyarı ya da uyarıcıların ortama girmesi durumudur. Bu aşamada müdahale olarak, çocuğun duygu düzenleme becerilerini kullanması sağlanır. Üçüncü aşama yeniden deneyimleme hali denilen, travmatik olay ile aynı duygunun şimdi ve burada yaşandığı andır. Bu aşamada müdahale olarak, çocuğun kendine ve başkasına zarar vermemesinin sağlanmasıdır. Son aşama olan dördüncü aşama ise, yeniden düzenleme hali denilen çocuğun rahatlatıcı kişi ya da aktiviteyle sakinleşmeye başladığı andır. Bu aşamada müdahale olarak, çocuk tekrar ortama sokulur ve tehdit algısından kurtulması sağlanmaya çalışılır (Saxe ve ark., 2007).

Gelişimsel travmanın etkin tedavisi için önerilebilecek bağlanma temelli bir diğer tedavi de Bağlanma, Öz-düzenleme ve Yeterlik (ARC) modelidir (Kinniburgh ve ark., 2005). Bu modelin kuramsal çerçevesini Blaustein ve Kinniburgh (2010) ortaya koymuştur. ARC modelinin travmatik bağlanma ilişkilerinin sonucunda ortaya çıkan problem davranışlara ya da semptomlara dönüşen ve olumsuz çevrede çocuğun hayatta kalmasını sağlayan dürtülerine dayanan bir model olduğu söylenebilir (Blaustein ve Kinniburgh, 2010). Tedavi uygulamaları açısından her bileşen için (bağlanma, öz-düzenleme, yeterlik) ayrı ayrı hem bireysel, hem ailesel hem de sistemik ana noktalar önermektedir (Kinniburgh ve ark., 2005). ARC modeline göre

tedavi dört aşamadan oluşur. Bunlar bağlanma, öz-düzenleme, yeterlik ve travmatik deneyim entegrasyonudur (Kinniburgh ve ark., 2005). İlk aşama olan bağlanma bileşeni çok önemli temel yapıdır. Bağlanma temelli müdahaleler de iki önemli amaca odaklanır. Bunlardan birincisi, travmaya maruz kalmış çocuklar ile bakıcıları arasında sağlıklı bağlanma inşa etmek, ikincisi ise sağlıklı iyileşme için güvenli ortam oluşturmaktır. Bu iki amaca ulaşmak için dört ilkeye dikkat etmek gerekir. İlk olarak ritüeller ve rutin oluşturarak öngörülebilir bir ortam oluşturmak gereklidir. İkinci olarak yoğun etkiyi yönetebilmek için bakıcının kapasitesini arttırmak gereklidir. Üçüncü olarak çocuğun davranışsal dışavurumuna tepki vermek yerine çocuğun arzu, heyecan, duygulanımına cevap verebilecek bir bakıcı oluşturarak, çocukla bakıcı arasındaki uyumu arttırmak gereklidir. Dördüncü ve son olarak da övgü ve teşvikin kullanımını arttırarak, açıklardan ziyade yetkinliklerle tanımlayarak çocuğun kapasitesini kullanmasına olanak sağlamak gereklidir (Kinniburgh ve ark., 2005). İkinci aşama olan öz-düzenleme bileşeni duygular ile ilgili psiko-eğitimi içermektedir. Bu eğitim duyguları tanıma, başkalarının duygusal ipuçlarını başarılı okuma, duygusal ifade becerileri, yüksek uyarılmadan rahatlama konumuna geri dönmek için gerekli olan duygu düzenleme becerilerini içermektedir (Kinniburgh ve ark., 2005). Üçüncü aşama olan yeterlik bileşeni ise bilişsel, duygusal, kişisel ve kişiler arası yeterlikleri ortaya koymayı ve bu yeterlikleri güçlendirmeyi içerir. Travma nedeniyle raydan çıkmış olan yetkinlikleri de belirlenerek yeniden inşa edilmelidir (Kinniburgh ve ark., 2005). Son aşama olan travma deneyimi entegrasyonu ilk üç aşama kazanılan becerilerin bütünleştirilmesidir. Kişi kazanılan becerileri şu anki yaşamda uygulamaya teşvik edilir. Ayrıca bu aşamada travmatik anılar ve tetikleyiciler tanımlanır, uyarılma durumunda kendine yükleme ve bilişler tanımlanır ve üzerine çalışılır (Arvidson, Kinniburgh, Howard, Spinazzola, Strothers, Evans ve ark., 2011). Tüm bu oluşan yapıyı sürdürmek ve desteklemek için dış kaynaklar da oluşturulmalıdır (Kinniburgh ve ark., 2005).

Son olarak klinisyenlerin, kompleks travma geçmişi olan kişilerin tedavisi için bir model üzerinde fikir birliğine vardığı söylenebilir. Bu model üç ana aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar; semptomların azaltılması ve istikrarın sağlanması, travmatik hatıraların ve duyguların işlenmesi, travma işlenmesi sürecinden sonra hayatı düzene koyma ve rehabilitasyondur (van der Kolk ve Courtois, 2005).

Bilişsel davranışçı yaklaşımlar gelişimsel travma ve duygu düzenleme için farklı terapiler önermektedir. Bunlardan biri olan Diyalektik Davranış Terapisi (DDT) daha çok borderline kişilik bozukluğu tanısı almış kişilerin duygu düzenleme problemine odaklanmıştır. Ardından farklı tanılar almış kişilerde de uygulanmıştır. DDT iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada kendine zarar verme, tedaviyi sekteye uğratici davranışlar, madde kullanımı ya da ilaç kullanımı gibi yaşam kalitesini düşüren davranışların azaltılması hedeflenir. İkinci aşamada ise duygusal hassasiyeti azaltma ve duyguyu kabullenme gibi becerilerin kazanılması hedeflenir (Sargın ve Sargın, 2015). Bir başka bilişsel davranışçı yaklaşım olan Duygusal Şema Terapi sekiz duygu düzenleme stratejisi önermektedir. Bunlar; sosyal destek arama, planlı problem çözme, olumlu yeniden değerlendirme, uzaklaşma, kendini kontrol edebilme, sorumluluk alma, kaçmaktan kaçınma, karşı çıkmadır. Tüm bunlar stratejiler uygulanırken kişiye gevşeme egzersizi yapması da sağlanır. Bunun yanı sıra fiziksel egzersize teşvik ve keyif veren faaliyetlerde uygulamaya dahi edilir (Leahy, Tirch ve Napolitano, 2011). Bir diğer bilişsel davranışçı yaklaşım olan Kabul ve Bağlılık Terapisi de duygu düzenlemeye odaklanmıştır. Burada biliş ve dil önemlidir. Kurama göre, kişi dile döktüğü bazı düşüncelerini gerçek gibi kabul eder. Bunun sonucunda bu düşüncelerini kişi sözlü olarak düşünür ya da düşünceden kurtulmak için düşünmemeye çalışır. Fakat bu durum kişinin duygu, düşünce ve davranışlarının yoğunluğunu ve şiddetini artırır. Kabul ve Bağlılık Terapisi bu döngüyü kırmak için şimdi ve burada ile deneyimsel egzersizler yapmak, bilişsel şemanın değiştirilmesi, kişinin geçmiş yaşantısının yeniden değerlendirilmesi, kişinin değerleri göz önünde bulundurularak yaşamak gibi yollarla duygu düzenlemeyi ve duygu toleransını arttırmak üzerine odaklanır (Hayes, Strosahl ve Wilson, 1999).

1.4. Motivasyon

Motivasyon kavramı Fransızca “motive” kelimesinden türetilmiştir. Türkçe karşılığında bakıldığında güdülenme, isteklendirme anlamlarını taşımaktadır (Eren, 1979). Diğer tanımlamalara bakıldığında motivasyon, harekete geçmek anlamını ve kişiyi amacı doğrultusunda harekete geçiren güç anlamlarını da içerir (İnceoğlu, 1985; Akbaba, 2006). Bir durum bireyi motive edebilirken bir başka bireyi motive

etmemesi nedeniyle motivasyon kişiseldir ve bireylerin davranışlarında gözlemlenebilme özelliğine sahiptir (Koparal ve Özalp, 2013).

Motivasyon kişinin öğrenme etkinliklerine katılıma isteğini ve gayretini oluşturan, kişinin istek ve gayretinin sürekliliğini sağlayan kavramdır. Bu sayede öğrenme süreci keyifli ve kolay bir hal alır (Ur, 1996). Başka bir söyleyişle motivasyon bireyi davranışta bulunmak için istekli hale getirdiğinden, öğretme ve öğrenme stillerini etkileyen önemli etkenlerden biridir (Akbaba, 2006). Dolayısıyla motivasyon, öğrenme ile yakından ilişkilidir (Dilekmen ve Ada, 2005) ve motivasyon olmadan öğrenme olmaz (Akbaba, 2006). Eğer öğrenci yeterince motive değilse öğrenmenin gerçekleşmesi güçtür. Öğrenci bir konuya ilgi duyduğunda derse olan dikkati artar, motive olur, öğrenmesi daha kolay olur ve akademik olarak başarılı olur. Araştırmalar motivasyon arttıkça başarının arttığını, motivasyon azaldıkça başarının azaldığını göstermektedir (Akbaba, 2006). Kısaca düşük akademik başarısı gösteren çocuklarda motivasyon eksikliğinden bahsedilebilir. Motive olmuş öğrenci ile motive olmamış öğrenci birbirinden farklı davranışlar sergiler. Motive olmayan öğrencide düşük ders devamı, bir konu üzerinde odaklanmada ve anlatılanları dikkatle dinlemede güçlük, bir zorlukla karşılaştığında mücadele etmeden geri çekilme görülebilir. Motive olan öğrencide ise dikkatli dinleme, konuya odaklanma ve konu ile ilgili soru sorma, zorlukla karşılaştığında geri çekilmek yerine kararlı ve ısrarlı davranma görülebilir. Ayrıca motive olan öğrenciler yeni bilgi öğrenmeye istekli, konularla ilgili araştırma yapan, merak ettiği konuları soran ve ödev yapma sorumluluğu olan kişilerdir (Dilekmen ve Ada, 2005; Tuzcuoğlu, 2014). Motivasyon üzerinde öğrenme ve akademik başarıya ek olarak kişilik özellikleri, benlik kavramı, kişinin içinde bulunduğu çevresel etkenler, fiziksel olarak sağlıklı olma ve önceki yaşantılar da etkilidir (Barrett, Patock-Peckham, Hutchinson ve Nagoshi, 2005).

Motive olmuş bireyler düşüncelerini davranışa dönüştürebilir, kendisine ve diğerlerine güvenebilir, gelişime açık olur ve gelişimin değişim olmasında ötürü riskler içerdiğini de bilebilir (Hagemann, çev., 1997). Hedeflerine ulaşmak için açıkça çaba gösterebilir ve bir sorunla karşılaştığında bunu kendisini geliştirecek bir fırsat olarak görebilir. Hedefine ulaşmak için içten istek gösterebilir. Kendisine sunulun olanaklarla yetinmez daha fazla olanak yaratmaya odaklanma gözlenebilir.

Sıklıkla zamanını planlı ve verimli bir şekilde kullanır. Olumlu kendilik algısına sahip oldukları söylenebilir (Dilekmen ve Ada, 2005).

Motivasyon kaynakları içsel ve dışsal olmak üzere ikiye ayrılır. İçsel motivasyon bireyin içinden gelmesi nedeniyle başka bir ifadeyle içsel doyum sağlamak için bir davranışta bulunmasıdır (Wu, 2003; Morsünbül, 2012). Kişi davranışta bulunduğu bundan içsel bir doyum elde ettiğinden kendi kendine motive olmaktadır (Morsünbül, 2012; Tazegül, 2013). Kişinin ilgi, merak, büyüme, olgunlaşma gibi ihtiyaçlarının karşılanmasından doğan içsel motivasyon kişiyi davranışta bulunmaya yönlendirmektedir (Tuzcuoğlu, 2014). İnsanlar içsel olarak motive olduklarında yenilikleri keşfetmek, yeni şeyler öğrenmek için dışarıdan gelen bir uyarana bağlı değildir (Morsünbül, 2012). İçsel motivasyon kaynaklarına örnek olarak ilgi, yetenek, kişilik yapısı, kişinin kendine koyduğu hedef düzeyi, inançlar, değerler, tutumlar, beklentiler, hayaller, geçmiş yaşantılar verilebilir (Tuzcuoğlu, 2014). Dışsal motivasyon ise bireyin dış kaynaklı nedenlerden ötürü davranışta bulunmasıdır. Bu motivasyon ile kişiye dışarıdan ödül verilerek ya da ceza ortadan kaldırılarak davranışın ortaya çıkması sağlanmaya çalışılmaktadır. Dışsal motivasyon kaynaklarına para, not, madalya, övgü, takdir etme ve sosyal destek örnek olarak verilebilir (Wu, 2003; Tazegül, 2013). Kişinin motivasyonu içsel kaynaklı ise davranışı üzerindeki kontrolü daha çok kendisindedir, fakat motivasyonu dışsal kaynaklı ise davranışı üzerindeki kontrol çevresinde olduğunu söylemek mümkündür. Araştırmalar motivasyon kaynağı içsel olan bireylerin diğer bireylere göre daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur (Eggen ve Kauchak, 2010).

1.4.1. Motivasyon Kuramları

Motivasyon kavramını açıklayan farklı kuramlar bulunmaktadır. Bu kuramlara Psikanalitik Kuram, Davranışçı Kuram, Bilişsel Kuram ve İnsancıl Kuram örnek olarak verilebilir (Akbaba, 2006; Yazıcı, 2009).

1.4.1.1. Psikanalitik Kuram

Motivasyon, biyolojik gereksinimleri (açlık, susuzluk dürtüleri gibi) ve yaşantılama sonucu ortaya çıkan gereksinimleri (güven ve korunma güdüsü gibi) karşılamak için kişiyi davranışa yönelten güç olarak tanımlanabilir (Öztürk, 2008). Lichtenberg'e (2016) göre motivasyon temel ihtiyaçları düzenlemek ve karşılamak için oluşmuş bir

dizi süreçtir. Bebeğin doğumdan başlayarak tüm hayatı boyunca gözlenen davranışları bir temel ihtiyaçtan kaynaklanır ve bizi bu ihtiyaca yönlendiren güç motivasyondur. Dolayısıyla motivasyon psikolojik bir yapıdır. Fizyolojik gereksinimler, bağlanma-ilişki ihtiyacı, keşfetme ihtiyacı, çatışma ya da geri çekilme yoluyla kaçınmacı tepki verme ihtiyacı, duygusal keşif ve cinsel heyecan ihtiyacı gibi ihtiyaçlar motivasyonu oluşturur. Bu psikolojik motivasyonun temelinde de bakıcı ve bebek arasındaki ilişki ve bu ilişki içerisinde gelişen karşılıklı alışverişin biçimi bulunur. Çünkü kişinin yaşadığı deneyimler onun bilinçdışı ve bilinçli ihtiyaçlarını belirler. Kişi de bu ihtiyaçları tatmin etmeye çalışır (Lichtenberg, çev.,2016).

Freud insanların davranışlarını açıklarken içgüdü kavramından faydalanmıştır. İçgüdüler insanlarda doğuştan vardır. İçgüdü, kişinin fizyolojik ihtiyaçlarından kaynaklı içsel uyarıların psikolojik görünümüdür. Uyarılmanın kaynağı bedensel ise buna “ihtiyaç” denir. İhtiyacın psikolojik görünümüne ise “istek” denir. İçgüdüler davranışa dönük motivasyon oluşturmasının yanında, davranışın yönünü de belirler. Freud içgüdüleri listelemiş ve daha sonra iki temel içgüdü olarak yaşam içgüdüünü ve ölüm içgüdüünü açıklamıştır (Geçtan 2010a; Geçtan; 2010b; Emir ve Kanlı, 2009). Yaşam içgüdüü kişinin bireysel olarak hayata tutunmasını ve insan türününse devamlılığını sağlayan güçtür. Yaşam içgüdüünün kaynağındaki enerjiye “libido” denir. Açlık, susuzluk, cinsellik yaşam içgüdüü kategorisinde yer alır. Ölüm içgüdüü ise kişinin ve insan türünün devamlılığını parçalayan güçtür. Ölüm içgüdüü aynı zamanda tüm canlıların eninde sonunda önceki maddesel durumlarına, başka bir deyişle, maddesel sürekliliğe dönüşeceklerini de ifade eder. Bu iki içgüdü, yaşam içgüdüü ve ölüm içgüdüü, iki uç noktayı temsil eder ve aralarında bir çatışma vardır. Zaman zaman yaşam içgüdüü ve ölüm içgüdüü biri diğerini etkisiz duruma getirebilir, zaman zaman ise birbiri yerine geçebilir. Örneğin yemek yeme davranışında açlık yaşam içgüdüünü temsil ederken çiğneme davranışı ölüm içgüdüünü temsil eder. Ayrıca sevgi diğer bir ifadeyle yaşam içgüdüü, nefret diğer bir ifadeyle ölüm içgüdüünün birbirini etkisiz duruma getirebilir. Sevgi nefretin ya da nefret sevginin yerini alabilir. Eğer düşmanca uyarılar sevgi ile iç içe girmezse burada yıkıcılık baskın olur. Nesne kaybı ve çocuk istismarı sevgi ve yakıcılığın yeterince kaynaşmasına engel teşkil eden travmalara örnek olarak verilebilir. Cinsellikte olduğu gibi öfke ve düşmanca duygular bilinçdışı bir suçluluğa neden

olabilir. Bu durumda kişinin çeşitli savunmalar kullanmasına neden olabilir (Bilgin ve Keser Özcan, 2012; Geçtan; 2010b). İçgüdüsel dürtü içseldir ve bu kişiyi davranışa yönlendiren itici gücü oluşturur. Dolayısıyla psikanalitik kuramın motivasyon kavramının anlaşılmasına içgüdüsel dürtü kavramıyla önemli katkıda bulunduğu söylenebilir (Lichtenberg, çev.,2016).

Bağlanmaya davranış biçimi olarak baktığımızda, bebeğin bağlanma nesnesini diğerlerinden ayırt etmesi ve bebeğin bağlanma nesnesinin varlığına ve yokluğuna kendine özgü duygulanım yanıtları vermesi durumunda bağlanmanın varlığından bahsedilebilir. Bağlanma kuramına göre bebekte bazı içgüdüsel davranış örüntüleri bulunur ve anne ile bebeği birbirine biyolojik olarak bağlayanın bu örüntü olduğu öne sürülür. Bu davranış örüntüleri olarak ağlama, gülümseme, emme, izleme ve tutunma olarak sayılabilir. Bu şekilde bebek anne ile ilişki kurar ve bu ilişkiyi sürdürür. Bebek fizyolojik ihtiyacını bu davranış örüntüleri ile bakıcısına iletir. Bakıcı bebeğin neye ihtiyacı olduğunu anlar ve bu ihtiyacını gidermek için uygun yanıtlar verir. Başka bir deyişle, bebek bakıcıya zorlandığına dair bir işaret gönderir ve bakıcı bebeğe yardım etme yanıtı verir. Tüm bu olaylar bebeğin belleğine kaydedilir. Bebeğin fizyolojik ihtiyaçlarının her seferinde bakıcı tarafından uygun şekilde yanıtlanması bebekte olumlu duygulanımı sağlar (Bilgin ve Keser Özcan, 2012; Lichtenberg, çev.,2016). Bireyler hem ilişkiler kurmaya hem de kendine yetmeye ihtiyaç duyar. Dolayısıyla motivasyon ve kişilik gelişimi için en önemli ihtiyacı güçlü ilişkiler kurma ve otonomi oluşturur (Kenndy, 2013).

1.4.1.2. Davranışçı Kuram

Davranışçı kuram, motivasyonu açıklamak için çevre ve dış etmenlerden yararlanmıştır. Kuram insanların davranışlarını sadece içgüdülerle açıklamanın mümkün olmadığını, davranışların çoğunun öğrenme ve şartlanma yoluyla gerçekleştiğini vurgulamaktadır (Ercoşkun ve Nalçacı, 2005; Tuzcuoğlu, 2014). Motivasyon üzerinde dışsal etkenlerin önemi fazlaca kabul edilse de içsel kaynakların da (beklenti, niyet, tatmin) dışlanmadığı söylenebilir (Yazıcı, 2009). Davranışçı kuram motivasyonu açıklamak için uyarıcı ve tepki arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Motivasyonun kaynağını uyarıcı ve tepki arasındaki ilişkiye pekiştirme yoluyla alışkanlık kazandırılması olarak açıklamıştır (Dilekmen ve Ada, 2005). Davranışçı kuramcılara göre, öğrenme ve davranış kazanma için geçerli olan

tüm ilkeler motivasyon için de geçerli olduğunu söylemek mümkündür (Emir ve Kanlı, 2009). Buna ek olarak davranışın öğrenildikten sonra davranışın kendisi de motive edici olabilmektedir (Akbaba, 2006). Burada ödül ve uyarılar önemlidir. Ödül bir davranışta bulunmanın arkasından verilen pekiştirici, uyarı davranışında bulunmaya iten ya da durduran durumlardır. Pekiştiriciler sayesinde kişi davranışta bulunmaya motive olduğu kabul edilmektedir (Yazıcı, 2009). Başka bir ifadeyle bir davranışı pekiştirmek o davranışın gelecekte ortaya çıkma olasılığını artırır (Akbaba, 2006). Okullarda öğrencilerin istenilen davranışlarını arttırmak, istenmeyen davranış ise azaltmak için ödül ve ceza sıklıkla kullanılan yöntemlerdendir (Emir ve Kanlı, 2009). Davranışçı kurama göre sınıfta dıştan verilen uyarıcı bir başka ifadeyle ödüller (yüksek not, kırmızı kurdele, övgü sözleri gibi) öğrenciyi motive etmektedir (Akbaba, 2006).

1.4.1.3. Bilişsel Kuram

Motivasyonu davranışçı kuram ödül ve ceza üzerinden tanımlarken, bilişsel kuram içsel dürtü ve ihtiyaçlar ile tanımlar (Akpınar, Batdı ve Dönder, 2013). Bir başka söyleyişle davranışçı kuramlar dışsal etkenlerin önemini vurgularken, bilişsel kuram içsel etkenlerin (merak, ilgi gibi) önemini vurgulamaktadır. Bilişsel kurama göre motivasyonun kaynağı olarak kişinin bilişleri görülmektedir. Kişinin çevresine ve kendisine dair bilişlerinin davranışlar üzerindeki etkisi önemlidir. İnsanlar dışarıdan gelen uyarıcıları bilişleri ile değerlendirir, yorumlar ve bu sayede o uyarıyı anlamlandırmaktadır. Bu sayede de davranışta bulunur. Kurama göre kişiler davranışta bulunurken etkin olur. Etkin olmak ile kastedilen, kişilerin davranışlarını seçebilmesi, değiştirebilmesi ve davranışlarını sonuçlarını değerlendirebilmesidir (Akbaba, 2006; Bozanoğlu, 2005).

1.4.1.4. İnsancıl Kuram

İnsancıl kuram, motivasyonu açıklamak için içsel kaynaklardan faydalanmaktadır. Kişinin algılama şekli ve içsel ihtiyaçları kuramda önem taşımaktadır. Bu kuramın temelini bireyin ihtiyaçları oluşturur. Bu ihtiyaçları yaşama, güvenlik, ait olma, sevgi, saygı, kendine saygı ve kendini gerçekleştirme şeklinde açıklamak mümkündür. İnsanlar tüm bu ihtiyaçları gidermek için çabalamaktadır. Bu ihtiyaçları gerçekleştirmeye motivasyonunun doğuştan olduğunu söylenebilmektedir. Fakat her

ne kadar insanlar motive olarak doğsa da bir başkasının yapmasını istediği şeyi yapmayabilmektedir. Çünkü insancıl kurama göre davranış, dış uyaranlara cevap olarak oluşmaz, uyarının nasıl algılandığına göre oluşur (Dilekmen ve Ada, 2005; Akbaba, 2006; Yazıcı, 2009; Tuzcuoğlu, 2014). İnsancıl kurama göre, öğrenmenin merkezinde öğrenci vardır. Eğer öğrenci bilgiyi önemli algırsa öğrenmenin olacağını savunur (Işık ve Şenyuva, 2009).

İnsancıl kuramın önde gelen isimlerinden biri Carl Rogers'tır. Rogers insancıl kuramdan yola çıkarak kişi odaklı terapiyi ortaya koymuştur (Topses, 2012). Rogers, kişi odaklı terapinin çatısını belirleyen unsurları şöyle açıklamıştır; (a) duygusal ilişkide olan iki kişi, (b) bunlardan biri sıkıntı içindeki terapiye gelen kişi, (c) diğer kişi ilişkide içtenlik ve uyumluluk gösteren terapist, (d) terapist koşulsuz olumlu kabul gösterir ve deneyimler, (e) terapist empatik anlayış gösterir ve ifade eder, (f) terapiye gelen kişi terapistin olumlu kabul ve empatik yaklaşımını algılar (Moss, 2015).

1.5. Okul Başarısı

Okul başarısı, öğrencinin derslerden ve okulda uygulanan akademik programdan yararlanma derecesini gösteren kavramdır (Üredi ve Üredi, 2005). Aile çocukların ilk eğitim aldıkları ortamı oluşturur. Bu sebeple aile, çocuğun gelecek yıllardaki eğitim etkinliklerine yön verme ve eğitiminde kalıcı izler bırakma gibi etkilere sahiptir (Aslanargun ve Özakça, 2015). Öğrenmenin temelleri bebeklik döneminde atılır. Bebek kaygılarını “kapsayan” bir anne tarafından büyütüldüğünde annenin kendisini düşündüğünü deneyimler. Annesine daha az bağımlı olduğu ileriki yaşlarda kendisi üzerine düşünebilir. Bir başka deyişle, öğrenebilme ve düşünebilmenin temeli anne-bebek ilişkisine dayanır. Eğer çocuk yeterli kapsama durumu deneyimlemezse çocuklar ebeveyn figürünü tam olarak içselleştiremezler ve insanların onları sevmedikleri, yardıma ihtiyaçları olduğunda onların yanında olmayacakları duygusuyla büyür. Bu olumsuz duygular çocukların dünyayı korkunç ve anlaşılmaz olarak görmesi gibi içsel sıkıntıya yol açar. Kısaca ihmal ve istismara uğrayan çocuklar dünyayı iyi niyetli ve keşfedilecek yer olarak görmezler ve tüm bunlar da öğrenmeyi engeller (Youel, çev., 2015). Bunlar düşünüldüğünde ailenin çocuğun

okul başarısı üzerindeki etkisinin oldukça fazla olduğunu söylemek mümkündür (Aslanargun ve Özakça, 2015). Aile ve çocuk arasındaki iletişimin niteliği (Aslanargun ve Özakça, 2015), ailenin bakım, şefkat ve koruması (Çelenk, 2003), okula başlamadan önceki aile ile çocuk arasındaki etkileşim ve ailenin problem çözme davranışları (Pianta ve Harbers, 1996), çocuğun algıladığı ebeveyn ilgisi (Aydın, Sarı ve Şahin, 2014) akademik başarıyı etkilemektedir. Aile ilişkilerinin yanı sıra diğer kişiler arası ilişkiler (öğretmen, okul arkadaşı, arkadaş gibi) de okul başarısı üzerinde etkilidir (Özdoğan, 2001). Sosyal destek ile okul başarısı arasındaki ilişkiyi gösteren pek çok araştırma bulunmaktadır (Yıldırım, 2000). Çocuk okula başladığında öğretmenin ebeveynin rolünü devraldığı söylenebilir. Okul ortamının da tıpkı ebeveynin çocuğu kapsamı gibi öğretmenin de öğrenciyi kapsamı önemlidir. Eğer öğretmen çocuğun kaygılarını baş edilebilir seviyede tutmayı başarırsa çocuk öğrenmeye açık hale gelir (Youell, çev., 2015). Bunlara ek olarak çocukların yaşadığı gündelik sıkıntılar ve çocuğu strese sokan durumlar (Yıldırım, 2006), çocukların kendilerine olan güvenleri ve motivasyonları (Marchant, Paulson ve Rothlisberg, 2001), çocuğun içsel motivasyonu (Aslanargun ve Özakça, 2015) da akademik başarıda önemli etkiye sahiptir. Bazı araştırmalara göre okul başarısı üzerinde zeka, yetenek, bilişsel stil, kişilik özellikleri gibi etkenlerin de etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca özsaygı, motivasyon, dikkat, yalnızlık ve utangaçlık ile okul başarı arasında ilişki tespit edilmiştir (Yıldırım, 2000; Savaş, Taş ve Duru, 2010; Aydın ve ark., 2014). Dikkat, okul başarısı üzerinde etkisi olan unsurlardan biridir. Eğer çocuk dikkatini belli bir konuya yoğunlaştıramazsa okul başarısı bu durumdan olumsuz şekilde etkilenir (Özdoğan, 2001). Batı ülkeleriyle benzer sonuçlar gösteren Türkiye'deki çalışmalarda da çocuk, ebeveyn ilgisi, sevgisi, şefkati ve sıcaklığını algıladığında olumlu psikolojik özellikler ve davranışlar geliştirdiği görülmektedir. Bu çocuklarda güvenli bağlanma ve okul başarısı yüksekken kaygı, depresyon ve saldırganlık görülme olasılığı daha düşüktür (Sümer, Aktürk ve Helvacı, 2010). Özetle okul başarısı pek çok etkenden etkilenmektedir (Savaş ve ark., 2010).

Çalışmalar okul başarısı ve sınav kaygısı arasında ters yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Sınav kaygısı arttıkça okul başarısı düşmektedir (Yıldırım, 2000). Sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin gelişimin bir aşamasında takılı kaldıklarını söylemek mümkündür. Bu öğrenciler bir sonraki gelişim aşamasına geçmekte isteksizdir ya da hazırlıksızdır. Sınavlar geçmişte yaşanan reddedilme ya da

yargılanma deneyimlerinin aktarıldığı nesnelere olarak görülürse sınavlar kişinin tüm bu yaşadıklarının yansıtıldığı yerdir. Ayrıca hastalık, ölüm, taşınma, ebeveynlerin boşanması gibi durumlar karşısında kişinin yaşamış olduğu kaygılar onu zayıflatıp okula da yaşadığı kaygının kendisini zorlaması muhtemeldir. Bunlara ek olarak okulda bir grubun parçası olma deneyimi de başlı başına bir kaygı yaratan deneyim olduğundan bahsedilebilir (Youell, çev., 2015).

Türkiye’de Bademci, Karadayı ve Bağdatlı Vural (2016) tarafından okul terki üzerine yapılmış olan bir çalışmada, okul dışında kalmayla hem okul hem de aile ile ilişkili etkenlerin etkili olduğunu ortaya koymuştur. Okul ile ilişkili etkenler olarak öğretmen niteliği, akranlar, okul ortamında zorbalık, düşük başarı, okul disiplin kurallarıdır. Okullardaki öğretmenlerin niteliği ve tutumları kişinin okula aidiyet, reddedilme, yabancılaşma duygularının yoğunlaşmasında etkili olduğu görülmüştür. Tüm bunların yanı sıra ekonomik zorluklarda çocuğun okul dışı kalmasına neden olan bir diğer unsur oluşturduğu saptanmıştır. Çocuklar ailelerini ekonomik anlamada desteklemek için okulu terk edebilmektedir. Bademci ve arkadaşlarının (2016) 15-19 yaş grubundaki öğrencilerle yaptıkları uygulama projesi, okul terkinin önleme üzerine önemli bilgiler sunmaktadır. Projede akran danışmanları aracılığıyla öğrencilere bireysel ve grup desteği verilmiştir. Akran danışmanlarının yaptığı birebir görüşmeler ve grup desteği öğrencilerin duygularını anlama, ifade etme ve duyguları ile başa çıkmada (kaygı, korku ve değersizlik gibi), akademik başarıyı ve özsaygıyı arttırmada etkili görülmüştür. Duygu düzenleme becerileri kazanan öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri ve okul dışındaki ilişkilerinin bu süreçten olumlu etkilendiği saptanmıştır. Projenin bir başka etkisi de okul terkinde ve okula devamsızlıkta azalma, derslere ilgide ve okul ile ilişkili motivasyonun artmasını sağlamasıdır (Bademci ve ark, 2016).

Dünya üzerindeki farklı ülkelerde eğitim ile ilgili anlayışlar farklılık göstermektedir. Pek çok ülke Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı’na (PISA) göre eğitim sistemini yeniden gözden geçirerek revize etmektedir. PISA örgün eğitime devam eden öğrencilerin derslerde öğrenmiş oldukları bilgiyi okul dışı ortamlarda kullanabilme becerilerini ölçen bir araştırmadır. Son yıllarda PISA araştırmasında başarısıyla en çok dikkat çeken ülke Finlandiya olmuştur. Türkiye’nin ise bu araştırmada başarılı sonuçlar alamadığı söylenebilir (Eraslan, 2009; Reşitoğlu, 2010;

Çobanoğlu ve Kasapoğlu, 2010). Finlandiya eğitim sistemine bakıldığında öğrenci başarısını arttıran birkaç etken bulunmaktadır. Bunlardan ilki olarak okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen yetiştirme programları ile eğitimlerini tamamlamalarıdır. Bu programa motivasyonu yüksek olan öğrenciler kabul edilmektedir. Bunun yanında programa kabulün ön koşulunu, genel bir sınavdan başarılı olmak ve sınavda başarılı olunmasının ardından öğretmen yetiştirme programı sınavlarında başarılı olmaktır. Öncelikle öğretmenlerin eğitimi Finlandiya eğitim sisteminde oldukça önemli unsurdur. Bir diğer unsur ise okul ortamı oluşturmaktadır. Okul ortamı öğrenci ister köyde ister şehirde olsun genel olarak aynı olduğu vurgulanmaktadır. Ortam öğrencilerin kendilerini evlerinde olduğu kadar rahat edebilmelerine uygun olacak şekilde düzenlenmiştir. Öğretmenler ve öğrenciler evdeki gibi serbest kıyafetler giyebilmektedir. Öğrenciler sene içinde ya da sene sonunda herhangi bir sınava girmek zorunda değildirler. Öğrenciler öğretmenlerinin hazırladığı soruları cevaplamakla yükümlüdürler. Bu durumun Finlandiya’da öğrenciler arasında sınav kaygısının pek çok ülkeye göre düşük olmasını açıkladığı düşünülmektedir. Yanı sıra bu sayede öğretmenler öğrencileri sınava hazırlamaktan ziyade öğrenmeyi merkeze alarak çalışabilmesine de olanak sağladığı düşünülmektedir. Okul ortamında öğretmen ve öğrenciler hep birlikte aynı ortamda yemek yemektedir. Ayrıca öğretmenler öğrencilere fiziksel ceza uygulayamamaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenler öğrencilere bağırılmakta ve kötü davranışlarda bulunmamaktadır. Okullarda öğrenciler beden eğitimi, müzik, resim derslerine ek olarak bir de atölyelere katılmaktadır. Atölyelerde ağaç ve metal işleme çalışmaları yapılmaktadır. Bu şekilde öğrencilerin yeteneklerini ortaya koymaları ve geliştirmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır. Tüm bunlara ek olarak tüm öğrencilerin okul ile ilgili (defter, kalem, kitap gibi) ve temel (yemek, içecek gibi) ihtiyaçları, bilgisayar ve yazıcıdan faydalanma, okul gezilerine katılma ücretsizdir. Finlandiya’da eğitim sisteminde okul, öğretmen ve aile işbirliği oldukça önemlidir. Aileler çocuklarının eğitim programı ile ilgili okul ve öğretmen tarafından bilgilendirilmektedir (Eraslan, 2009; Reşitoğlu, 2010; Çobanoğlu ve Kasapoğlu, 2010).

1.6. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu araştırmanın amacı, okul terki riski bulunan gençler ve annelerinin bağlanma örüntülerinin çocukluk yaşantılarını göz önünde bulundurarak keşfedilmesidir.

Araştırmacı, öğrenci katılımcıların okul terki, okul başarısı, motivasyonunu etkileyen faktörleri, anne katılımcıların da çocuklarıyla benzer geçmiş deneyimlere ve sorunlara sahip olup olmadığını merak ederek araştırmaya başlamıştır. Araştırma sürerken yavaş yavaş öğrenci katılımcıların okul terki, okul başarısı, motivasyonu etkileyen faktörler ve anne katılımcıların da çocuklarıyla benzer sorunları yaşamış oldukları ortaya çıkmaya başlamıştır. Araştırma soruları da görüşmeler devam ederken ve yukarıda bahsedilen hususlar ortaya çıkınca oluşmaya başlamıştır. Tüm öğrencilerin ve annelerin duygu düzenleme güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir. Ardından duygu düzenleme gücüne neden olan gelişimsel travma kavramıyla karşılaşılmıştır. Bunun üzerine araştırmacı gelişimsel travma ile okul başarısı ve motivasyon arasında nasıl bir ilişki olduğunu merak etmiştir. Buna ek olarak araştırmacı, katılımcıların güvensiz bağlanma örüntüsüne sahip olduğunu düşünmüştür. Anneleriyle ilişkisinde güvensiz bağlanma örüntüsüne sahip olduğunu düşündüğü katılımcıların bağlanma örüntülerinin de okul başarısı ve motivasyon üzerinde etkisi olup olmadığını keşfetmek istemiştir. Tüm bunlara ek olarak araştırmacı, anne katılımcıların güvensiz bağlanma örüntülerini çocuklarıyla kurdukları ilişkiyle çocuklarına aktarıp aktarmadığını da anlamak istemiştir.

1.7. Araştırmanın Önemi

Yapılan literatür incelemesi sonucunda Türkiye’de gelişimsel travma ile ilgili araştırmaların ve makalelerin çok az olduğu görülmüştür. Buna ek olarak gelişimsel travmaya bağlanma odaklı yaklaşan bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Çocuğa güvenlik sağlanması ve bakım verilmesi gereken birincil bakıcının çocuğu fiziksel, duygusal ve cinsel olarak istismar ve ihmal etmesi gelişimsel travma kavramının açıklanmasında önemli yer tutmaktadır (Bretherton ve Munholland, 1999). Bu nedenle gelişimsel travmanın bağlanma odaklı bakış açısıyla açıklanması ve incelenmesinin faydalı olabileceği düşünülebilir.

Travmatik olaylara maruz kalmış anne bir şekilde bu travmanın etkilerini çocuğuna aktarır. Dolayısıyla travma nesilden nesile aktarılarak bir çok nesil üzerinde etkili olur. Travmatik deneyimler nesilden nesile bağlanma süreci ile geçer (Ruppert, çev., 2014). Buradan yola çıkılarak travmanın ve bağlanmanın nesiller arası aktarımı ve bu aktarım sonucunda kişideki etkilerinin araştırılmasının önemli olduğu söylenebilir.

Çocuk “kapsayan” anne deneyimlediğinde kendisinin “düşünüldüğü” deneyimini de yaşar. Bu deneyim tutarlı bir şekilde yaşandığında annesine fiziksel ve zihinsel olarak daha az bağımlı olduğunda bu deneyimler sayesinde kendisi üzerine düşünür. Dolayısıyla öğrenebilmek ve düşünebilmek anne ve bebek arasındaki ilişkide temellenir. Annesi ya da birincil bakıcısı ile iyi “uyum” yakalayabilmiş bir bebek, yaşamın ileri döneminde ayrışma dolayısıyla öğrenme ile ilgili ilk deneyimleri kolay başa çıkılabilir olarak bulması muhtemeldir. Bu çocuk geriye dönebileceği güvenli bir üs olduğunu bildiğinden dünyayı keşfetmek için istek duyar (Youell, çev., 2015). Bu bakış açısıyla anne ve çocuk ilişkisinin okul başarısı üzerindeki etkilerin incelenmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmacının yaptığı literatür incelemesinde, motivasyon ve okul başarısı ilişkisine odaklanan araştırmalarda kavram daha çok davranışçı ve bilişsel kuram üzerinden açıklanmıştır. Psikanalitik kuram açısından motivasyon ve okul başarısı kavramına odaklanan bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Tüm bu hususlar dikkate alındığında bu araştırma ile, bağlanma, gelişimsel travma ve motivasyon kavramlarına farklı bir bakış açısı sunulacağı düşünülmektedir. Özellikle gelişimsel travma ile ilgili uluslararası çalışmaların mevcut olmasına karşın, Türkiye’de gelişimsel travma ile ilgili yapılan çalışmaların ve makalelerin çok kısıtlı sayıda olması nedeniyle çalışmanın literatüre katkı sağlaması hedeflenmektedir. Tüm bunların yanı sıra, bu çalışmanın, çocukların gelişim dönemi içinde yaşadığı olumlu ve olumsuz tüm deneyimlerin, çocuk üzerinde, hem bugün hem de erişkinlik döneminde önemli etkiye sahip olması nedeniyle ebeveynlere ve eğitimcilere faydalı bilgiler sunacağı düşünülmektedir. Bu bilgiler ışığında hem ebeveynlerin hem de eğitimcilerin çocuklara, gençlere karşı tutum ve davranışlarını yeniden değerlendirmelerinin sağlayabileceği tahmin edilmektedir.

2. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın katılımcıları, araştırmada kullanılan nitel araştırma ve tematik analiz, araştırmanın veri toplama araçları ve işlem, nitel araştırmada etik hususlar ve refleksif yaklaşım hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. Katılımcılar

Nitel araştırmada katılımcıların seçilmesi nicel araştırmadan farklıdır. Çünkü nitel araştırmada amaç görüş ve kişileri saymak değil, bir konudaki görüşleri ve farklı bakış açılarını keşfetmektir. Bu nedenlerle katılımcı sayısı konunun niteliğine ve eldeki mevcut kaynaklara göre belirlenir (O'Reilly ve Parker, 2012). Araştırmacı katılımcı sayısı konusunda esnek davranır ve araştırma sorularına cevap verecek sayıda katılımcıyı araştırmaya dahil eder (Marshall, 1996).

Bu nitel araştırmanın örneklemini, Marmara Bölgesinin İstanbul ilinin Maltepe ilçesinde bir lisede, 2016-2017 eğitim öğretim yılında eğitim gören 16 ve 18 yaşında iki lise öğrencisi ve aynı lisede çocuğu eğitim gören iki anneden oluşmuştur. Araştırmaya katılan öğrenciler okuldan atılma, okula devam, düşük ders başarısı, uyum ve davranış problemleri, okul terki riski problemlerinden bir ya da bir kaçını

yaşayan öğrenciler ve bu öğrencilerin velileri arasından araştırma konusu ile ilgili yapılan kuramsal literatür incelemesi gözetilerek gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Hangi öğrenci ve anne ile görüşme yapılacağı lisenin rehberlik servisinde görevli iki psikolojik danışman, araştırmacının tez danışmanı ve araştırmacı arasında yapılan toplantı ile karar verilmiştir. Öğrenciler lisenin rehberlik servisinde görevli psikolojik danışman ile görüşmelerinde araştırmacı ile görüşmeyi kabul etmeleri üzerine, araştırmacı ile görüşmeye başlamışlardır. Annelerle görüşme yapılması için öncelikle lisenin rehberlik servisinden annelerin telefonları alınmış, anneler araştırmacı tarafından liseye görüşmeye davet edilmiş ve ardından görüşmeye kayılmayı kabul etmeleri üzerine görüşmelere başlanmıştır. Annelerle yapılan görüşmelerde etik kurallar çerçevesinde annelere psikolojik destek verilmesi ilk hedef olmuş, araştırma ikinci hedef olarak tutulmuştur. Katılımcılardan kişisel bilgi formu aracılığıyla elde edilen bazı sosyodemografik özellikler Tablo 2.1.'de verilmiştir.

Tablo 2.1. Katılımcıların Sosyodemografik Özellikleri

	Öğrenci Eren	Öğrenci Nihat	Ayşe Hanım	Umut Hanım
Yaş	16	18	44	35
Eğitim Durumu	Lise öğrencisi	Lise öğrencisi	İlkokul	İlkokul
Medeni Durum	Bekar	Bekar	Dul	Evli

Katılımcılardan kişisel bilgi formu ve yapılan görüşmeler aracılığıyla elde edilen bilgiler ışığında katılımcılar hakkındaki kısa bilgi aşağıda sunulmuştur.

Öğrenci Eren:

Katılımcılardan ilki lise öğrencisi olan Eren'dir. Eren, 16 yaşında ve lise 11. sınıf öğrencisidir. Annesi, babası ve kardeşi ile birlikte yaşamaktadır. Üniversitede İngiliz Dili ve Edebiyatı ve Bilgisayar Öğretmenliği bölümlerinde çift anadal yapmak istemektedir. Özel ilgisi mitoloji okumalarıdır. Aynı zamanda satranç oynamaktadır. Öfke kontrol problemi olduğunu söylemiştir. Bu nedenle psikiyatriste gittiğini ve ilaç kullandığını ifade etmiştir. Verilen ilaçları genellikle düzensiz kullandığını ya da kendi kararıyla kestğini belirtmiştir. Öfkeli olduğunda ne yaptığını tam hatırlamadığını da belirtmektedir. Öfkesini kendisine (tırnaklarını kopartma, kendini ısırma gibi) ve dışarıya yönlendirdiğinden (dolap devirme ve eşyaları fırlatma gibi) bahsetmiştir.

Eren sigara ve alkol kullanmaktadır. Şiddet içeren film ve videolar izlemektedir. Eren ölümü korkutucu olarak gördüğünü ama yaşamak istemediğini, bu nedenle ötenazi istediğini de anlatmıştır. Hayatında zorlandığı durumlarda kendisine destek olacak bir yetişkinin bulunmadığını söylemiştir. Zorlandığı durumlar karşısında kendi başına olduğunu ve kimseden destek almadığını belirtmiştir. Eren kendisini duyguları olmayan, duygusuz, acı hissetmeyen, özgüvensiz biri olarak tanımlamaktadır. Ayrıca kendisini seks bağımlısı olarak ifade etmiştir. Öfkelendiğinde mastürbasyon yaptığını belirtmiştir. Eren riskli cinsel davranışlarda bulunduğunu da ifade etmiştir.

Annesinin yakın zamanda kanser hastalığı atlattığını anlatmıştır. Annesini sakın biri olarak tanımlamıştır. Annesinin kendisine fiziksel şiddet uygulamadığını ama sigara içtiğini öğrenirse fiziksel şiddet uygulayabileceğini belirtmiştir. Annesinin alkol kullanması konusunda ise bir müdahalesinin olmadığını söylemiştir. Mutluyken annesine sarılmak istediğini ama annesinin kendisinin sarılma ve öpme istediğine reddederek karşılık verdiğini belirtmiştir. Eren, annesinin kanser olmasına neden olmakla Eren'i suçladığı anlatmıştır. Annesinin kendisine sürekli ders çalışması yönünde baskı yaptığını ama ders çalışması için gerekli olan sessiz ve yalnız ortamı kendisine yaratmadığını da belirtmiştir. Eren öfkelendiğinde annesine bir şeyler fırlatabildiğini söylemiştir. Babasının öfkeliyken kendisine bağırandan ve fiziksel şiddet uyguladığından bahsetmiştir. Ayrıca Eren babasının, arkadaşları yanında da fiziksel şiddette başvurduğunu da ifade etmiştir. Babasının da tıpkı annesi gibi kendisine ders çalışması yönünde baskı yaptığını söylemiştir. Eren, anne ve babasının hayat sadece derslerden ibaretmiş gibi davrandıklarını söylemiştir. Anne ve babasının gelecek planlarıyla ilgilenmediklerini, sadece dersleriyle ilgilendiklerini anlatmıştır. Anne ve babasıyla sınır problemi yaşadıklarını, ebeveynlerinin sınırlarına çok karıştıklarını, Eren'nin kendi odasına bile ailenin diğer fertlerine ait eşyalar koyduklarını, bu nedenle odanın tamamıyla kendine ait olduğunu düşünemediğini anlatmıştır. Ebeveynlerinin kendisine güvenmediklerini ve yaptıklarını, başarılarını takdir etmediklerini anlatmıştır. Anne ve babasının kendisinin fikirleriyle ilgilenmediğini ifade etmiştir. İntihar etmek ve ölüm ile ilgili annesiyle konuşamadığını belirtmiştir. Ötenazi ile ilgili düşüncelerini anne ve babasının bildiğini ama intihar ve ötenazi istediğini bilmediklerini anlatmıştır. Babasının kendisine bir şey bilmediği için aptalca konuştuğunu söylediğinden bahsetmiştir.

Ailesiyle gün sonunda evde sohbet etmediklerini, babası ile harçlık istediğinde şakalaşarak konuştuklarını, annesi ile hiç konuşmadığını ifade etmiştir. Annesinin Eren'nin düşüncelerini ve konuşmalarını iç karartıcı bulduğundan sohbet edemediklerini ifade etmiştir. Cinsellikle ilgili konularda annesi ya da babasıyla konuşamadığını söylemiştir. Kardeşi ile aralarının bir iyi bir kötü olduğundan bahsetmiştir. Kardeşi ile tartışıklarında kardeşine de fiziksel şiddette bulunabildiğini ifade etmiştir. Babaannesi ve dedesini sevdiğini ama dedesinin vefat etmiş olduğunu da ifade etmiştir. Dedesinin vefatının kendisini çok etkilediğini ve sevdiği kişileri kaybetmenin çok üzücü olduğunu anladığını söylemiştir. Şu anda yaşadıkları nedeniyle kimseye bağlanmaması gerektiğini öğrendiğini ve bu yüzden kimseyle bağ kurmadığını da sözlerine eklemiştir. Babaannesi ile görüştüğünü dile getirmiştir.

Eren aile ortamına kendisini tam olarak ait hissetmese de okula ait hissettiğini belirtmiştir. Okulda öğretmenleriyle iyi ilişkiler kurduğunu ama sınıf arkadaşlarıyla ilişkilerinde sorun yaşadığını söylemiştir. Bunu öğretmenleriyle iyi geçinmesinin kendi çıkarı doğrultusunda olduğunu, sınıf arkadaşlarıyla iyi geçinmenin ise kendisine çıkar sağlamadığı şeklinde açıklamıştır. Sınıf arkadaşlarıyla sohbetlerinde fikirlerini söylediğini ve bunun sınıf arkadaşları tarafından hoş karşılanmadığı için sevilmediğini ifade etmiştir. 6. sınıftan liseye kadar okulda arkadaşlarına şiddet uyguladığını belirtmiştir. Şu an ise Eren akranları tarafından fiziksel şiddete maruz kaldığını anlatmıştır. Bunun yanı sıra sınıfındaki çoğu arkadaşı tarafından tehdit ve sözlü sataşmaya maruz kaldığını söylemiştir. Derslerinde başarılı olduğunu ve şu an tek derste zorlandığı belirtmiştir. Zayıf dersinin olmadığından ve sadece bir dersi ile ilgili sorun yaşayabileceğinden, bunu da genel not ortalaması yüksek olduğundan rahatlıkla halledeceğinden bahsetmiştir. Sınavlarda sınav kaygısı yaşadığını belirtmiştir. Sınavdan önce ve sınav sırasında bilgileri hatırlamamaktan çok korktuğunu, bu durum sınav bitimine kadar sürdüğünü ve bu nedenle bazen sınavlarda başarılı olamadığını ifade etmiştir.

Öğrenci Nihat:

Bir başka katılımcı Nihat ise, 18 yaşında ve lisede 11. sınıf öğrencisidir. İstanbul'da yalnız yaşamaktadır. Görüşmeler sırasında manevi abim dediği bir kişi hapisten çıkararak yanına taşınmış ve Nihat ile ev arkadaşlığı yapmaya başlamıştır. Şu an dolmuşlarda muavinlik yaparak geçindiğini söylemiştir. Daha önce oto tamircisi,

motorlu kurye, garson olarak çalıştığını ifade etmiştir. Çalışırken fiziksel şiddette uğradığını da belirtmiştir. Nihat kick-bock yaptığını ve önceleri futbol oynadığını ama ayağının kırılması nedeniyle bıraktığını belirtmiştir. Öfke kontrol problemi yaşadığını ifade etmiştir. Bu nedenle psikiyatriste ve psikoloğa gittiğini söylemiştir. Psikiyatriste ve psikoloğa başvuru nedenini el-ayak titremesi ve asabiyet olarak açıklamıştır. Şu an psikiyatriste ya da psikoloğa gitmediğini ve ilaç kullanmadığını belirtmiştir. Bir görüşmede manevi abisi ve kendisinin psikoloğa şiddet uyguladığını da sözlerine eklemiştir. Nihat ile yapılan ilk dört görüşme boyunca annesi ve babasıyla ilgili konuşurken el ve ayak titremelerinin arttığı görülmüştür. Öfkelendiğinde çevresindeki şeyleri fırlattığını ya da kırdığını ifade etmiştir. Şu an bunu yapmadığını da eklemiştir. Nihat öfkelendiğinde ya da mutsuz hissettiğinde alkol aldığını belirtmiştir. Ayrıca alkol aldıktan sonra araba kullandığından ve alkol kullanmaya 10 yaşında babasının ölümü sonrasında başladığından bahsetmiştir.

Nihat babası öldüğünde 7-8 yaşında olduğunu ve o günden sonra annesiyle birlikte yaşamadığını ifade etmiştir. Babasının ölümünün ardından 4-5 ay annesinden hiç haber alamadığını anlatmıştır. Bu olayın ardından akrabalarında dönüşümlü kalarak barınma ihtiyacını karşıladığını belirtmiştir. Şu an yalnız yaşamaktan hoşlanmasa da annesiyle yaşamak istemediğini de sözlerine eklemiştir. Çocukluğunda annesi ile yaşadığı dönemde annesinin kendisine fiziksel şiddet uyguladığını ifade etmiştir. Annesinin kendisine sudan sebeplerle fiziksel şiddet uyguladığını da belirtmiştir. Bir dönem bir sene annesi, babaannesi ve dedesi birlikte şu an yaşadığı evde yaşadıklarını ama bu dönem annesinin kendisini evden ayrılmak ve evlenmekle tehdit ettiğini anlatmıştır. Bu dönem dedesinin kendisini aşağılayıcı sözler söylediğini, küfrettiğini ve hakaret ettiğini söylemiştir. Dedesinin Nihat'ı babasına benzediği için bu şekilde davrandığını belirtmiştir. Babasıyla ilişkisinin iyi olduğunu ama babasının on yıl önce vefat ettiğini ifade etmiştir. Babasını ölü olarak kendisinin bulduğunu da anlatmıştır.

Nihat daha önce okuldan atıldığını ve okul değiştirdiğini belirtmiştir. Okuldan atılma nedeni olarak öğretmenine şiddet uygulaması olarak açıklamıştır. Öğretmeninin kendisine fiziksel şiddet uygulamasının ardından kendisinin de öğretmenine fiziksel şiddette bulunduğunu anlatmıştır. Geçen sene sınıfta kaldığı için sınıf tekrarı

yaptığını da belirtmiştir. Okulda sınıf geçmenin başka şeylere bağlı olduğunu düşündüğünü söylemiştir.

Ayşe Hanım:

Bir diğer katılımcı Ayşe Hanım 44 yaşında, ilkokul mezunu bir ev hanımıdır. Çocukluğunu köyde geçirmiştir. 15 yaşında evlenmesiyle İstanbul'a gelerek burada yaşamaya başlamıştır. Evlenmesini evden kurtulmak için yol olarak gördüğünü de belirtmiştir. Görüşmenin başında ev hanımı olduğunu söylese de haftanın 4 günü ev işlerine giderek geçimini sağlamaktadır. Daha önce fabrika, çocuk bakımı gibi işlerde çalıştığını söylemiştir. Ev işlerine gitmeyi haftada dört gün yapabilmesi, gün içerisinde daha az süre ile çalışması, kendine de zaman ayırabilmesi nedeniyle tercih ettiğini belirtmiştir. 17 yaşında ve 16 yaşında iki oğlu ve 27 yaşında kızı vardır. 2 yaşında bir torunu vardır. İlk çocuğunu 17 yaşında doğurmuştur. Kızını büyütürken, kızına çok kızdığını söylemiştir. Kızı evlidir ve İstanbul dışında yaşamaktadır. Şu an iki oğlu ile birlikte yaşamaktadır. Büyük oğlunun yaklaşık iki senedir sinir krizi geçirdiğini ve öfkesini kontrol etmede güçlük yaşadığını, öfkelenildiğinde eşyalara ve kendisine zarar verdiğini ifade etmiştir. Büyük oğlunun çocukluğu boyunca sürekli düştüğünü ve çocukluğu boyunca kafasında hep şişlik olduğunu söylemiştir. Küçük oğlunun kendisine benzediğini ve sakin bir yapıya sahip olduğunu belirtmiştir. Herhangi bir problem yaşadığında destek aldığı kişi olarak elisini söylemiştir. Çocuklarıyla ilgili konularda eşinin abisinden yardım aldığını belirtmiştir. Fakat eşinin abisi Ayşe Hanım'ın çocuklarını disiplin yöntemi olarak fiziksel şiddeti kullanmaktadır. Ayşe Hanım bu durumu başka türlü çocuklarıyla başa çıkamayacağı şeklinde açıklamıştır.

Ayşe Hanım'ın eşini 10 yıl önce trafik kazasında kaybetmiştir. Eşi ölmeden önce evde hoşuna gitmeyen bir şey olduğunda herkese bağırdığını ve yüksek sesle konuştuğunu ama eşinin vefatından sonra sakinleştiğini anlatmıştır. Eşinin sinirli biri olduğunu, sinirlendiğinde eline ne geçerse fırlattığını ifade etmiştir. Eşinin bir dönem çok fazla alkol tükettiğini ve bu süre zarfında kendisinin yardıma ihtiyacı olmasına rağmen yardım etmediğini söylemiştir. Eşinin vefatından sonra bir sene çocuklarıyla ilgilenemediğini belirtmiştir.

Annesinin zihinsel engelli olduğunu, ev işlerini yapmakta yeterli olmadığını ama tarlada çalışabildiğini anlatmıştır. Annesinin ev işlerini yapamaması nedeniyle 8 yaşında ev işlerini kendisinin yaptığını ifade etmiştir. Annesinin kendisine sürekli fiziksel şiddet uyguladığını, annesi kendisine fiziksel şiddet uygulayacak diye annesinden çok korktuğunu, annesinin kendisine sürekli küfür ettiğini ve kendisine çok baskı uyguladığını anlatmıştır. Annesinin kendi kendine çok konuştuğunu belirtmiştir. Annesinin babasından çok fazla fiziksel şiddet gördüğünü de ifade etmiştir. Babasının ağa çocuğu olduğunu söylemiştir. Annesi ile babası arasında 25 yaş fark olduğunu ve annesinin babasının üçüncü eşi olduğunu belirtmiştir. Ayşe Hanım babasını 10 yaşındayken kaybettiğini, babası yaşlı olduğu için çocukluğu boyunca babasını kaybetmekten çok korktuğunu anlatmıştır. Babasının kendisine iki kez fiziksel şiddet uyguladığını ifade etmiştir. Bunlardan birini hatırladığını belirtmiştir. Babasının kendisi 8 yaşındayken dışarıda arkadaşlarıyla oyun oynayıp akşam yemeğini yapmayı unuttuğu için kendisine fiziksel şiddet uyguladığını söylemiştir. Babasının Ayşe Hanım'a, annesinin akıl sağlığını yerine getirmek için fiziksel şiddet uyguladığını anlattığını belirtmiştir. Ayşe Hanım, anne ve babasını pek tanımadığını da söylemiştir. Babasının kendisine, bir kardeşinin merdivenlerden düşerek öldüğünü de anlattığını ifade etmiştir. Kardeşlerinden birinin de evlerinin damından düşerek zihinsel engelli olduğunu anlatmıştır. Ayrıca annesinin toplamda dört çocuğunun öldüğünü ifade etmiştir. Ayşe Hanım 75-76 yaşında büyük ablasının olduğunu, ablasına haftada bir gün gidip yemek ve temizlik işlerini yaptığını, canı sıkırken onunla sohbet edebildiğini ve ablasını sevdiğini söylemiştir. En büyük ablasının haricinde üç kız kardeşinin (iki abla ve bir küçük kız kardeş) ve beş abisinin olduğunu ifade etmiştir. Bir abisinin vefat ettiğini belirtmiştir. Büyük ablasına bakması nedeniyle her hafta görüştiklerini ama diğer kardeşleriyle sık görüşmediklerini anlatmıştır. Ayşe Hanım çocukluğuyla ilgili konuşmayı sevmediğini ve çocukluğunun onu rahatsız ettiğini söylemiştir.

Ayşe Hanım, okulu ve öğretmenini sevmediğini belirtmiştir. Okulda öğretmenin kendisine fiziksel şiddet uyguladığını ifade etmiştir. Okula geç kaldıklarında, ödevlerini yapmadıklarında ya da öğretmenin sorduğu bir soruyu bilemediklerinde öğretmenin sadece öğle molası vererek ve sırtlarında çantalarıyla, okul saati sona erene kadar tek ayaküstünde durma cezası verdiğini anlatmıştır. Ailesinin okulda maruz kaldığı fiziksel şiddete sessiz kaldıklarını ifade etmiştir. İlkokul ikinci sınıfa

kadar okuduğunu, köydeki okulun kapanmasıyla ailesinin de kendisini okula göndermediğini söylemiştir. Şu an iki oğlunun da zayıf derslerinin olduğunu ve sınıfı genel not ortalamasıyla geçtiklerini belirtmiştir.

Umut Hanım:

Son katılımcı Umut Hanım, 35 yaşında ve evlidir. 10 senedir İstanbul'da yaşamaktadır. Yaşamının çoğunu köyde geçirdiğini söylemiştir. Umut Hanım ilkokul, eşi ise ortaokul mezunudur. 16 yaşında ve 14 yaşında iki oğlu ve 3 yaşında bir kız çocuğu vardır. Şu an 3 çocuğu ve eşi ile birlikte yaşadığını belirtmiştir. Evlerinde erkek çocuklarının bir odada kaldıklarını ifade etmiştir. Kendisi, eşi ve kızlarının birlikte aynı odada kaldıklarını ve aynı yatakta uyduklarını söylemiştir. İlk İstanbul'a geldiklerinde 7 yıl boyunca eşiyle birlikte bir çiftlikte çalıştıklarını, son 3 yıldır ise eşinin apartman görevlisi olarak çalıştığını, kendisinin de bir şirkette temizlik ve serviste çalıştığını anlatmıştır. Kendisi eşi ile birlikte çiftlikte çalışırken eşinden gizli apartman temizliği yaptığından da bahsetmiştir. Herhangi bir problem yaşadığında sadece Allaha destek aldığını söylemiştir. Çocukluğunda erkek gibi yetiştirildiğini ve duygularının olmadığını da anlatmıştır.

Kendisi 17 yaşındayken görücü usulü ile zorla evlendirildiğini, evlendikten 3 gün sonra fiziksel şiddetin başladığını ve hamile olduğunda bile devam ettiğini ifade etmiştir. Yaşadığı fiziksel şiddetin nedeni olarak kayınvalidesini görmektedir ve kayınvalidesinin eşini kışkırttığını belirtmektedir. Eşinin kendisine sadece yalnızken değil başka insanların olduğu yerde de fiziksel şiddet uyguladığını, bir defasında bu duruma büyük oğlunun da şahit olduğunu anlatmıştır. Son 7 yıldır ise fiziksel şiddet görmediğini belirtmiştir. Umut Hanım çalıştığı için erkek çocuklarıyla ilgilenemediğini ama şu an kız çocuğuna vakit ayırdığını söylemiştir. Öfkelendiğinde erkek çocuklarına bağırdığını da ifade etmiştir.

Annesini ön yargılı biri olarak tarif etmiştir ve annesinden hiç destek görmediğini belirtmiştir. Bununla birlikte annesinin evlatlarının üstüne titreyen bir anne olduğunu da söylemiştir. Annesinin çocukluğu boyunca hep hasta olduğunu, 1 hafta bile iyi olduğunu hatırlamadığını anlatmıştır. Banyo ihtiyacı gibi temel ihtiyacını bile annesinin karşılamadığını ve kim eve gelirse onun kendilerine banyo yaptırdığını söylemiştir. Annesini çocukluğunda hiç mutlu görmediğini ifade etmiştir. Umut

Hanım, annesiyle problemlerini paylaşabildiğini, annesinin fiziksel şiddet uygulamadığını ya da bağırmadığını ama sadece kendisini öyle dinlediğini, hiçbir şey yapmadığını söylemiştir. Kendisini hep babasını daha fazla sevmekle suçladığını da belirtmiştir. Ayrıca annesinin temizlikle çok fazla uğraştığını ve sürekli temizlik yaptığını da eklemiştir. Annesinin iki abisinin ölümünden sonra çocuklarının öldüğünü ve kendisinin de yaşama sebebi olmadığını söylediğini anlatmıştır. Annesinin kardeşler arasında ayırım yaptığını düşündüğünü de söylemiştir. Anne ve babasının kendisine hiç destek olmadıklarını, daha çok kardeşleriyle ilgilendiklerini ifade etmiştir. Babasını ise sevdiğini söylemiştir. Babasının kamyoncu olması nedeniyle eve çok az geldiğini ve babasını evlenene kadar evde çok az gördüğünü ifade etmiştir. Çocukluğunda babasının evde olduğunda fiziksel şiddet uygulamadığını ama kendilerine bağırıldığını anlatmıştır. Babasının hatalarının olduğunu belirtmiştir. Bu hataları kazandığı parayı çarçur etmek ve bir yatırım yapmamak olarak açıklamıştır. Umut Hanım'ın kendisinden büyük üç abisi ve bir erkek kardeşi olduğunu söylemiştir.

Umut Hanım okulda öğretmenin kendisine ve sınıf arkadaşlarına fiziksel şiddet uyguladığını ifade etmiştir. Öğretmeninden fiziksel şiddet görmekten çok korktuğunu hatta bu yüzden okulda idrarını kaçırdığını bile belirtmiştir. Öğretmenin başkasına fiziksel şiddet uyguladığını görmesinin de kendisini etkilediğini söylemiştir. Ailesinin dayak cennetten çıkmadır anlayışına sahip olduğundan okulda fiziksel şiddete maruz kalmasına ses çıkartmadıklarını anlatmıştır. Öğretmenin sözel derslerde sorduğu sorulara çoğunlukla cevap verebildiğini ama matematik sorularına cevap vermediğini ve bu yüzden fiziksel şiddete maruz kalmaktan çok korktuğunu belirtmiştir. Tüm bunlar yüzünden özellikle matematik dersini sevmediğini ifade etmiştir. Umut Hanım büyük oğlunun çocukluğundan beri okulda başarısız olduğunu söylemiştir. Şu an zayıf derslerinin de çok olduğundan bahsetmiştir. Bunun yanı sıra büyük oğlunun okuldan kaçtığını da belirtmiştir. Küçük oğlunun ise okul başarısının düşük olmadığını söylemiştir.

2.2. Nitel Araştırma

Bu araştırmanın metodolojisini, gelişimsel travma ve ebeveyn çocuk arasındaki bağlanmanın saptanması ve anlaşılmasında ölçekler ile yapılacak değerlendirmelerin gerçek sonuçları yansıtma olasılığının düşük olacağını düşünülmesi, travma yaşamış ve halen travmaya maruz kalan bireylerin ölçek sorularına etkin yanıtlar veremeyeceği, gelişimsel travma ile ilgili nicel çalışma olanağı sağlayacak bir ölçeğin Türkçe uyarlamasının olmaması nedeniyle araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Pozitivist yaklaşımdan daha farklı bir perspektife ulaşmak için nicel araştırma yöntemlerinden nitel araştırma yöntemlerine bir geçiş söz konusu olmuştur. Pozitivist gelenekten uzaklaşılmasıyla sosyal bilimlerde nitel araştırma kullanımı yaygınlaşmaya başladığını söylemek mümkündür (Kuş, 2007). Akademik araştırmalarda nitel yöntemlerin ilk defa kullanılması 1960'lara dayanmaktadır (Tanyaş, 2014). İlk defa nitel araştırma örneklerine antropoloji ve sosyoloji alanlarında rastlanmıştır. Bu araştırmalarda insanların toplumsal ve kültürel yapıları hakkındaki bilgiyi doğal ortamlarından elde etmek için kullanıldığı gözlenmektedir (Yıldırım, 2010). Nitel araştırma yöntemlerinin psikoloji alanındaki çalışmalarda kullanılmaya başlanması ise 1990'larda başlamıştır. Türkiye'de psikoloji alanında nitel araştırma yöntemleri halen yaygın olarak kullanılmamaktadır. Türkiye'de psikoloji alanında daha çok lisansüstü program öğrencileri tarafından kullanılmakla birlikte günümüzde yöntemin kullanımında artış olduğu söylenebilir (Tanyaş, 2014). Nitel araştırma, insanların kendi sınırlarını anlayabilmek, insanların kendi kendilerine oluşturdukları toplumsal sistemlerin derinliklerini anlamlandırabilmek için geliştirmiş oldukları bilgi oluşturma sürecidir (Özdemir, 2010). Bir başka tanımla nitel araştırmalar, insanların hikayelerini, davranışlarını, hayat tarzlarını ve aynı zamanda insanların örgütsel yapıları anlamak üzere oluşturulan bilgi üretme sürecidir (Strauss ve Corbin, 1998). Nitel araştırma yöntemi ile araştırmacı kişinin öznel anlayış ve kavrayışına dikkat etmektedir. Bunun yanı sıra sayısal verilere önem verilmezken sözel analizlere önem verilmekte, olaylar bağlamı içinde değerlendirilmektedir (Karataş, 2015). Nitel araştırmaların asıl amacı sayılar vasıtasıyla sonuca ulaşmak değil, araştırma konusu ile ilgili hem betimsel hem gerçekçi bir bakış sunmaktır. Nitel araştırma değişkenler arasındaki ilişkiyi karmaşık

ve birbiri içine geçmiş olduğunu, bu nedenle de değişkenler arasındaki ilişkinin ölçülmesinin zor olduğunu savunur. Bu yöntemle değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisini ortaya koymaya çalışılmamaktadır. Burada bir kuram ya da hipotezden yola çıkılmaz. Olayların deneyimleyen bireylerden yola çıkarak olaylar anlaşılmaya ve yorumlanmaya çalışılır. Elde edilen sonuçların farklı durumlar için geçerli olup olmadığına bakılır. Sonuçlar belli bir noktada odaklanıyorsa o zaman hipotez hatta kuram oluşturulabilir. Kısaca nitel araştırma bir hipotez veya kuram ile başlamaz, bir hipotez ya da kuram ile son bulur. Nitel araştırmalarda araştırmacı bir katılımcı gibi olaylar ve olgular ile yakın ilişki içindedir. Araştırmacının kendisinin veri toplama aracı olduğunu söylemek mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel analizde araştırmaya az sayıda kişi katılmasına karşın toplanan veri derin ve zengindir. Verilerin analizi ve raporlaması uzun sürede gerçekleşir (Ilgar ve Ilgar, 2013).

2.3. Tematik Analiz

Tematik analiz veri seti içindeki temaların tanımlanması, analiz edilmesi ve raporlanması için kullanılan bir nitel analiz yöntemidir. Buna ek olarak tematik analiz araştırma konusunun çeşitli yönlerinin yorumlanmasına da olanak sağlar (Braun ve Clarke, 2008). Teori ve epistemolojiden bağımsızdır (Braun ve Clarke, 2008; aktaran Demir, 2014). Literatüre göre tematik analiz grup psikoterapisinde gruptan elde edilen materyallerin incelemesinde, grup dinamiklerini anlamada ve terapötik süreci anlamada nitel analiz metodu olarak kullanılmaktadır (Liu ve ark, 2013; May ve ark, 2014; van Rooij, 2012; aktaran Demir, 2014). Tüm bu nedenlerle araştırmada tematik analiz kullanılmıştır.

Veri toplama sürecinin tamamlanmış olduğu, başlangıçta analizi şekillendirecek güçlü teorik bakış açısının olmadığı, verilerin detaylandırılmış materyallerden oluştuğu, verilerin tüm detay ve bilgileri içerdiği durumlarda tematik analizden faydalanmak mümkündür (Howitt, 2010). Braun ve Clarke 2008 yılında yayınladıkları makalede tematik analizin aşamaları açıklamıştır (Tablo 2.2.).

Tablo 2.2. Tematik Analizin Aşamaları

Aşama	Sürecin Tanımı
1. Datayı tanımak	Datayı tekrar tekrar tekrar okumak ve ilk izlenimleri not almak
2. İlk kodların oluşturulması	Tüm veri setindeki ilgi çeken özellikleri sistematik şekilde kodlamak, her bir kodla ilgili verileri düzenlemek
3. Temaları arama	Kodları olası temalara yerleştirmek, her bir tema ile ilgili tüm verileri toplamak
4. Temaların incelenmesi	Önce kodlanmış parçalar tema ile ilişkili mi bakmak, sonrasında tüm veri seti ile ilişkili mi bakmak Bu şekilde tematik analiz haritasını da oluşturmak
5. Temaların tanımlanması ve isimlendirilmesi	Her bir temanın özelliklerinin şekillenmesi ve analizin bahsettiği genel hikayenin çıkarılması için analizi sürdürmek Bu şekilde her bir tema için net tanım ve isim konulmasını sağlamak
6. Raporun hazırlanması	Etkili, ilginç örnekleri seçmek, seçilen örneklerin son analizini yapmak, bu analizi araştırma soruları ve literatürle ilişkilendirmek, anaizden bilimsel bir rapor üretmek

Kaynak: Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*,3(1), 77-101, (87).

2.4. Veri Toplama Araçları

Katılımcıların yaşamlarının erken dönemlerinden başlayarak maruz kaldıkları travmatik olayları bir başkasıyla paylaşmasının güç ve hassas bir konu olması nedeniyle, araştırmacı ile katılımcılar arasında güven ilişkisine dayalı bir ilişki kurulması değerlendirmenin en önemli unsurudur. Bu nedenden dolayı ölçüm aracı olarak araştırmacı ve katılımcı arasındaki güvene dayalı ilişki araştırmada ölçüm aracını oluşturmuştur. Görüşmeler, bağlanma odaklı psikanalitik bir çerçevede yapılmıştır. Ek olarak araştırmacı katılımcılar ile yapacağı her görüşme için Maltepe Üniversitesi Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı öğretim elemanı olan tez danışmanından süpervizyon desteği almıştır.

Araştırmanın veri toplama araçlarını şunlar oluşturmuştur:

- Lise öğrencileri için kişisel bilgi formu (Ek-1)
- Öğrenci anneleri için kişisel bilgi formu (Ek-2)
- Araştırmacının yapmış olduğu 40 dakikalık görüşme içeriğinin dökümü
- Araştırmacının katılımcılarla ilgili gözlem raporları (görüşme öncesi, devam ederken, sonrası) ve varsa lisenin psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümünün katılımcı ile ilgili gözlemleri
- Araştırmacının süpervizyon raporları

Görüşmedeki temel veri toplanacak konuları, olgu sunumu yapılacak katılımcının okul ve aile içi ilişkilerine odaklanarak bu durumun katılımcının motivasyonunu ve okul başarısı nasıl etkilediği, annenin kendi kök ailesi ile olan ilişkilerine odaklanılarak bu durumun geçmişte annenin motivasyonu ve okul başarısı ile şu an ise çocuğunun motivasyonu ve okul başarısını nasıl etkilediği oluşturmuştur. Araştırmacının her bir katılımcı ile 40 dakika sürecek olan görüşmeler birebir olarak yapmıştır ve görüşmelerde yapılandırılmamış görüşme tekniği kullanmıştır. Yapılandırılmamış görüşmede sorular önceden belirlenmemiştir ve görüşme sırasında şekillenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011). Görüşmeci görüşme sırasında araştırma konusuyla ilgili alan ya da alanlar keşfederse, bu alanlarla ilgili daha ayrıntılı sorular sorarak daha derinlemesine bilgi edinmeye çalışmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yapılandırılmamış görüşme esnek olması nedeniyle görüşmeciye büyük bir hareket alanı sağlar. Bu sayede araştırmacı görüşme yaptığı kişinin kişisel görüşleri ve yargıları hakkında derinlemesine bilgi edinme olanağı bulur (Gall, Gall ve Borg, 2003).

2.5. İşlem

Araştırmaya 2016-2017 eğitim öğretim yılı içerisinde İstanbul ilinde bir lisede öğrenci olan iki kişi ve aynı lisede eğitim gören çocuğu bulunan iki anne katılmıştır. Her bir katılımcı ile 40 dakika süreyle görüşme yapılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşme sayısı Tablo 2.3.'de verilmiştir. Araştırmada görüşmelerin sonlandırılmasına verinin doyuma ulaşması nedeniyle karar verilmiştir. Teorik doygunluk yeni anlayışın oluşmadığı noktadır. Bu noktada elde edilen verilerden

yeni tema ya da yeni kategoriler elde edilemez (Bowen, 2008). Tüm kategoriler doyuma ulaştığında araştırmaya son verilir (Morse, 1995). Bu sebeple yeni tema ya da kategori oluşmaması nedeniyle verilerin doyuma ulaştığı kabul edilerek görüşme raporlarının analizine başlanmıştır. Eğer görüşmeler sırasında ya da görüşmeler sonlandırıldığında ihtiyaç duyması halinde katılımcılar Marmara Üniversitesi Psikyatri Anabilim Dalı polikliniklerine birlikte internet üzerinden randevu alınarak yönlendirilecekti fakat görüşmeler sırasında böyle bir ihtiyaç ortaya çıkmamıştır. Lisede yapılacak olan araştırmanın ve tezin yayınlanması için izin Maltepe Kaymakamlığı ve Maltepe Üniversitesi arasında yapılmış olan protokolle alınmış ve protokol örneği ekte sunulmuştur (Ek-3). Aynı zamanda araştırmaya katılan annelere araştırmanın gönüllülük esasına dayandığına ve eğer isterlerse çalışmaya katılmama ya da çalışma başladıktan sonra herhangi bir zamanda çalışmayı yarıda bırakabileceklerine dair “*bilgilendirilmiş onam form*” verilmiştir (Ek-4). Ek olarak anne katılımcılara araştırma yayınında ifadelerine yer verileceği hususunda da bilgi verilmiştir.

Tablo 2.3. Katılımcılarla Yapılan Görüşme Sayısı

Katılımcı	Görüşme Sayısı
Öğrenci Eren	17
Öğrenci Nihat	11
Ayşe Hanım	10
Umut Hanım	5

Bu araştırma Maltepe Üniversitesi Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar için Uygulama ve Araştırma Merkezi (SOYAÇ) bünyesinde okul terkinin önlenmesi amacıyla yürütülen bir proje kapsamında gerçekleştirilmiştir. SOYAÇ 18 Mart 2010 tarihinde kurulmuştur. 2008 yılında UNESCO tarafından en iyi hizmet modeli ödülünü alan merkez, sokakta yaşayan ve çalışan çocuklar için üniversite çatısı altında çalışmalarını yürüten ilk ve tek merkezdir. Buna ek olarak SOYAÇ “Safe Families Safe Children” (SFSC) Uluslararası Sokak Çocukları Koalisyonuna üyedir. Merkezin amacı sokakta yaşayan, çalıştırılan, suç mağduru olan, suça itilmiş çocuklar için mevcut rehabilitasyon hizmetlerinin iyileştirilmesi; çocuk istismarı ve şiddetinin önlenmesine yönelik çalışmalarda bulunmaktır (SOYAÇ, 2017a). Merkezde yürütülen çalışmalar sayesinde çocuklar ve gençler, ilgi ve yeteneklerini

keşfetme imkanına kavuşmaktadır. SOYAÇ bünyesinde çocuk adalet sistemi içerisinde ya da okullarda çocuklarla çalışan uzmanlara ve çocukların ailelerine yönelik çalışmalar da yürütülmektedir. Merkezde gerçekleşen faaliyetler Maltepe Üniversitesi psikoloji bölümü öğretim görevlileri başta olmak üzere, sosyal hizmet bölümü öğretim görevlileri ve üniversite bünyesindeki diğer bölümlerin öğretim görevlilerinin de katılımıyla yürütülmektedir. Tüm çalışmalar psikoloji bölümü ve sosyal hizmet bölümü öğretim görevlilerinin süpervizörlüğünde gerçekleşmektedir. Çalışmalarda öğretim görevlilerinin yanı sıra Maltepe Üniversitesi klinik psikoloji ve psikoloji bölümü başta olmak üzere, sosyal hizmetler bölümü ve diğer bölümlerde eğitimine devam eden öğrenciler de aktif görev almaktadır. Tüm bunlara ek olarak öğrenci değişim programıyla Türkiye'ye gelen öğrenciler de merkezde aktif görev almaktadır. SOYAÇ bünyesinde yürütülen çalışmalar Maltepe Üniversitesi'nde ya da çocukların bulunduğu kurumlarda gerçekleştirilmektedir. Kısaca SOYAÇ amaçlarına ulaşmak için kültürler ve disiplinler arası, bilimsel temelli çalışmalarda bulunan bir merkezdir (SOYAÇ, 2017a).

SOYAÇ 2015-2016 ve 2016-2017 eğitim ve öğretim yılı boyunca “Liseden Üniversiyete Gençler Birlikte” projesini gerçekleştirmiştir. Bu projenin amacı okul terki riski bulunan öğrencilere psikososyal destek sağlanmasıdır. Psikososyal destek sağlanması yoluyla öğrencilerin benlik, sosyal ilişkiler ve kendine güvenlerinin güçlendirilmesi hedeflenmiştir. Buna ek olarak öğrencilerin hem okul devamını arttırmak hem de içinde buldukları risklerden korumak da amaçlanmıştır. Projede sosyal destek sağlama görevini Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, İstanbul İl Müdürlüğüne bağlı Maltepe İlçe Müdürlüğü, Maltepe Belediyesi ve Maltepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Bölümü öğretim görevlisi ve öğrencileri tarafından gerçekleştirilmiştir. Projede psikolojik destek sağlama görevini ise, Maltepe Üniversitesi psikoloji bölümü öğretim görevlileri süpervizörlüğünde, klinik psikoloji yüksek lisans ve psikoloji bölümü 3., 4. sınıf öğrencileri tarafından yürütülmüştür (SOYAÇ, 2017b).

SOYAÇ'ın 2016-2017 eğitim ve öğretim yılı içinde gerçekleşmiş olan “Liseden Üniversiyete Gençler Birlikte” projesinde psikoloji bölümünden 3 öğretim görevlisi, sosyal hizmet bölümünden 1 öğretim görevlisi, bilgisayar programcılığı bölümünden 1 öğretim görevlisi, görsel iletişim bölümünden 1 öğretim görevlisi, klinik psikoloji

ve psikoloji bölümünden 55 öğrenci, sosyal hizmetler bölümünden 5 öğrenci görev yapmıştır. Projede görev yapan yüksek lisans öğrencileri “Klinik Uygulama ve Süpervizyon” dersi alan öğrencilerden oluşmuştur. Projede görev yapan lisans öğrencileri “Klinik-dışı Ortamlarda Psikolojik Müdahalelere Giriş”, “Psikolojide Araştırma ve Uygulamalar” ve “Uygulamalı Psikanalitik Düşünceye Giriş” dersi alan öğrencilerden oluşmuştur. Projede görev yapan sosyal hizmet bölümü öğrencileri ise, “Sosyal Hizmette Araştırma ve Uygulama” dersi alan öğrencilerden oluşmuştur (SOYAÇ, 2017b).

Proje kapsamında toplam 44 öğrenciye psikososyal destek sağlanmıştır. Projede lisenin psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisi tarafından okul terki riski olduğu, okula uyum ve davranış problemi yaşadığı belirlenen öğrenciler arasından projeye katılmayı kabul eden öğrencilerle çalışılmıştır. Projenin çalışma modelini “bağlanma ilişkisinin tesisi yoluyla akran temelli terapötik yaklaşım” oluşturmuştur. Her lise öğrencisi bir akran danışmanı (psikoloji bölümünde yüksek lisans ya da lisans öğrencisi) ile eşleşmiştir. Akran danışmanları her hafta cuma günü eşleştikleri lise öğrencisi ile 40 dakikalık bireysel görüşmeler yapmıştır. Lise öğrencilerine ikinci dönem başlatılan ritim, spor, okuma atölyelerinden birine katılma imkanı sağlanmıştır. Buna ek olarak tüm öğrencilere dört hafta boyunca sanat atölyesine katılma olanağı sağlanmıştır. Atölyelerle öğrencilerin okul aidiyeti, grup içi iletişim becerilerinin ve özsayıgılarının güçlendirilmesi amaçlanmıştır (SOYAÇ, 2017b). Akran danışmanları ve lise öğrencileri arasında bireysel yapılan 40 dakikalık görüşmelerden önceki bir saatte akran danışmanları ve akran danışmanlarına süpervizyon desteği sağlayan psikoloji bölümünden üç öğretim görevlisi bir hazırlık toplantısı yapmıştır. Bireysel yapılan 40 dakikalık görüşmelerden sonraki bir saatte ise süpervizyon desteği veren her öğretim görevlisi, akran danışmanlarıyla görüşme sonrası değerlendirme yapmak amacıyla ikinci bir toplantı yapmıştır. Bu toplantıları süpervizyon desteği veren her öğretim görevlisi ayrı ayrı yapmıştır. Projede akran danışmanı olarak görev yapan her öğrenci her hafta yaptıkları görüşmenin ayrıntılı raporununun dökümünü yazmıştır. Süpervizyon sağlayan öğretim görevlisi ve akran danışmanları her hafta bir gün tekrar bir araya gelerek ayrıntılı süpervizyon görüşmesi yapmıştır. Tüm bunlara ek olarak proje kapsamında lise öğrencilerinin anneleri de psikososyal destek hizmetinden faydalanmıştır (SOYAÇ, 2017b). Bu kapsamda klinik psikoloji yüksek lisans programında eğitimine devam eden ve

süpervizyon aşamasında olan 8 öğrenci, toplam 12 anneyle görüşmeler yapmıştır. Annelerle yapılan görüşmeler, klinik psikoloji öğrencilerinin “Klinik Uygulama ve Süpervizyon” dersi kapsamında ve haftada bir gün yapılan süpervizyon görüşmeleriyle izlenmiştir. Psikolojik destek verilecek olan anneler lisenin psikolojik danışmanları ile psikoloji bölümü öğretim görevlileri arasında yapılan bir toplantı ile belirlenmiştir (SOYAÇ, 2017b).

Projenin sosyal destek sağlama kısmı sosyal hizmet bölümü öğretim görevlisi danışmanlığında, dört sosyal hizmet bölümü lisans öğrencisi tarafından yürütülmüştür. Sosyal hizmet bölümü öğrencileri, süpervizyon görüşmesi sırasında tespit edilen risk faktörlerini taşıyan öğrencilerin rehber öğretmenleriyle iletişime geçerek birlikte bir çalışma yürütmüşlerdir. Proje hakkında rehber öğretmenleri bilgilendirmiştir. Rehber öğretmenlere yönelik okul terki riski konusunda toplantı düzenlemiştir. Risk faktörü taşıdığı belirlenen öğrencilerin ailesiyle görüşme yapılması için Maltepe Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı’nda görevli olan psikolog ve sosyologlar ile iletişime geçmiştir. Aile görüşmesi yapılmasından önce aileleri proje hakkında bilgilendirmiştir. Öğrencinin yararına yönelik, ailenin fark edemediği problemleri ailesine iletmiş ve soruna çözüm üretilmesi için çalışmıştır. Sigara, alkol ve madde kullanımı ile ilgili olarak öğrencilerin kaymakamlık binasındaki “Madde Bağımlılığı Birimi”ne yönlendirilmesini sağlamıştır. Ekonomik destek ihtiyacı olan ailelere nakit, gıda ve kömür yardımı yapılması için çalışmıştır. Kısaca sosyal hizmet bölümü okul, aile ve kurumlar arasında işbirliği yapılmasını sağlamıştır (SOYAÇ, 2017b).

Bu araştırma 2016-2017 eğitim ve öğretim yılı boyunca SOYAÇ bünyesinde “Liseden Üniversiyete Gençler Birlikte” projesi kapsamında yürütülmüştür. Araştırmacı bu projede öğrencilere ve öğrenci annelerine psikolojik destek sağlamak için görev yapmıştır. Bu süre boyunca öğrenci katılımcılarla her hafta aynı günde görüşülmüştür. Öğrenci katılımcıların her hafta aynı derse girmemesi nedeniyle ders kaybı yaşamasının önüne geçmek için bir hafta saat 9:30’da diğer hafta saat 11:00’da görüşmelere başlanmıştır. Lise öğrencileriyle lise ve üniverside eğitim ve öğretimin devam ettiği ortak günlerde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Lisenin SOYAÇ bünyesinde yürütülen proje kapsamında yapılacak görüşmeler için ayrılmış olan büyük salon ya da salonun dışındaki daha küçük olan bekleme odasında görüşmeler

yapılmıştır. Her görüşmenin ardından öğrenciler SOYAÇ tarafından düzenlenen atölye çalışmalarına katılmıştır. Araştırmacı atölye çalışmalarına gözlemci olarak katılmıştır. Buna ek olarak araştırmacı SOYAÇ projesi kapsamında lise öğrencilerinin annelerine de psikolojik destek sağlamak amacıyla görüşmeler yapmıştır. Anne katılımcılarla lisenin rehberlik servisi psikolojik danışmanlarının kullandıkları görüşme odasında her hafta aynı gün ve saatte görüşmüştür. Anne katılımcılarla yapılan görüşmeler 206-2017 eğitim öğretim yılı boyunca ve ara tatil verilmeden gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı SOYAÇ projesinde psikolojik destek alan öğrencilerin anneleriyle görüşme yapmıştır. Araştırmacı objektif olabilmek amacıyla görüşmekte olduğu lise öğrencilerinin anneleriyle değil, farklı lise öğrencilerinin anneleriyle görüşmeler yapmıştır.

Görüşmeler süresince yapılandırılmamış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu nedenle görüşmeler sırasında önceden görüşme içeriği önceden belirlenmemiştir. Bununla birlikte görüşme raporları incelenirken ilk 3 hafta kişiyi tanımaya dönük değerlendirme görüşmesi yapıldığı ve güven temelli terapötik ilişki kurulmaya çalışıldığı; 4.-6. haftalar aile ilişkileri ve geçmiş yaşantıları hakkında bilgi edinildiği, duyguyu fark etmeye dönük çalışmalar yapıldığı; 7.-9. haftalar okul geçmişi hakkında bilgi edinildiği, kişinin ihtiyaçlarının belirlendiği, duyguyu ifade etmeye dönük çalışmalar yapıldığı; 10.-13. haftalar olumsuz duygu ile başa çıkma yöntemleri geliştirme ve uygulamaya dönük çalışmalar yapıldığı; 14.-17. haftalar ise sonlandırma görüşmesine hazırlık amacıyla kazanımların konuşulduğu, gelecekte olası sorunlarla baş edebilme yollarının konuşulduğu ve sonlandırma görüşmesinin yapıldığı belirlenmiştir.

Toplanan tüm veriler bir araya getirilmiş ve raporların analizi tematik analiz ile yapılmıştır. Analiz sırasında toplam 43 görüşme raporu incelenmiştir. Tematik analiz yapılırken nitel analiz programlarından MAXQDA 10 kullanılmıştır. İlk olarak araştırmacı topladığı tüm verileri tek tek okuyarak kodları ve temaları belirlemiştir. Ardından verilerdeki ortak kod ve temalar ortaya çıkartılmıştır. Tüm veri seti nitel analiz programı olan MAXQDA 10'a girilmiş ve literatür gözetilerek düzenlenmiştir. Son olarak araştırmacı ve tez danışmanı tarafından analiz edilmiştir.

2.6. Nitel Araştırmada Etik Hususlar

Nitel araştırmalarda temel olan etik hususlar bireylerle çalışılan diğer tüm psikolojik araştırmalarla aynıdır. Bunun yanı sıra nitel araştırmalarda araştırmacı bazı özel sorunlarla da karşılaşabilir. Bu nedenle nitel araştırmalarda araştırmacının dikkat etmesi gereken bazı anahtar etik hususlar mevcuttur (Howitt, 2010).

Psikolojik araştırmaların büyük çoğunluğu okul, hastane, hapisane, üniversite gibi kurumlar içerisinde yürütülür. Bu kurumlar kendi bünyelerinde bir araştırma yapılmasından önce resmi onay isterler. Kurum çalışanlarından bir kişi kurum dışında ya da kurum içinde araştırma yapacaksa yine araştırmacının yapılabilmesi için izin alması gerekmektedir. Genellikle araştırmacının yapılabilmesi için onay etik komite tarafından verilir (Howitt, 2010).

Nitel araştırmacının amacı gözlem ve görüşmelerle yoluyla katılımcıların görüşlerinden yararlanarak olguyu tanımlamaktır. Araştırmacı bu görüşmeler sırasında ikilemler yaşayabilir. Bu nedenle araştırma sürecinde araştırmacının dikkat etmesi gereken genel etik kuralları mevcuttur (Orb, Eisenhauer ve Wynaden, 2001). Öncelikle araştırmaya başlamadan önce araştırmacı katılımcılardan araştırmaya gönüllü olarak ve çalışmanın içeriğini bilerek katıldıklarına dair onay almalıdır. Bu onay “bilgilendirilmiş onam” denilen bir form yardımıyla alınır. Araştırmacı katılımcılara çalışmanın tam olarak ne olduğu hakkında bilgi vermelidir. Bilgilendirilmiş onam formu ve araştırma hakkında katılımcının bilgilendirilmesi araştırmacı ve katılımcı arasında güven ilişkisinin oluşmasına da etki eder (Howitt, 2010; Orb ve ark, 2001). Buna ek olarak araştırmacı katılımcının araştırma boyunca herhangi bir zarara uğramasını engellemelidir (Orb ve ark, 2001). Katılımcıların zarar vermemek ve yardım etmek araştırmacının önceliği olmalıdır. Araştırmaya katılan katılımcıların kişisel haklarına, farklı kültür ya da ırktan gelen bireylere saygı duymalıdır. Araştırmacı ve katılımcı arasındaki ilişki dürüstlük, doğruluk ve güven içermelidir. Araştırmacı ön yargılarının farkında olarak katılımcılara adil yaklaşabilmelidir (Howitt, 2010). Katılımcıların kişisel bilgileri gizli tutulmalıdır. Kişiyi işaret edecek ad, soyad gibi bilgiler ya veriden çıkartılmalı ya da yerine kod isimler verilmelidir. Katılımcıların bilgileri veriler toplanırken olduğu gibi yayın sürecinde de gizli tutulmalıdır. Araştırmacı katılımcıların kimliğini gizli tutsa da kullanılan bilgiler kişiyi işaret edebileceğinden katılımcılar ifadelerinin araştırma

içinde yer alacağına dair bilgilendirilmelidir (Howitt, 2010; Orb ve ark, 2001). Tüm bunkalara ek olarak araştırma süresince toplanan tüm veri ve formlar araştırmacı tarafından gizli tutulmalı ve korunmalıdır (Howitt, 2010).

2.7. Refleksif Yaklaşım

Refleksif yaklaşım nitel araştırmada araştırmacının rolüne analitik bakış açısıyla odaklanılmasıdır. Araştırma süreci içerisinde öznelliğin rolü üzerine içgözlem yapmaktır (Palaganas, Sanchez, Molintas ve Caricativo, 2017). Bir başka ifadeyle refleksivite araştırma sürecinde öznellikle çalışmanın metodudur (Parker, 2005) ve kişisel farkındalığı da gerektirir (Palaganas ve ark, 2017). Araştırmacının araştırma sürecine aktif katılımını içerir (Palaganas ve ark, 2017).

Refleksivite araştırmacının hem iç sürecine hem de kişiler arası sürecine odaklanır (Attia ve Edge, 2017). Cinsiyet, ırk, cinsel yönelim, yaş, kişisel deneyimler, ön yargılar, tercihler, politik ve ideolojik görüşler gibi araştırmacının kişisel özelliklerinin araştırmayı nasıl etkilediğini anlamak için kullanılır (Berger, 2013; Palaganas ve ark, 2017; Attia ve Edge, 2017). Araştırmacının dünya görüşü ve geçmiş yaşantıları, dünyayı nasıl algıladığını, nasıl bir dil kullandığını, sorduğu soruları, katılımcılardan aldığı bilgilerden nasıl anlam çıkardığını da etkiler. Bu durum çalışmanın bulgularını ve sonucunu da etkiler (Berger, 2013). Araştırmacı ve katılımcılar arasındaki ilişkinin etkisinin net ortaya koyulması refleksivitede önemli bir husustur (Palaganas ve ark, 2017). Tüm bunlara ek olarak araştırmacının araştırma sürecine aktif katılımını da içerdiğinden, araştırma bittiğinde araştırmacının benliğinde de farklılık olur (Palaganas ve ark, 2017; Attia ve Edge, 2017).

Perker'a göre (2005), araştırmacının araştırma boyunca kayıt tutması önemlidir. Bu kayıtlar içinde refleksivite ile ilgili bir bölümün olması araştırmacı için faydalı olacaktır. Bu şekilde araştırmacı olaylar ve katılımcılar ile ilgili duygu ve düşüncelerini kayıt altına alabilme imkanı bulacaktır. Buna ek olarak araştırmacının üzerinde çalıştığı konudan kendisini biraz uzaklaşmasını sağlamak için bir günlük tutması da faydalı olabilir (Parker, 2005).

2.8. Araştırmacının Refleksif Yaklaşımı

Geçen sene SOYAÇ'ta bir öğrenci ile çalışma fırsatı bulmuştum. Bu nedenle projenin amacını, lisenin ortamını ve projedeki görevimi bilerek çalışmalarına başladım. Projede daha önce çalışmış olduğum için görüşme deneyimim vardı. Aynı zamanda geçen sene danışman hocamdan süpervizyon olarak görüşmeleri devam ettirmiştim. Bu nedenlerle görüşmelerde daha spontan ve rahat olduğumu düşünmekteyim. Geçen seneden farklı olarak bu sene öğrencilerin anneleriyle görüşecektim. Annelerle görüşmeye başlamadan önce görüşmelerin okul ortamında yapılması nedeniyle annelerin kendilerini rahat hissetmeyecekleri düşüncesiyle biraz kaygılandım. Annelerin iki ya da üç görüşmede kendilerini maruz kaldıkları duygusal istismarı anlatarak açmaya başlamasıyla ben de rahatladım ve kaygım azaldı. Bununla birlikte beşinci görüşme sonrasında okul yöneticileri görüşme yaptığım ve görüşme için uygun olan odada görüşme yapmam yerine okuldaki bir sınıfta görüşmeleri yapmamı söylediler. Bunun üzerine annelerin bu değişiklikten olumsuz etkilenebileceği düşüncesiyle yeniden kaygılandım. Görüşmede annelerin bu durumdan etkilenmediğini görünce kaygım yatıştı. Benzer bir kaygıyı öğrencilerden biri ile görüşürken de yaşadım. Tüm öğrencilerle görüşmeler aynı yerde yapılıyordu. Bu salon büyük bir salondur. Büyük salona ek olarak hemen yanda daha küçük bir salonda görüşmeler yapılıyordu. Bir gün görüşme yerine öğrenci ile gittiğimde çok kalabalık olduğunu ve bu yüzden görüşme sırasında başkalarına çok yakın olacağımızı fark ettim. Bu durum bende kaygı yarattı. Öğrencinin görüşmeye odaklanamayacağını düşündüm. Görüşme başladığında ise düşündüğüm olmadı ve öğrenci çok rahat ve açık şekilde konuşmaya başlayıp devam edince kaygım yatıştı.

Öğrenciler ile görüşürken anneleri tarafından ihmal ve istismardan bahsettiklerinde annelerine öfkelendiğimi fark ettim. Anneler ile görüşmelerimde ise çocuklarına ihmal ve istismar uyulduklarını anlattıklarında onlara öfkelenmediğimi gördüm. Sadece üzüldüğümü fark ettim. Annelerin başka bir iletişim yolu bilmediklerini ve bu yolla çocuklarıyla iletişim kurduklarını düşündüm. Bunun üzerine çalışmalar da yaptım.

Görüşmeler boyunca hem öğrencilerin hem de annelerin duygu düzenleme güçlüğü yaşadıklarını fark ettim. Bunun üzerine duygu düzenleme becerileri üzerine çalışmaya başladım. Buna ek olarak empatik dinlemeye de ihtiyaç duyduklarını

gördüm. Hem öğrenciler hem de anneler dinlenmediklerinden, dinlenselerde eleştirilmekten şikayet ediyorlardı. Katılımcıların duygu ile düşünce arasındaki ayrımı yapamadıklarını belirledim. Bunun üzerine duyguları ve düşünceleri arasındaki farkı anlamaları için çalışmalar yaptım. Katılımcıları görüşmeler ilerledikçe daha da yakından tanıdığımı fark ettim. Bu durumun katılımcılar ve benim aramdaki uyumlanmayı olumlu etkilediğini düşündüm. Görüşmeler ilerledikçe onların olaylar ya da kişiler karşısında ne hissettiklerini artık doğru şekilde tahmin edebildiğimi gördüm.



3. BÖLÜM

BULGULAR

Araştırma süresince elde edilen verilerin tematik analizi yapıldığında “Okul Terkinin Önlenmesinde Bağlanma Temelli Terapötik Müdahale” genel tema içinde üç ana tema elde edilmiştir. Ana temalar şunlardır; (1) “Gelişimsel Travma”, (2) “Bağlanma Odaklı Terapötik Müdahale”, (3) “Okul ile Kurulan Bağ”dır. İki ana tema için alt temalar bulunmuştur. “Gelişimsel Travma” ana teması altında “Bağlanma ile İlişkili Sorunlar”, “Duygu Düzenleme” ve “Motivasyon” alt temaları yer almaktadır. “Bağlanma Odaklı Terapötik Müdahale” ana teması altında ise, “Terapötik İlişki” ve “İyileşme” alt temaları yer almıştır (Tablo 3.1.).

Tablo 3.1. Genel Tema, Ana Tema ve Alt Tema Başlıkları

Genel Tema	Okul Terkinin Önlenmesinde Bağlanma Temelli Terapötik Müdahale		
Ana Temalar	Gelişimsel Travma	Bağlanma Odaklı Terapötik Müdahale	Okul ile Kurulan Bağ
Alt Temalar	Bağlanma ile İlişkili Sorunlar Duygu Düzenleme Motivasyon	Terapötik İlişki İyileşme	

Bu bölümde üç ana tema ve beş alt tema ayrıntılarıyla incelenecektir. Görüşmeler sırasında elde edilen katılımcı ifadelerine de, yine bu bölümde yer verilecektir. Her ana tema ve alt tema için uygun katılımcı ifadeleri anlatılan tema içinde yer alacaktır.

3.1. Gelişimsel Travma

İçerik analizi sonucuna göre, katılımcıların uzun süreli ve tekrarlı stresli olaylara maruz kaldıkları görülmüştür. Uzun süreli yaşamış oldukları bu travmatik stres, erken çocukluk dönemlerinde başlamış ve ergenlik döneminde devam etmiştir. Bu durum katılımcıların ifadelerine yansımıştır:

“Dedem (babasının babası) hep bana babana benziyorsun, onun gibi salaksın gibi şeyler söyler. Bana her zaman aşağılayıcı sözler söyler.” (Nihat, 18 yaşında)

“Küçük yaştan itibaren zaten evin işlerini hep ben yapardım. Kimse yardım etmezdi. Annem zaten yapamazdı. Ben daha çocuktum ama 8 yaşında ev işlerini, yemek yapmayı öğrenmiştim.” (Ayşe, 44 yaşında)

“Çok konuşmak istemiyorum çocukluğumu. Çoğu insan 3-4 yaşını hatırlamaz ama ben 2 yaşımı bile hatırlıyorum. Orada duruyor çocukluğum ama hatırlamak istemiyorum. Öyle dursun orada iste.” (Ayşe, 44 yaşında)

Katılımcıların maruz kaldıkları stres etkenlerini başta anne ve baba tarafından ihmal ve istismar (fiziksel, duygusal, cinsel) oluşturmaktadır. İhmal ve istismara (fiziksel ve duygusal) dair bulgular, “Bağlanma ile İlişkili Sorunlar“ başlıklı bölümde tartışılacaktır. Aile içi şiddete tanık olma katılımcıların ifade ettikleri bir diğer stres etkenini oluşturduğu görülmüştür.

“Biz ailede kavga ederken birbirimize hep bir şeyler fırlatırız. Elimize ne geçerse atarız.” (Eren, 16 yaşında)

“Babam annemi sürekli döverdi. Babam annemin zihinsel engelli olduğunu bilerek istedi. Hatta annemle babamın evlenmesine dayım karşı çıkmış. Annesi ile babasına ‘kardeşimi orada ezerler, kız kardeşimi vermem’ demiş

ama annesi ve babası annemi evlendirmiş. Babam 'ben onu döve döve yola getiririm, düzeltirim' derdi. Ben bile küçük yaşta annemi döverek düzeltermeyeceğini anlamıştım. Ama babam anlamamıştı." (Ayşe, 44 yaşında)

İçerik analizine göre, katılımcıların tümünde stresli olaylar karşısında kendilerini yatıştırma ve stresle başa çıkmada zorluk yaşadıkları görülmüştür. Kendilerini yatıştırmak için kullandıkları yöntemler arasında sıklıkla çevredeki kişilere bağırma gelirken, daha az olarak çevredeki eşyalara zarar verme görülmüştür. Buna ek olarak, stresli durumlarda riskli davranışlar ve kendine zarar verme davranışları da yine katılımcıların kullandığı davranışlardandır. Bu durum katılımcıların ifadelerine aşağıdaki şekilde yansımıştır:

"İlk kez cinsel ilişkiye, 7. Sınıfta (13 yaşında) Özbek bir sevgilim vardı onunla girdim. Bu bir sene sürdü. Özbek sevgilimden ayrıldıktan sonra sadece bir kere cinsel ilişkiye girdim. O da arkadaşımınla birlikte gitmiştik. 10. sınıftaydık (15 yaşında). Arkadaşım 'aşağıda sahilde, gidelim' dedi. Şeylere işte, anlarsınız. Arabada oldu bu. Bir anda hareket edince araba şaşırıldı. Önde iki kadın oluyor. Bir kadın arabayı kullanıyor. Diğer kadın da oturuyor yanında. Arkada işi yapan kadın var." (Eren, 16 yaşında)

"İlk alkol kullanmaya babam öldüğünde başlamıştım. 10 yaşındaydım. Artık alkollüyken araç bile kullanıyorum. Ne kadar içeceğimi biliyorum." (Nihat, 18 yaşında)

Katılımcıların yaşadıkları bir diğer stres unsuru okul ile ilişkilidir. Tüm katılımcıların okul ortamında istismara (fiziksel ve duygusal) maruz kaldıkları belirlenmiştir.

"Söyledik dayak yediğimizi okulda ama bizde 'dayak cennetten çıkmadır' sözü vardı. O yüzden ailelerimiz hiç öğretmene bir şey söylemezdi." (Umut, 35 yaşında)

"Şu an bu kavga yüzünden yirmi yedi sınıf arkadaşımın on altı arkadaş benimle konuşmuyor. Geçen hafta olan kavgadan dolayı sınıftakiler bana cephe aldı. Sözlü olarak sataşmıyorlar şu an ama bakışlarıyla rahatsızlık veriyorlar. Ben bu yüzden bahçede gezerken bile yolumu değiştiriyorum. Bu

yüzden sınıfta ders dinlerken de dikkatimi toplayamıyorum, odaklanamıyorum.” (Eren, 16 yaşında)

Anne katılımcıların maruz kaldığı cinsel ihmal ve cinsel istismar özellikle dikkat çekicidir. Ayşe kendinden yedi yaş büyük bir kişiyle, Umut ise kendinden beş yaş büyük biriyle evlendirildiğini ifade etmiştir. Maruz kaldıkları istismarın etkilerinin şu an bile görülmekte olduğu düşünülmektedir çünkü anne katılımcılar olayları anlatırken ses yükseklikleri alçalmış ve cümleleri daha yavaş akışla söylemişlerdir. Konuyla ilgili katılımcıların ifadeleri aşağıdadır:

“Daha 13 yaşındayken dayım beni oğluna istedi. Ben istemedim tabi abim olarak görüyordum. Ben de bağırdım çağırdım, dayımları evden kovdum. Ben dayımları evden kovunca annemde bana küfürler etti. Zaten annem çok küfürlü konuşurdu. Bana da küfredirdi. Bu olaydan sonra bir daha dayım benimle konuşmadı hiç. Bayramda falan karşılaştığımız oldu ama bir yabancı gibi selamlaşıp geçtik hep. Halen bu olay yüzünden benimle konuşmaz dayım (sessizlik). Sonrasında düşündüm ben bu evden nasıl kurtulurum diye. Evlenirsem kurtulurum, ben de diğer kardeşlerim gibi İstanbul’a nasıl giderim dedim. Evlenip gidebilirdim.” (Ayşe, 44 yaşında)

“Evlenmem için annem babamı kandırdı. Ben evlenmek istemediğimi söyledim. Bu yüzden annemle kavga ettim. Hatta annemle ırmağa gitmiştik, beni evlendirirse kendimi ırmağa atarım dedim. Tabi ırmağa falan atmayacaktım da kendimi, annem belki vazgeçer diye dedim. O dönem ben eşimin ailesinde eskiden benim abime iftira attıkları için nefret ediyordum. Hatta biz nişanlıyken ben eşimle hiç görüşmedim, ailesinden nefret ettiğim için. Evlenmeden önce bir tek fotoğrafını görmüştüm, onda da yarım çıkmıştı zaten yüzü. Bu sırada bir de dayım beni oğluna istiyordu. Ben dayımın oğluya evlenmek istiyordum. Çünkü dayım bana sahip çıkar biliyordum.” (Umut, 35 yaşında)

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde stres etkeni olarak kardeşlerinin ihmal ve istismara maruz kalmalarına tanık olmalarının da bir konu olduğunu söylemek mümkündür. Katılımcıların ifadelerine kardeş ihmal ve istismarı şu şekilde yansımıştır:

“Bir kardeşim mesela merdivenlerden düşerek ölmüş. Zaten merdivenlerden düşünce kafasının arkasından epeyce kan gelmiş. O zaman amcalar bu çok yaşamaz, hastaneye götürmeye gerek yok demişler. Hastaneye götürmemişler. Öyle ölmüş.... Bir ablamda mesela bir yaşıdayken damdan düşmüş. Yirmi dört saat kendisine gelememiş. Şimdi zeka olarak normal ama zihinsel olarak rahatsız.” (Ayşe, 44 yaşında)

Kişiler arası ilişkilerde problem yaşadıkları görülen katılımcıların, özellikle anne ve babası ile kurduğu ilişkinin bir benzerini diğer ilişkilerine de taşıdıkları görülmüştür. Ebeveynleri ile olan ilişkilerinde yaşadıkları güvensizliklerin diğer ilişkilerini de etkilediğini belirlenmiştir. Buna ek olarak, öğrenci katılımcıların akranlarıyla ya da yetişkinlerle olan ilişkilerinde sözel olarak tepkisel davrandıkları anlaşılmıştır. Öğrenci katılımcılara benzer olarak erişkin katılımcılarda ergenlik dönemlerinde daha öfkeli oldukları görülmüştür.

“Şuna bak (başka bir lise öğrencisini göstererek.) Şaklaban çıktı işte. Eline gitarını alıp fırlıyor hemen.” (Nihat, 18 yaşında)

“İlaç kullanmadığım hafta boyunca eskiden arkadaşlarına karşı daha yumuşak ve onları kırmamak için doğruları söylemiyordum. Şimdi daha dürüst oldum. İlaç kullanmadığımda düşüncelerimi söylüyorum. Bu da sınıftakilerin hoşuna gitmiyor tabi. Mesela ben sınıftakilere ‘siz başkalarının açtığı yoldan ilerleyeceksiniz, kendiniz bir yol açamayacaksınız’ dedim. Hepsi bana gıcık oldu.” (Eren, 16 yaşında)

“Ergenlikte her şey benim için çekilmezdi. Ergenlikte neden bu kadar hırçın olduğumu anlamıyorum.” (Ayşe, 44 yaşında)

Tüm katılımcıların ifadelerinde çaresizlik, yetersizlik, olaylar üzerinde etkisi olmadığını düşünmek gibi düşük kendilik değerine işaret eden ifadeler de görülmüştür. Tüm bunlara ek olarak, özgüvenle ilgili olumsuz ifadelere de rastlanılmıştır.

“Mutsuz, çaresiz, yalnız ve kimsesiz hissediyorum.” (Nihat, 18 yaşında)

“Ben özgüvenli biri değilim. Eskiden kullandığım ilaçların bazıları özgüvenimi arttırırdı. O zaman hatta insanların yanında daha rahat

davranabiliyordum. Bu yüzden sanırım geçmişte sevgilim oldu ama kısa sürdü. Ben uzun süren bir ilişki istiyorum.” (Eren, 16 yaşında)

“Benim artık ders falan kafam almıyor. Zaten gidip bitirsem okulu yaşıma kaç olacak. Çalışmam da lazım. Artık yapamam.” (Ayşe, 44 yaşında)

Kısaca, tüm katılımcılar bakım vermekle yükümlü kişiler tarafından ihmal ve istismara (fiziksel, duygusal ve cinsel) uzun süreli ve tekrarlı şekilde maruz kalmışlardır. Okul ortamı da yine katılımcıların istismara maruz kaldıkları bir diğer yer olarak görülmüştür. Bu durumun katılımcıların ifadelerinde görülme sıklığı 128 olarak belirlenmiştir. Katılımcılar ihmal ve istismara maruz kaldıkları gibi, kardeşlerinin de ihmal ve istismara maruz kaldıklarına tanıklık etmişlerdir. Aile içi şiddet yine tanıklık etmeleri bir diğer istismar örneğidir.

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde en çok yaşadıkları zorluk olarak “stresle başa çıkma“ görülmüştür. Stresli bir durumla karşılaştıklarında kendilerini yatıştırma güçlüğü çektikleri belirlenmiştir. Bu durum katılımcıların ifadelerinde görülme sıklığı ise 24 olarak saptanmıştır. Tüm bunlara ek olarak, yapılan tematik analiz sonuçlarına göre, düşük kendilik değerine sahip oldukları ve kişiler arası ilişkilerde sorun yaşadıkları görülmüştür.

Gelişimsel travma, bağlanma ve duygu düzenleme kavramlarıyla yakından ilişkilidir. Gelişimsel travma mağduru kişinin, bağlanma ve duygu düzenleme gibi alanlarda olumsuzluklar yaşadığını söylemek mümkündür. Buna ek olarak, gelişimsel travma mağduru kişinin olumsuz tutum ve davranışlara maruz kalması ve gelişiminin sekteye uğramasının motivasyonu olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Yapılan tematik analizine göre, gelişimsel travma mağduru katılımcıların bağlanma ve duygu düzenleme ile ilişkili sorunlar yaşadığı, düşük motivasyona sahip oldukları ifadelerinde görülmüştür.

3.1.1. Bağlanma ile İlişkili Sorunlar

Bu bölümde katılımcıların, bağlanma ile ilişkili sorunlar, duygu düzenleme ve motivasyon alanlarında yaşadıkları ayrıntılarıyla incelenecektir.

Katılımcıların pek çok ifadesi, bağlanma ile ilişkili yaşadıkları sorunlara işaret etmektedir. Yapılan görüşmelerde, katılımcıların, bağlanma ile ilişkili sorunlarına

işaret ettiği düşünölen ifadelerini fiziksel istismar, duygusal istismar ve ihmal konuları altında toplamak mümkündür.

Anne katılımcıların erken çocukluk ve çocukluk döneminde birincil bakıcıları olan anneleri ile ilişkileri hakkında konuşmaktan hoşlanmadıkları ve bu konuda konuşmaktan rahatsız oldukları gözlenmiştir. Öğrenci katılımcılar da benzer tepkilerde bulunmuşlardır. Lise öğrencilerinin, şu an ve erken çocukluk dönemlerinde anneleri ile olan ilişkileri ile ilgili konuşmaktan rahatsız olmaları dikkat çekicidir. Öğrenci katılımcılar bazen konuyu değiştirmeye çalışmışlar, bazen de açıkça konuşmak istemediklerini dile getirmiştir. Katılımcıların konu ile ilgili ifadelerine örnekler şunlardır:

“Mutsuz, çaresiz, kimsesiz ve yalnız hissediyorum.” (Nihat, 18 yaşında)

“Sevdiğin birini kaybetmek çok zor. O yüzden birine bağlanmam. Çünkü sonra gidiyor. Ardından da çok acı çekiyorsun. Bunu kendime yapamam.” (Eren, 16 yaşında).

“Ben kararlıyım, netim, çaresizim, kolay vazgeçenim. İstedğim bir şey olmadığında kendimi çaresiz hissedirim.” (Eren, 16 yaşında)

“Hayatta beni zorlayan şeyler olunca Allah’tan destek alırım. Destek alabileceğim kimse yok başka.” (Umut, 35 yaşında)

“12 yaşında dedem öldü. İşte o zaman anladım kimseye bağlanmamam gerektiğini.” (Eren, 16 yaşında).

Tüm katılımcılar, sıklıkla birincil bakıcıları olan anneleri tarafından daha az sıklıkla ise babaları tarafından duygusal istismara maruz kaldıklarını gösteren ifadelerde bulunmuştur. Katılımcılar, anneleri ile olan ilişkilerinde ağırlıklı olarak baskı ve reddedilmenin söz konusu olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak, tehdit etme, yaşından büyük sorumluluk bekleme, yalnız bırakma, kardeşle kıyaslama, duygusal ihtiyaçları karşılamama gibi duygusal istismarı işaret eden ifadeler de bulunmuştur. Katılımcıların konu ile ilgili dikkat çeken ifadeleri şunlardır:

“Mutlu olduğumda anneme sarılmak isterim. Annem buna izin vermez. Bana yaklaşma, dokunma bana, sırnaşma der. Öpmeme izin vermez. Aslında ben

mutluyken ona sarılmak istiyorum, onu öpmek istiyorum. Bir keresinde mutluyken anneme sarılıp, öpecektim. Tam o sırada annem mutfakta bir şeyler kesiyordu. Bıçağı bana doğrulttu ve bana, yaklaşma dedim sana dedi.”
(Eren, 16 yaşında)

“ Annemle şu an nadiren görüşüyoruz ve görüştüğümüzde sıradan naber, nasılsın konuşmaları oluyor. Onunla çok yakın değilim. 8 yaşında babamı kaybettiğimden beri annem anneannemde yaşıyor. Ben akrabalarım da kaldım bir süre, birkaç yıl sonra babamın evine taşındım. Şu an yalnız yaşıyorum. Yani babam öldüğünden beri zaten annemden ayrı yaşıyorum. Annem bana parasal destek de olmuyor. Kendim çalışıp kendim para kazanıyorum. Ev işlerini de kendim yapıyorum. Çamaşır, bulaşık her şeyimi kendim yapabiliyorum.” (Nihat, 18 yaşında)

“Beni hep babamı daha çok sevmekle suçlardı.” (Umut, 35 yaşında)

“Annemle hiç konuşamıyoruz ki. Annemle konuşmaya çalıştığımda hep ‘git başından, işim var’ diyor. Bir şey anlatıp düşüncelerimi paylaştığımda ‘içimi karartıyorsun, kes sesini, konuşma benimle’ der” (Eren, 16 yaşında)

“Annem abimi emzirir gibi yapıp beni kıskandırır. Bende ağlardım. Aynısını benden 3 yaş küçük kardeşime de yaptı. Beni emzirir gibi yapıp kardeşimi kıskandırır. Kardeşimde ağlardı. Neden yapardı böyle bir şey anlamıyorum.” (Ayşe, 44 yaşında)

Babaları ile olan ilişkilerinde ise, “bağırma“ en sık rastlanan duygusal istismar türü olduğu görülmüştür. Ek olarak, baskıcı davranma, aşağılama, yaşından büyük sorumluluk verme ve sınırsız ilişki kurma da diğer duygusal istismar türlerini oluşturduğu belirlenmiştir.

“Annem ve babam benim fikirlerimle ilgilenmez. Onlar sadece derslerimle ilgilenirler. Gelecekte de yine bununla ilgili şeylere bakarlar. Fikirlerimle ilgilenmezler. Babam bana, sen ne bilirsin ki aptal aptal konuşma der.”
(Eren, 16 yaşında)

“Babam bizi dövmezdi ama sürekli bize bağırırdı.” (Umut, 35 yaşında)

Katılımcılar, birincil bakıcıları tarafından istismarın bir türü olan fiziksel istismara maruz kaldıklarını belirtmiştir. Fiziksel istismar uygulayan birincil bakıcıyı ağırlıklı olarak annenin, daha az sıklıkla ise babanın oluşturduğu görülmüştür. Fiziksel istismar yaşayan katılımcıların bu durumdan etkilendikleri, fiziksel istismarı anlatırken sessizliklerinden ve gözlerinin dolması ile gözlenmiştir. Katılımcıların fiziksel istismara uğradıklarını anlatmakta güçlük çektikleri görülmüştür. Bu durum maruz kaldıkları bu kötü muamelenin etkilerinin günümüzde de devam ettiği şeklinde yorumlanabilir.

“Babam annemi döverdi. Annemde beni döverdi. Annem beni çok döverdi, ben annemden çok dayak yedim. (...) Bir hata yapacağım, dövecek, kızacak diye annemden çok korkardım.” (Ayşe, 44 yaşında)

“Hiç unutmuyorum bir bayram günüydü. Bayramlıklarımı değil de günlük kıyafetlerimi giyinmişim. Sokakta çocuklarla oynuyordum. Annem üstümü kirletmemden hoşlanmazdı. Çocuklardan biri itti beni oynarken ve ben çamura düştüm. Her yerim, üstüm başım çamur olmuştu. Eve gidince annem beni döve döve banyo yaptırdı. Sonra yine günlük kıyafetlerimi giydirdi. Sokağa çıktım yine ve yine üstüm çamur oldu. Eve gidince de yine annem beni dövdü. Hem de hortumla. Sonra temiz günlük kıyafet giydirdi.” (Nihat, 18 yaşında)

“Sekiz yaşındaydım. Tarladan eve dönmüştüm. Çocuktum işte. Canım dışarda oyun oynamak istiyordu. Ben de dışarı çıktım oyun oynamaya. Zaman tabii nasıl geçti anlamadım. Akşam babam eve geldi. Tabii yemek istediğini söyledi. Ben de, ben yemeyeceğim dedim babama. Babam da bana, ama ben yiyeceğim dedi. Sonra da beni dövmüştü.” (Ayşe, 44 yaşında)

Katılımcıların tümünün ifadelerine bakıldığında, anneleri tarafından ihmale maruz kaldıkları görülmektedir. Çoğunlukla annelerinin katılımcıların duygusal ihtiyaçlarına yanıt vermekte yetersiz olduğu görülmüştür. İlgi, şevkat ve yakınlık ihtiyaçlarına karşı duyarsız anne davranışlarına ifadelerde rastlanmıştır. Buna ek olarak, alkol ve sigara gibi alışkanlıkları konusunda önleyici tavır sergilememe; beslenme, barınma, giyinme, güvenlik, koruma ihtiyaçlarına cevap vermeme de diğer

ihmal türlerini oluşturduğu belirlenmiştir. Bu durum katılımcıların ifadelerine aşağıdaki şekilde yansımıştır:

“Annem çocukluğum boyunca hep hastaydı. Bir hafta bile iyi olduğunu hatırlamıyorum. Mesela haftada bir falan banyo yapardık. Onda bile annem bizi yıkamazdı. Çünkü hep hastaydı. Komşular ya da kim gelirse işte yıkardı bizi.” (Umut, 35 yaşında)

“Zihinsel engelliydi, bizim için bir şey yapamadı. Annemi çok fazla tanımıyorum. Onun için de bir şey söylemem çok zor.” (Ayşe, 44 yaşında)

“Annem ben küçükken asıl ona ihtiyacım olduğunda yoktu. Şimdi de benim ona ihtiyacım yok. O yüzden hayatımda olmasına gerek yok. Bana zamanında annelik yapmalıydı.” (Nihat, 18 yaşında)

Katılımcılar, anne tarafından ihmale göre daha az sıklıkta olsa da, babaları tarafından da ihmal edildiklerine dair ifadelerde bulunmuştur. Baba tarafından ihmale uğrayan katılımcılar sıklıkla duygusal ihtiyaçlarının karşılanmamasını belirtmiştir.

“Benim babam zaten ben 10 yaşındayken öldü. Ben çok küçüktüm. Hep babam çok yaşlı ve ölecek korkusuyla yaşadım hep. O ölecek ve onu kaybedeceğim korkusuyla büyüdüm. Zaten öyle de oldu. Ben 10 yaşındayken öldü. Ben aslında bu yüzden babamı çok da tanıyorum diyemem.” (Ayşe, 44 yaşında)

“Benim çocukluğumda yani ben evlenene kadar babam hiç evde olmadı. Hep çalışırdı.” (Umut, 35 yaşında)

Araştırmaya katılan anne katılımcıların, tıpkı kendi annelerinin onlara uyguladığı gibi, çocuklarını ihmal ve duygusal istismara maruz bıraktıkları görülmüştür. İhmalin göstergesi de olan ilgi, şevkat ve yakınlık ihtiyaçlarına karşı duyarsız tutum, çocuğunun çalışmasına göz yumma, gelecek planlarıyla ilgilenmeme anne katılımcıların çocuklarıyla ilişkilerini anlatan ifadelerinde yüksek sıklıkla yer almıştır. Anne katılımcıların, sıklıkla bağırma ve kardeşler arası ayırım, daha az sıklıkta ise baba ya da akraba tarafından çocuğun fiziksel istismara maruz kalmasına müdahale etmeme ve tehdit etmenin çocuklarıyla ilişkilerinde yer alan duygusal

istismar türleri olduğu belirlenmiştir. Anne katılımcıların konu ile ilgili ifadeleri şunlardır:

“Nişanlandığında kaynanam bana el dokuması bir halı getirmişti. Evlendikten sonra bu halının borç ile alındığını öğrendim. Karşılığında da gidip ben halı dokuyacaktım. Biz halı dokuduğumuz yerde bir salıncak yaptık. Ferhat'ı onun içine koyduk. Ağladığında salladık hep. Ben halı dokuyordum o sırada. Zaten emzirmem dışında hiç bakmıyordum Ferhat'a. Ben çocuklarıma annelik edemedim. Hep çalıştım.” (Umut, 35 yaşında)

“Çocuklarım beni ciddiye almazlar. Ben çocukları eşim sağken hep babalarıyla korkuturdum. Sizi babanıza söylerim derdim. Kocamın vefatının ardından amcalarını devreye soktum. Ama çocuklar bana hep, o bizim babamız değil bize karışamaz, diyorlar. Amcaları da biraz sinirlidir. Çocuklara çok bağırır. Arada tokat falan atar. 3 sene önce tokat atmıştı mesela Ceyhun'a. Ceyhun'u dışarıda bir kızla konuşurken görmüş. Hemen buraya gel demiş Ceyhun'a. Ceyhun, kızla konuşmaya devam edince amcası tokat atmış. Amcaları sinirlidir dedim ya. Bazen çocukları, sizi ormana götürcem, bağlıcam, diye korkutur.” (Ayşe, 44 yaşında)

“Ferhat ile problem yaşadığımızda onunla konuşmak istediğimde susuyor. Ama o hep susuyor. Sorularına cevap vermiyor. Bu beni çok sinirlendiriyor. Ben de Ferhat'a bağırıyorum.” (Umut, 35 yaşında)

“Ceyhun erken yürüdü. Bu yüzden dengeyi tutturamayıp hep düşerdi. Kafasında hep bir şişlik vardı. Düşüp kalkıp devam ederdi. 1 yaşında camdan atladı. Babası dışarıda arabayı yıkıyordu. Ceyhun'da camdan ona bakıyormuş. 'Baba yanına geleyim mi?' diye sormuş abasına, o da gel demiş. Çocuk kendini camdan aşağı atmış. Ceyhun bir keresinde de masadan düştü ve bayıldı. Biraz bekledik. Kendine geldi.” (Ayşe, 44 yaşında)

3.1.2. Duygu Düzenleme

Katılımcıların pek çok ifadesi duygu düzenleme güçlüğü yaşadıklarını göstermektedir. Yapılan görüşmelerde katılımcıların duygu ifadeleri kullanmadığı gözlenmiştir. Katılımcılar bazen açıkça duygularının olmadığını ifade ettikleri gibi,

bazen de bir durum karşısında ne hissedeceklerini bilemediklerinden bahsetmiştir. Katılımcıların olumsuz duyguya tahammül edemedikleri ve etkisinden uzun süre kurtulamadıkları da gözlenmiştir. Bu konu ile ilgili katılımcıların dikkat çeken ifadeleri şunlardır:

“Benim canım yanmaz. Ben acı hissetmiyorum.” (Eren, 16 yaşında)

“Ben erkek gibi yetiştirildim. Benim duygularım yoktu.” (Umut, 35 yaşında)

“Ben duygularımı bir kenara attım. Çünkü bugüne kadar duygularımın bana bir faydası olmadı. Duygumu paylaştığımda buna karşılık bulamadım, dinlenmedim ki. Bu nedenle duygusuz olmayı seçtim. Bu yüzden de duygularım yok benim.” (Eren, 16 yaşında)

Anne katılımcılar olumsuz duyguyla başa çıkmak için sıklıkla sözel saldırganlık olarak bağırmaı kullandıkları belirlenmiştir. Öğrenci katılımcıların ise, olumsuz duyguyla başa çıkmak için sıklıkla fiziksel şiddet ve çevredeki eşyalara zarar vermeyi kullandıkları görülmüştür. Bu durum katılımcıların ifadelerine aşağıdaki şekilde yansımıştır:

“Kardeşimle aram eğer dediğimi yaparsa iyi, eğer dediğimi yapmazsa kötü olur. Dediğimi yapmadığında genellikle onu alıp yatağa ya da kanepeye fırlatırım.” (Eren, 16 yaşında)

“Eski okulumda benimle aynı isimde olan bir öğrenci daha varmış. O öğrencinin de adı Nihat Lemir’miş. Bu öğrenci bir disiplin suçu işlemiş ama ben bilmiyorum ne olduğunu. Bizim derse de bir hoca giriyordu. Bu hoca benimle aynı adı taşıyan öğrencinin sadece adını biliyormuş, yüzünü hiç görmemiş. Bundan dolayı hoca bana derste hakaret etti. Ben de hocaya bana hakaret edemezsiniz dedim. Karşılıklı atışmaya başladık. Sonra hoca bana tokat attı. Ben de hocaya vurdum tabi. Bu yüzden okuldan atıldım. Sonra da buraya geldim.” (Nihat, 18 yaşında)

“Öfkemi dışarı vurduğumda odamdaki dolabı deviririm, yatağımı ve üstündekileri yere fırlatırım, duvara yumruk atarım. Hatta odamın duvarlarında yumruk attığım için içe doğru göçükler var.” (Eren, 16 yaşında)

Katılımcıların olumsuz duygu ile başa çıkmada kullandıkları diğer yöntemler sigara ve/veya alkol kullanma, ağlama, tırnak yemek ya da kendini ısırma şeklinde bedenine acı verecek davranışlarda bulunmaktır. Bunlara ek olarak, duygu yoğunluğu nedeniyle ellerde ve ayaklarda titreme şeklinde bedensel semptomlar da görülmüştür.

“Duygusal yükü ağlayarak atıyorum ben. Bu yüzden de çok ağlarım. Her şeye ağlayabilirim. Bir ilahiye bir şarkıya bile ağlarım ben.” (Umut, 35 yaşında)

“Çok acı yaşadım. Pek çok şeye katlandım. Şimdi Jale'nin gidişine mi katlanamayacağım diyorum kendime. Sonra gittim alkol aldım. Çakır keyif oldum. Böyle bir süre araba kullandım.” (Nihat, 18 yaşında)

“Öfkeli olduğumda ya kendime ya da dışarıya öfkemi yönlendiriyorum. Kendime yönlendirirken kendimi derim kanayana kadar ısırıyorum. Kolumda en son arkadaşım sinirlendiğimde (konuyu söylemek istememiş, özel demiştir) ısırıldığı yer iste (kolunu göstermiştir ve kolunun pek çok yerinde yuvarlak ve koyu renkli izler görülmüştür). Bunlar da bak daha önceki ısırıklarımın oluştuğu izler.” (Eren, 16 yaşında)

Öğrenci katılımcılardan birinin olumsuz duygu ile başa çıkmak için enflasyonist cinselliği kullandığı görülmüştür.

“Ben seks bağımlıyım. Mesela gerildiğimde ve sinirlendiğimde şey yaparım. Sinirlenmesem de yapıyorum aslında. Günde 2-3 kez yapıyorum kesin. Ama bazen 7,8,9,10 kez yaptığım da oluyor. Tabi dörtten sonra falan hal kalmıyor ama durmuyorum bazen yapıyorum.” (Eren, 16 yaşında)

Öğrenci katılımcıların özellikle öfke duygusu ile başa çıkmakta zorlandığı gözlenmiştir. Katılımcılar bu nedenle psikiyatriye başvurduklarını ve psikiyatrist tarafından kendilerine verilen ilaçları bir süre kullandıklarını belirtmiştir. Bu durum katılımcıların ifadelerine aşağıdaki yansıması aşağıdaki gibidir:

“Benim asabiyetim var. O yüzden ellerim ve ayaklarım titrer. İlaçlarımı almadığımda ellerim ve ayaklarım titriyor işte. Daha önceden asabiyetim için psikiyatriste gittim. Psikoloğa da gittim. İlaç kullanıyordum o zaman. Şu an

psikiyatriste ya da psikoloğa gitmiyorum. Çünkü abim (manevi abisi) psikoloğa sinir oluyordu. Psikoloğu dövdü. Aralarında arbeye çıkınca tabi bende saldırdım psikoloğa. Bu yüzden psikoloğa gitmeyi bıraktım.” (Nihat, 18 yaşında)

“Öfke kontrol problemim var benim. Bunun için psikiyatriste gidiyorum. Öfkelendiğimde psikiyatristin en son verdiği hapi alıyorum. Bu şekilde kullanmaya kendi karar verdim. Psikiyatristin daha önce bana verdiği ilaç bende mutsuzluk ve insanlarla konuşmak istememeye neden oldu. Durgunlaştım yani. Ben de başka ilaç vermesini istedim. Zaten ben internetten araştırıyorum ilaçları. Ne işe yaradıklarını, etkilerini biliyorum. Söylüyorum bazen bana bu ilacı yaz diye psikiyatriste. O da yazıyor.” (Eren, 16 yaşında)

Tüm bunlarla birlikte katılımcıların, olumsuz duygunun yoğunluğunu oldukça yüksek algıladıkları da gözlenmiştir. Bir katılımcının olumsuz duygusunun yoğunluğuna katlanamadığı için bedenine zarar verdiğini ve bu şekilde dikkatini fiziksel bir acıya verdiğini söylediği ifadeler özellikle dikkat çekicidir.

“Az önce yanımda oturan kız eski kız arkadaşşıma çok benziyordu. Saçları, yüzü, sesi hatta piercingi bile aynı. İnanamadım. Bu kız dört ay önce ailesiyle birlikte trafik kazasında ölen kız arkadaşşıma çok benziyor. Size daha önce anlatmamıştım. Şu an kendimi çok kötü hissediyorum. Lavaboya gitmem gerek. (Lavabodan döndükten sonra bahçede birlikte yürüyüş yapılır) Kendimi ısırđım uzum bir aradan sonra. Çok kötüyüm şu an. Bedensel acı hissettiğiniz diğeri acının azalmasına neden oluyor. Hissettiğiniz acının azalmasına değil de ona odaklanmıyorsunuz bedeninizdeki acı geçene kadar. Sonra yeniden kendinizi ısıriyorsunuz falan (sessizlik). O iki gün komada yattı ve öldü. Beklemek çok zordu. Şu an o kadar kötü hissediyorum ki ifade bile edemiyorum.” (Eren, 16 yaşında)

Katılımcıların duygu düzenleme ile ilgili erken yaşlardan itibaren sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Özellikle bir katılımcının okulda korku duygusuyla başa çıkamaması nedeniyle yaşadıklarını anlattığı sözler dikkat çekicidir.

“Okulda beni çok etkileyen ve hiç unutmadığım bir olay olmuştu. Öğretmenimiz bizi dövdüğünden ondan korkardık. Hatta ben bunu çocuklarıma da anlattım. Bana çok güldüler. 4. sınıftaydım, okula geç kalmıştım. Sınıftan içeri girememiştim korkumdan. Öyle korkmuştum ki korkudan sınıf kapısı önünde altıma yapmıştım. Bir süre olduğum yerde öyle kalmıştım. Kimse yerimden oynatamamıştı.” (Umut, 35 yaşında)

3.1.3. Motivasyon

Katılımcılar ile yapılan görüşmeler tematik analizle incelendiğinde, tüm katılımcıların düşük motivasyona sahip olduğu bulunmuştur. Katılımcıların, özellikle okul ile ilgili konularda düşük motivasyonu olduğu görülmüştür. Okulda öğretmen tarafından şiddete maruz kalmak, evde ders çalışacak ortamın yaratılması için olanak sağlanmaması, ailenin okula devam konusunda ön ayak olmaması motivasyon düşüklüğüne etki eden unsurlar olarak belirlenmiştir. Bu durum katılımcıların ifadelerine aşağıdaki şekilde yansımıştır:

“Ben okumayı istemedim ama imkan verilseydi okurdum. Annem babam bana okuyacaksın deselerdi okurdum bende.” (Ayşe, 44 yaşında)

“Ailem beni okutmadı. Bizim köyde sadece bir akrabamızın kızı ortaokula gitti. Kız mavi gözlü çok güzel bir kızdı. Kızın hakkında köyde laf çıkarttılar. Kızın öğretmenlerle adı çıktı. Bu olay hem beni hem de köydeki pek çok kızın hayatını etkiledi. Kimse bu yüzden kızlarını okula göndermedi. Gerçi bizim sınıfta erkekler bile okumaya devam etmedi, okumadı. Şimdi aileme kızıyorum, okumak isterdim. Ama ailem cahil. Bir yandan da kızamıyorum.” (Umut, 35 yaşında)

“Eğer farklı bir ailem olsaydı çok farklı bir yerde olurdu, farklı bir şekilde yaşıyor olurdu. Beni en çok etkileyen bu. Mesela beni okutsalardı, ben okulu sevmesem bile bana ısrar etselerdi falan daha iyi bir işim, hayatım olurdu. Benim ailem bu anlamda bana bir şey yapmadılar.” (Ayşe, 44 yaşında)

“Mesela tahtada bir matematik sorusu olurdu. Biz yanlış yaparız korkusuyla tahtaya çıkamazdık. Yanlış yapsak ne olurdu ki. Öğrenirdik. Ama fırsat verilmedi.” (Umut, 35 yaşında)

Katılımcıların ifadelerine bakıldığında, kendilerine ve çevrelerine dair düşünceleri olumsuzdur. Kendilerinin bir işi başarabileceklerine inanmadıklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak katılımcılar, belli bir konuda çevrelerinin kendilerine destek olacağını düşünmemektedirler.

“Her şeyimi paylaşabileceğim kimsem yok. Herkesle yüzeysel şeyler konuşabiliyorum. Bir zorlukla karşılaşsam sadece kendimden destek alırım.” (Nihat, 18 yaşında)

“Zorluklar karşısında sadece Allahtan destek alırım.” (Umut, 35 yaşında)

“Ben hayatta küçük problemlerin üstesinden gelirim ama büyük problemlerle karşılaşsam hemen kaçırım. (...) Hayatımda zorlukla karşılaşınca hemen vazgeçerim. ‘Zaten yapamam’ derim.” (Eren, 16 yaşında)

Katılımcılar, dışsal motivasyonun önemli olduğunu belirten ifadelerde bulunmuştur. İçsel motivasyona dair ise herhangi bir ifade de bulunmamışlardır. Konu ile ilgili katılımcı ifadeleri aşağıda görülmektedir:

“Annem ve babam bana güvenmiyorlar. Ders çalışmama rağmen hala bana çalışmıyorsun, derslere daha çok zaman ayırmıyorsun diyorlar. Onlara göre daha çok çalışmalıyım. Annem ve babam yaptıklarımı takdir etmiyor.” (Eren, 16 yaşında)

“Bazen sokakta bir kadın görüyorum. Çok şık, hoş, güzel kıyafetler giyinmiş. Ben özeniyorum, kıskanıyorum. Benim çocuklarım mesela, başka çocuklar çok güzel giyinmiş, neden benim çocuklarımdan yok diyorum. İnsan istemez mi çocukları giyinsin. İster ama ben şanssızım işte.” (Umut, 35 yaşında)

Araştırmaya katılan katılımcılar, bir olay üzerinde kendi etkilerinin olduğundan çok daha fazla dış etkenlerin etkisinin olduğunu düşündüklerini belirtmiştir.

“Benim artık kafam almıyor. Zaten okula gidip bitirsem yaşıım kaç olacak. Çalışmam da lazım. Artık yapamam.” (Ayşe, 44 yaşında)

“Ders çalıştım. Bizi bilerek bıraktılar. Burada sınıf geçmek farklı şeylere bağlı.” (Nihat, 18 yaşında)

“6 yıl önce okula tekrar başlamak istedim. Ama çalışmam gerektiği için başlayamadım. Bir de yapamazsam diye korktum. Eğer derslerden kalırsam kendime güvenim de gider.” (Umut, 35 yaşında)

“Ben dikiş-nakiş üstüne, konfeksiyon üstüne, kıyafet yapma falan üstüne okumak isterdim ya da aşçılık falan olabilirdi. İSMEK’te vardı. Ben gidemedim. Çocuklar vardı, sonra zaten bir sürü şey yaşadım. Olmadı. Onları yapmak isterdim” (Ayşe, 44 yaşında)

3.2. Bağlanma Odaklı Terapötik Müdahale

Bu bölümde öncelikle, araştırmacının yapmış olduğu görüşmelerde, uygulamış olduğu müdahale teknikleri her katılımcı için tek tek açıklanacaktır. Buna ek olarak, müdahale tekniklerini uygulama aşamasında katılımcılara ve araştırmacıya ait ifadeler de yer verilecektir. Son olarak, katılımcılar ve araştırmacı arasındaki terapötik ilişki hakkında ve katılımların iyileşmesine dair bulgular yer alacaktır.

Katılımcılardan Eren ile yapılan ilk görüşmede intiharı düşündüğünden bahsetmiştir. Bunun üzerine araştırmacı, ilk görüşmeden itibaren bu konuyu derinlemesine incelemiştir. Sonraki görüşmelerde bu konu üzerine eğilen araştırmacı, özellikle Eren’nin insanlarla tanışırken bu konuya ağırlık verdiğini ve intiharı kavram olarak konuşmaktan hoşlandığını fark etmiştir. Yaşam, ölüm ve hayatın anlamı üzerine kaygılar taşıyan Eren’nin, bu konularda yaşadığı kaygıyı kapsayacak bir ebeveyninin bulunmadığı görülmüştür. Araştırmacı, Eren ile tüm bu konuları Eren’nin kaygısını kapsayacak ve yatıştırarak şekilde konuşmuştur. Bunların yanı sıra, Eren ile yaptığı ilk görüşmelerde, göz kontağı kurmadığı ve duygu kelimesi kullanmadığını görmüştür. Eren bazı ifadelerinde duyguları hissetmediğinden ve acı hissetmediğinde bahsetmiştir. Duygularını düzenleme aracı olarak kendine zarar verme, alkol ve sigara kullanma, çevredeki eşyalara zarar vermeyi kullandığı belirlenmiştir. Bunun

üzerine araştırmacı bu konular üzerine de yoğunlaşmaya karar vermiştir. Süreç ilerlerken Eren'nin araştırmacıyı kışkırtmaya çalıştığı ifadeler kullanmaya başladığı düşünölmüştür. Bu şekilde davranarak Eren'nin bir savunma mekanizması olarak “yansıtmalı özdeşimi“ kullandığı; anne ve babasının sergilediği tutum ve davranışların bir benzerini araştırmacının sergilemesini beklediği düşünölmektedir. Araştırmacı ise, Eren'nin sözlerine içtenlikle ve anlayışlı bir yaklaşımla cevap vermiş ve ebeveynlerinden farklı tutum ve davranış sergilemiştir. Bu olay farklı görüşmeler sırasında Eren tarafından tekrarlanmış ve araştırmacı yine öncekiyle tutarlı tutum ve davranışlar sergilemiştir. Eren'nin ilişkilerdeki sınırlar konusunda da kafasının karışık olduğu fark edilmiş ve bu konu üzerinde de durulmaya başlanmıştır.

Son olarak araştırmacı Eren'nin cinsellik ile ilgili yaşadığı sorunları anlatmadığını fark etmiş ve kendisine bu konuda açılması için Eren'i cesaretlendirmiştir. Ardından Eren'e bu konuda psiko-eğitim vermiş ve duygu düzenleme için kendini yıpratıcı şekilde yaptığı masturbasyon yerine kullanabileceği alternatif yöntemler hakkında konuşmuştur.

Eren ile yapılan görüşmeler boyunca araştırmacı pek çok müdahale tekniği kullanmıştır. Bu müdahale teknikleri; normalleştirme, uyumlanma, aynalama, koşulsuz kabul, empatik dinleme, duyguyu tanıma, duygu kelimelerini tanıtmaya, duyguyu ifade etmeye teşvik gibi duygu düzenleme, sorumluluk almaya teşvik, iletişim becerileri üzerine psiko-eğitim, cinsellik üzerine psiko-eğitim, sınırlar üzerine psiko-eğitim ve kendini açmadır. Eren ile yapılan görüşmede normalleştirme ve duygu düzenleme müdahalesine bir örnek olarak aşağıdaki diyalog verilmiştir:

“Ben seks bağımlıyım. Mesela gerildiğimde ve sinirlendiğimde şey yaparım. Sinirlenmesem de yapıyorum aslında. Günde 2-3 kez yapıyorum kesin. Ama bazen 7,8,9,10 kez yaptığım da oluyor. Tabi 4 den sonra falan hal kalmıyor ama durmuyorum bazen yapıyorum. Tabi masturbasyonu sadece evde yapıyorum. Dışarıda yapıyorum.” (Eren, 16 yaşında)

“Aslında buna seks bağımlılığı demiyoruz. 18 yaşında erkeklerde cinsel dürtüler tavan yapıyor, bunu biliyoruz. Sen tam bu dönemdesin ve bu istediği duyman da normal. Düzenli seks hayatın yok, toplumsal tabu zaten bu konular. Kimseyle de konuşamıyorsun. Toplum içinde yapman uygun olmazdı

ki zaten bunu yapmadığını da söyledin. Sen mastürbasyonu duygu düzenleme için kullanıyorsun. Mesela öfkelendiğinde ya da kaygılandığında sakinleşmek için mastürbasyon yapıyorsun. Mastürbasyon yerine yemek de yiyebilirsin, aynı şey. Bunun yerine ne yapabilirsin, bunu konuşabiliriz. İçinde bir enerji var ve bu enerjiyi daha üretken bir şeye yönlendirebilirsin.” (Araştırmacı)

Yapılan ilk görüşmelerde Nihat’ın duygu ifadesi kullanmada zayıf olduğu ve öfke kontrolünde zorlandığı belirlenmiştir. İlk bu konular üzerine çalışılmaya başlanmıştır. Bunların yanı sıra, Nihat’ın yalnız yaşıyor olması nedeniyle bazı yasal prosedürler de devreye sokularak yaşam koşulları olması gereken duruma getirilme yolunda işlemler başlatılmıştır. Nihat’ın daha önce bir yetişkin tarafından içtenlikle dinlenmediği ve buna çok ihtiyacı olduğu belirlenmiştir. Zor bir erken çocukluğu ve çocukluğu olan Nihat’ın, yaşadıklarını ilgi ve dikkatle dinleyen bir yetişkinin varlığı bile onu rahatlattığı gözlenmiştir. Zamanla daha sakin ve insanlarla iletişim kurarken daha olumlu kelimeler ve cümleler kullandığı far edilmiştir. Nihat’ın duygu düzenleme için alkol ve sigara kullandığı belirlenmiş ve alternatif duygu düzenleme becerileri kazanması için birlikte çalışılmıştır. Alkol aldığı araba kullanan Nihat’ın görüşmelerin sonuna yaklaşıldığında alkolü daha az kullandığı, alkollüken araba kullanmadığı belirlenmiştir. Derslerine çalışmadığı, ders başarısı düşük olduğu ve gelecek konusunda gerçekçi olmayan hedefleri olduğu saptanmıştır. Birlikte derslerine daha fazla zaman ayırması ve gerçekçi hedefler belirleme konusunda birlikte çalışılmıştır.

Nihat ile yapılan görüşmeler süresince normalleştirme, empatik dinleme, aynalama, koşulsuz kabul, duygu kelimelerini tanıtmaya ve duyguyu ifade etmeye teşvik gibi duygu düzenleme müdahale tekniklerinden faydalanılmıştır. Görüşmeler sırasında yapılan müdahalelerden örnek olarak aşağıdaki ifade verilmiştir:

“Sen şu ana kadar pek çok şeyi başarmışsın. Hayatın zor geçmiş ve sen bu zorluklara rağmen pek çok şeyin üstesinden gelmişsin ki şu an buradasın. Eğer yeterince çaba sarf edersen bunu da başarabileceğini düşünüyorum.” (Araştırmacı)

Başıyla onayladı ve gözlerinin dolduğu gözlendi (Nihat, 18 yaşında)

Katılımcılardan Ayşe ile yapılan ilk görüşmede empatik dinlemeye ihtiyacı olduğu görülmüştür. Buna ek olarak Ayşe'nin duygu ifadesi kullanmada zayıf olduğu da fark edilmiştir. Bunun üzerine çalışılırken zamanla Ayşe'nin duygu kelimeleri kullanmaya başladığı görülmüştür. Özellikle erken çocukluk ve çocukluk dönemi ile ilgili konuşmanın kendisini huzursuz ettiği gözlenmiştir. Erken çocukluk ve çocukluk dönemi üzerine her yapılan konuşmada Ayşe'nin daha da rahatladığı düşünülmektedir. Ayşe başlarda omuzları çökük ve gözleri dolmuş şekilde konuşurken, ilerleyen görüşmelere arkasına yaslanmış ve duygularını ifade ederek konuştuğu belirlenmiştir. Bunlara ek olarak Ayşe'nin, çocukları ile yaşadığı sorunlar ile nasıl başa çıkacağı konusunda da desteğe ihtiyacı olduğu görülmüştür. Bu konuda neler yapabileceği Ayşe ile birlikte konuşulmuştur. Ardından Ayşe'nin görüşmeler sırasında konuşulanlardan sonra evde çocuklarıyla ilişkisinde yenilikler yaptığı görülmüştür.

Ayşe ile yapılan görüşmelerde araştırmacı empatik dinleme, uyumlanma, normalleştirme, aynalama, koşulsuz kabul, duygu ifadesi kullanmaya teşvik, çocuklarla sınır belirleme, olumluyu vurgulama ve gelecek için plan yapmaya teşvik gibi müdahalelerden yararlanmıştı. Ayşe ile yapılan görüşmelerde normalleştirme ve duygu ifadesine teşvik ile ilgili olarak aşağıdaki örnek diyalog verilmiştir:

*“Çocukluğumdan bahsetmek çok zor. Çocukluğumu unutmak istiyorum.”
(Ayşe, 44 yaşında)*

“Çocukluğunuzda yaşadığınız şeyler çok zor. Tüm yaşadıklarınız sizi hala etkiliyor ki bu da çok doğal. Çocukluğunuzdan bahsettiğinizde üzgün, mutsuz hissediyor gibisiniz.” (Araştırmacı)

Katılımcılardan Umut ile yapılan ilk görüşmelerde duygu kelimeleri kullanmadığı görülmüştür. Buna ek olarak, duygularını ifade etmek yerine bedensel semptomlar gösterdiği fark edilmiştir. Bunun üzerine çalışılmaya başlanmıştır. Umut'un görüşmeler sırasında empatik dinlenmeye olan ihtiyacı belirlenmiştir. Çocukları ile yaşadığı sorunlar ile nasıl başa çıkacağı konusunda da desteğe ihtiyacı olduğu fark edilmiştir. Tüm bu belirlenen durumlar üzerinden görüşmelere devam edilmiştir.

Umut ile gerçekleştirilen görüşmelerde empatik dinleme, aynalama, uyumlanma, normalleştirme, koşulsuz kabul ve duyguyu ifade etmeye teşvik müdahale

tekniklerinden yararlanılmıştır. Umut ile görüşmeler süresince müdahaleye örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilmiştir:

“17 yaşındayken görücü usulü ile zorla evlendirildim. Evlendikten 3 gün sonra kocam beni dövmeye başladı. Hep kayınvalidem yüzündendi. Kayınvalidem kocamı bana karşı kışkırtıyordu. Kocam sadece yalnızken evde değil başka insanların olduğu yerde de dövüyordu.” (Umut, 35 yaşında)

“Çok küçük yaşta ve zorla evlendirilmişsiniz. Üstüne eşiniz tarafından fiziksel şiddete maruz kalmışsınız. Bu durum sizin için çok çok zor olmalı. Yaşadıklarınız umutsuz, mutsuz hissetmenize neden olmuş olabilir.” (Araştırmacı)

3.2.1. Terapötik İlişki

Müdahale teknikleri uygulanmadan önce ilk amaç, katılımcılar ve araştırmacı arasında güven temeline dayalı bir ilişki kurmak olmuştur. Katılımcıların, araştırmacının yanında ve görüşme yapılan ortamda kendilerini güvende hissetmelerini sağlamak önemlidir.

Yapılan görüşmeler sırasında katılımcıların, ikinci ya da üçüncü seansta duygusal istismara maruz kaldıklarını dair ifadeler kullanarak araştırmacıya kendilerini ilk kez açmaya başladıkları görülmüştür. Bu durum kendilerini güvende hissettiklerinin ilk işareti olarak değerlendirilmiştir. Katılımcılar ve araştırmacı arasında yapılan terapi kontratı dahilindeki gizlilik anlaşması da yine terapötik ilişkiyi etkileyen önemli bir diğer husus olarak belirlenmiştir. Katılımcıların gizlilik ilkesini anladıkça ve süreç içinde araştırmacının gizlilik ilkesine bağlı kaldığını gördükçe kendilerini daha da açık şekilde ifade etmeye başladıkları ve çocukluklarına dair daha fazla detay paylaştıkları görülmüştür. İlk görüşmelerde özellikle maruz kaldıkları fiziksel şiddet ile ilgili paylaşımlarda bulunmayan katılımcılar zamanla bu konu üzerine de konuşmaya başlamışlardır.

Özellikle anne katılımcılar ilk görüşmelerde daha çok çocuklarının sorunları üzerine konuşurken, ilerleyen görüşmelerde katılımcıların sadece kendileri ve yaşadıkları sorunlar hakkında konuştukları görülmüştür. Öğrenci katılımcılar ise, ilk görüşmelerde daha çok arkadaş ilişkileri ve bu alanda yaşadıkları sorunlar üzerine

konusurken, ilerleyen görüşmelerde aileleriyle yaşadıkları sorunlara dair paylaşımlarda bulunmaya başlamışlardır.

Katılımcılar terapötik ilişkiye dair ilk ifadeleri daha çok sözsüz iletişim yoluyla olmuştur. İlk görüşmelerde daha az göz kontağı, daha uzun sessizlik, koltuğun kenarına oturma, görüşmeye 5-10 dakika geç kalma gözlenmiştir. Bu durum zamanla yerini görüşmeye zamanında gelme, koltuğa iyice yerleşme, gerekmedikçe sessizlik kullanmama, göz kontağı kurmaya bırakmıştır. Tüm bunların ardından katılımcılar terapötik ilişkiye dair sözlü ifadeler de bulunmaya başlamıştır. Katılımcıların terapötik ilişkiye dair sözlü ifadelerine örnekler aşağıdaki şekildedir:

“(…) Burası güvenli. Burada anlatabilirim.” (Umut, 35 yaşında)

“Seninle artık daha rahat konuşabiliyorum. Bu yüzden bu yazdıklarımı sana okutabiliyorum. Tüm bu yaşadıklarımı sana anlatabiliyorum.” (Nihat, 18 yaşında)

“Buraya gelmek beni mutlu ediyor.” (Ayşe, 44 yaşında)

“Anlattıklarını hiç unutmuyacağım ve söylediklerini yapacağım.” (Eren, 16 yaşında)

“Biriyle konuştuğumda bir şeye eleştirel bakamıyorum. Kimse hiçbir şeyi kabul etmiyor. Ama burası böyle değil. Görüşmeye gelmeyi seviyorum.” (Umut, 35 yaşında)

3.2.2. İyileşme

Terapist-araştırmacı, tüm katılımcılarla süreç içinde yapılan görüşmelerde ve sonlandırma görüşmesinde kazanımları konuşmuştur. Katılımcıların duygularını fark ettikleri ifadelerinde görülmüştür. Buna ek olarak katılımcıların, özellikle duygularının yoğunluğu altında ezilmeden duygularını yaşayabildiklerini ve duygularını ifade ettikleri saptanmıştır. Alternatif duygu düzenleme becerileri kazandıkları görülmüştür. Belli sınırları olan ilişkide karşılıklı güven ve koşulsuz kabule dayanan yeni bir ilişki deneyimlemiştir. Özellikle anne katılımcıların deneyimlemiş oldukları bu yeni ilişki yöntemini çocuklarıyla olan ilişkilerinde kullandıkları görülmüştür. Öğrenci katılımcıların ise, bu yeni ilişki deneyimini

arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde de kullandığı belirlenmiştir. Görüşmelerin sonunda tüm katılımcıların genel motivasyon düzeyinin arttığı gözlenmiştir. Öğrenci katılımcıların riskli davranışları büyük ölçüde azalma göstermiştir. Okul başarısı düşük olan öğrenci katılımcının, başarısını arttırmaya dönük planlar yaptığı ve kendine hedefler koyduğu görülmüştür. Yapılan görüşmeler sonucunda katılımcılar kazanımlarını şu şekilde ifade etmiştir:

“Bence bir gelişme var bende. Ama ne dersiniz bir şey söyleyemem. İyi hissediyorum. Kendimi daha iyi anlatıyorum sanki. Şunu anladım ben iyiysen, mutluyum çocuklarda iyi, mutlular.” (Ayşe, 44 yaşında)

“Ben kendimde değişiklik görüyorum. Burası bana iyi geldi.” (Umut, 35 yaşında)

“Artık öfkelendiğimde bir şeyler fırlatmıyorum, tırnaklarımın sadece şu ikisi kaldı yediğim, diğerlerini yemiyorum, kendimi ısırmiyorum. Duygularımı kontrol etmeyi öğrendim.” (Eren, 16 yaşında)

“Artık alkollü araç kullanmıyorum.” (Nihat, 18 yaşında)

3.3. Okul ile Kurulan Bağ

Tüm katılımcılar, okul ortamında kendilerini olumsuz yönde etkileyen olaylara ya da tutum ve davranışlara maruz kaldıklarını belirtmiştir. Bu olayların ya da tutum ve davranışların, bazen okul yönetimi, bazen öğretmen bazen de arkadaşlar ile aralarındaki ilişkide yaşanan sorunları içerdiği görülmüştür. Bunlara ek olarak, okul içinde yaşamış oldukları çeşitli zorluklar da yine katılımcıların okul ortamına ve öğrenmeye bakış açılarını etkilediği belirlenmiştir. Bu bölümde katılımcıların, okul ile kurdukları bağ ve bu bağı etkileyen etmenler açıklanacak ve konuyla ilgili katılımcı ifadelerine yer verilecektir.

Katılımcılar, okulda fiziksel şiddete maruz kaldıklarını belirtmiştir. Fiziksel şiddeti uygulayan çoğunlukla öğretmen olmakla birlikte, daha az sıklıkla diğer öğrenciler olduğu belirlenmiştir. Özellikle anne katılımcılar, okulda maruz kaldıkları fiziksel şiddeti ebeveynlerinin bilmesine rağmen sesiz kaldıklarını ifade etmiştir. Anne

katılımcılar bu durumu, ebeveynlerinin “dayak cennetten çıkmadır“ ya da “eti senin kemiği benim“ şeklindeki bakış açılarıyla açıklamıştır. Bu durum katılımcıların ifadelerine aşağıdaki şekilde yansımıştır:

“İlk aklıma gelen üç yıl boyunca bize öğretmenlik yapan öğretmen. Öğretmenimiz öğrencileri hep döverdi. Kendi kızını bile gözümüzün önünde dövdü. Kızına böyle yapan biri bize neler yapardı. Kızını önce tokatlamaya başladı sonra tekmeleyerek dışarı attı sınıftan. Çok korktuk. (...) Ben okulda bildiğim bir şeyi bile parmak kaldırıp söyleyemezdim. Çünkü yanlış yaparsam dayak yerdim öğretmenden. Dayak yemekten de korkuyordum.” (Umut, 35 yaşında)

“Okulla ilgili ilk aklıma gelen öğretmenimin küpemi tutup çekmesi. Bu beni çok etkilemişti. Bir de öğretmenimiz bizi döverdi. Eğer ödevlerimizi yapmazsak öğretmenden tokat yerdik.” (Ayşe, 44 yaşında)

“Geçen hafta salı günü sınıf arkadaşlarıma kola getirdim. Herkese kola dağıtıyordum. Sınıf arkadaşlarımdan birinin başka sınıftan bir arkadaşı bizim sınıfa gelerek bir anda boğazımı sıkmaya başladı ve bana kola vereceksin lan dedi. Bunun üzerine nefes alamadığım için çocuğu ittim. Benim onu itmemin ardından çocukta bana yumruk attı. Sınıfta bağıris çağırış oldu. O sırada sınıftakiler araya girdi ve bizi ayırdılar. Sonrasında elimi yüzümü yıkamam için bana yumruk atan çocuğunda arkadaşı olan sınıf arkadaşım beni tuvalete götürdü yüzümü yıkamam için. Tuvalette tam yüzümü yıkayacağım sırada arkadaşım olan çocuk bana nasıl arkadaşşıma yumruk atarsın diye saldırdı. Tuvalettekiler araya girdiğinden birbirimizi itmenin haricinde bir şey olmadı.” (Eren, 16 yaşında)

Katılımcıların geneli, okulu ve öğrenmeyi sevmediğini ifade eden cümleler kullanmıştır. Bu durumu en çok okulda maruz kaldıkları fiziksel şiddetle açıklamışlardır. Konu ile ilgili katılımcı ifadeleri şöyledir:

“Bir gün okula abimle birlikte geç kalmıştık. Abim ve biz aynı sınıfta okuyorduk. Tek sınıf vardı zaten okulda. Öğretmen bizi geç kaldık diye sabah 8:30’dan akşam 17:00’a kadar, sadece öğle yemeği molası vererek, üstelik ellerimizde okul çantalarıyla, tek ayak üstünde tüm gün beklekti. Bu olay da

asla unutamadığım bir şeydir. O zaman eti senin kemiği benim olduğu için ailelerimiz de bu duruma bir şey demezlerdi. Okul yıllarında kitaplarda öğretmenlerle ilgili şiirlerin olduğunu görürdüm. Öğretmen sevilir mi ya, diye düşünürdüm.” (Ayşe, 44 yaşında)

“En sevdiğim der Türkçe dersiydi. Ben öğretmenim yüzünden matematiği hiç sevmezdim. Ev de matematik öğretecek kimse yoktu zaten. Türkçe sözel olduğu için kendim çalışıp bir şekilde yapıyordum. Matematik gibi değildi. Matematiği evde çalıştıran yok, ben kendim de anlamıyorum. Okulda öğretmen sorar da cevap veremezsem diye çok korkardım. Bu yüzden de matematiği hiç sevmezdim.” (Umut, 35 yaşında)

Katılımcıların genelinin okul başarısının düşük olduğu görülmüştür. Okul başarısı yüksek olan tek katılımcı ise, okul başarısının yüksek olmasını, Avrupa ülkesinde bir çiftlikte ailesi ve insanlardan uzakta yaşamak için tek seçeneğinin iyi bir iş bulmak ve çok para kazanmak olmasının tek yolu olduğunu düşünmesiyle açıklamıştır.

“Ben geçen sene sınıfta kaldım. Bu yüzden bu sene sınıf tekrarı yapıyorum.” (Nihat, 18 yaşında)

“Okuldan döndükten sonra evdeki işlerde ve hayvanların bakımında aileme yardım etmek zorundaydım. Bizim elektriğimiz yoktu. Akşamları gaz lambası yakardık. Gaz lambası da salonda herkesin oturduğu yerde dururdu. Orası da hep gürültülü ve kalabalıktı. Ders çalışamazdım. Ödevlerimi de hiç yapmazdım ben” (Umut, 35 yaşında)

“Gaz lambasının altında ders çalışmak zorundaydık. Eğer ödevlerimi yapmazsak öğretmenlerden tokat yerdik. Ben okumayı istemedim.” (Ayşe, 44 yaşında)

Anne katılımcılar, kendilerinininkine benzer şekilde çocuklarının da düşük okul başarısı olduğunu belirtmiştir. Bu durum anne katılımcıların ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

“Ceyhun ders çalışmıyor. Bu dönem ilk sınavlarında matematik harici tüm dersleri zayıftı. Son sınavlarda 3-4 dersten yüksek not almış. 6-7 dersten

düşük not almış. Ancak genel not ortalamasıyla sınıfı geçebilecek neyse ki.”
(Ayşe, 44 yaşında)

“Ferhat çocukluğundan beri okulda başarısız. Geçen sene 11 zayıfı vardı. Bu sene 6 zayıfı var.” (Umut, 35 yaşında)

Yapılan veri analizine göre katılımcılar, okul ortamında en çok fiziksel şiddete maruz kaldıklarını ifade etmiştir. Okul ortamında maruz kalınan fiziksel şiddetin katılımcı ifadelerinde görülme sıklığı 19 olarak belirlenmiştir. Buna ek olarak, okulu ve öğrenmeyi sevmemek yine katılımcı ifadelerinde sık rastlanmıştır. Okulu ve öğrenmeyi sevmemenin katılımcı ifadelerinde görülme sıklığı 11 olarak belirlenmiştir. Tüm bu konulara ek olarak, düşük okul başarısı da katılımcıların ifadelerinde yer alan diğer hususları oluşturmuştur.

4. BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu araştırma ile, gelişimsel travmayı daha detaylı tanımaya ve kişinin hem geçmiş hem de güncel ilişkileri, kişiliği, davranışları üzerindeki etkisine yeni bir anlayış sağlamaya çalışılmıştır. Buna ek olarak, gelişimsel travmaya bağlanma odaklı yaklaşım anlayışı ile gelişimsel travma mağduru kişilerin tedavi süreçlerinde etkili olan müdahale teknikleri de incelenmiştir.

Bu bölümde, gelişimsel travma belirtileri, travmatik bağlanma, duygu düzenleme güçlükleri, düşük motivasyon, bağlanma odaklı terapötik müdahale, güven temelli terapötik ilişki, iyileşme, okul ile kurulan güvensiz bağ konuları tartışılacaktır.

4.1. Gelişimsel Travma Belirtileri

Araştırma bulgularına göre, katılımcıların ifadelerinde en sık tekrarlayan tema ebeveyn tarafından fiziksel şiddet ve duygusal istismara maruz bırakılmak olduğu görülmüştür. Tüm katılımcıların anneleri ya da babaları tarafından fiziksel şiddet ve duygusal istismar gördükleri belirlenmiştir. Katılımcılar, anneleri tarafından ihmal edildiklerini de bildirmiştir. Sıklıkla anneleri tarafından ihmal edilen katılımcılar, babaları tarafından da ihmal edildiklerini belirten ifadelerde bulunmuştur.

Araştırmaya dahil olan tüm katılımcıların, erken çocukluk ve çocukluk dönemlerinden başlayarak ergenlik dönemine kadar devam eden travmatik stresli olaylara maruz kaldıkları saptanmıştır. Katılımcıların, anne ve babaları tarafından tekrarlı ve uzun süreli olarak ihmal ve istismar (fiziksel, duygusal) edildiği belirlenmiştir. Bu yaşadıkları travmatize edici olaylar, katılımcıların maruz kaldıkları stresli olayların başında gelmiştir. Bu durumlar gelişimsel travmayı düşündürmektedir. Tüm bu bulgular literatürle de örtüşmektedir. Bireyin erken çocukluk ve çocukluk dönemine bakıldığında, travmatik deneyimlere çoklu ve uzun süreli olarak maruz kaldığı durumlarda “gelişimsel travmada”n bahsedilebilir (Teague, 2013). Gelişimsel travma mağduru çocuklar, travmatik olaylara birincil bakıcıları tarafından, bir başka ifadeyle bakıcılık sistemi içinde maruz kalır (Fırat ve Baskak, 2012; van der Kolk, 2008). Çocuğun maruz kaldığı travmatik olayların, ihmal ya da istismar (duygusal, fiziksel, cinsel) şeklinde olması gelişimsel travmanın en önemli unsuru olduğunu söylemek mümkündür (Bretherton ve Munholland, 1999). Çocukluk dönemindeki cinsel, duygusal ve fiziksel istismar ve fiziksel, duygusal ihmal uzun süreli travmanın tipik formudur (Şar, 2011). Tüm katılımcılar ifadelerinde ebeveynleri tarafından maruz kaldıkları ihmal ve istismara (fiziksel, duygusal ve cinsel) geniş yer verdiği gözlenmiştir. Katılımcıların, yaşadıkları travmatik olayların etkilerini halen taşıdığı da gözlenen bir durumdur. Erken yaşta kötü muameleye maruz kalmanın olumsuz etkilerini genellikle uzun süre görmek mümkündür (Bademci, Karadayı ve De Zulueta, 2015).

Katılımcıların da kendini rahatlatma ve stresle başa çıkmada güçlükler yaşadığı belirlenmiştir. Kendilerini rahatlatmak için kendine ya da çevredeki eşyalara zarar vermeyi, riskli davranışları, sözel tepkiselliği kullandıkları görülmüştür. Bunlara ek olarak, katılımcıların, çaresizlik, yetersizlik, olaylar üzerinde etkisi olmadığını düşünmek gibi düşük kendilik değerine işaret eden ifadeleri de mevcuttur. van der Kolk (2015), gelişimsel travma tanı kriterleri içinde kendini rahatlatmama; stresle başa çıkmada zorluk; kendine acıma, çaresizlik, etkisizlik ya da eksiklik şeklinde olumsuz öz-algıyı da belirtmiştir.

Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde, katılımcıların, okul ortamında fiziksel şiddette maruz kaldıkları görülmüştür. Okul ortamında fiziksel şiddette maruz kalmak da gelişimsel travmayı düşündürmektedir. Gelişimsel travma, bağlanma travmasının

yanı sıra diğerk yakın ilişkilerde meydana gelen şiddet durumlarını da içerir (Courtois, 2004). Özellikle anne katılımcıların ebeveynlerinin, çocuklarının okul ortamında şiddete maruz kaldıklarını bildikleri halde bu duruma sessiz kaldığı belirlenmiştir. Çocuğun fiziksel, duygusal ihmalinin yanı sıra eğitimsel ihmali de gelişimsel travmanın göstergelerindedir (va der Kolk, 2008).

Anne katılımcıların ihmal, fiziksel şiddet, duygusal istismarın yanı sıra, ergenlik dönemlerinde cinsel ihmal ve istismara özellikle onları koruması gereken ebeveynleri tarafından maruz bırakıldıkları görülmüştür. Anne katılımcılar, on sekiz yaşının altındayken, anne ve babaları tarafından zorla evlendirilerek, hem cinsel ihmal hem de cinsel istismar mağduru olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar kendilerinden yedi yaş ve beş yaş büyük kişilerle zorla evlendirildiklerini ifade etmiştir. Çocuğun cinsel doyum amacıyla kullanılmasından korumamak ve cinsel gelişiminin sekteye uğrayacak olmasını önemsememe cinsel ihmalin göstergesidir (Pelendecioğlu ve Bulut, 2009). Psikososyal gelişim döneminde olan çocuğun kendisinden altı yaş ve üzerindeki bir kişi tarafından cinsel doyum amacıyla kullanılması cinsel istismardır. Bu tanıma ek olarak, çocuğun cinsel doyum için kullanılmasına izin vermek de cinsel istismar olarak değerlendirilir (Tıraşçı ve Gören, 2007; Kara, Biçer ve Gökalp, 2004). Cinsel istismar ve ihmal gelişimsel travmanın önemli öğelerinden biri olduğu söylenebilir (Bretherton ve Munholland, 1999).

Katılımcılar ihmal ve istismara maruz kaldıkları gibi, kardeşlerinin de ihmal ve istismara maruz kaldığına da tanıklık ettikleri belirlenmiştir. Aile içi şiddete tanık olma da katılımcıların ifade ettikleri bir diğerk travmatik stres yaratan unsur olduğu görülmüştür. İhmal, fiziksel şiddet, duygusal şiddet gibi şiddetli stresörlere maruz kalmanın yanı sıra aile içi şiddete tanık olmak da gelişimsel travmayı anlamada önemli bir unsurdur (Schore, 2013; Schmid, Petermann ve Fegert 2013). Bir başka ifadeyle, gelişimsel travma mağduru çocuklar, birden fazla ve kronik stresi içinde barındıran ortamlarda bulunurlar (Kinniburgh ve ark., 2005). Buna ek olarak, aile içi şiddetin bağlanma ve travmanın iç içe olduğunu gösteren en iyi örneklerden biri olduğu söylenebilir (Busch ve Lieberman, 2007).

Tüm katılımcıların kişiler arası ilişkilerde sorunlar yaşadığı görülmüştür. Öğrenci katılımcıların kişiler arası ilişkilerde sözel olarak tepkisel davranışlar sergilediği, anne katılımcıların ise özellikle ergenlik dönemlerinde kişiler arası ilişkilerinde sözel

olarak tepkisel olduğu saptanmıştır. Bu durumun literatürle uyumlu olduğu görölmüştür. Travmatik deneyimlerin yaşamın erken yıllarında başlayarak uzun süre devam etmesi kişinin bilişsel, duygusal ve ilişkisel alanları etkilenir (Kinniburgh ve ark., 2005). Gelişimsel travma mağduru çocukların, ilişkiler ve öz-düzenleme ile ilişkili hayat boyu devam eden zorluklar yaşadıkları gözlenir (Lawson ve Quinn, 2013). Buna ek olarak, gelişimsel travma mağduru çocuklar, kendilerinden ve kişiler arası ilişkilerinden beklentilerinde de değişkenlik ve düzensizlik yaşar (Ma ve Li, 2014). van der Kolk (2015) gelişimsel travma belirtilerini açıkladığı yazısında, kişiler arası ilişkilerde fiziksel ya da sözel agresifliği, ilişki kurmada güçlüğu tanı kriteri olarak belirtmiştir.

4.1.1. Travmatik Bağlanma

Katılımcılarının hepsi ebeveynleri tarafından ihmal ve istismara maruz kalmıştır. İhmal, ebeveyn tarafından çocuğun sağlık, beslenme, giyim, barınma, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanması ve sağlıklı gelişimi için gerekli koşulların sağlanmamasıdır (Turan ve Traş, 2016; Tıraşçı ve Gören, 2007; Koç ve ark., 2012). İstismar türlerinden fiziksel istismar, ebeveyn tarafından çocuğun zarar görmesi durumudur (Turan ve Traş, 2016; Taner ve Gökler, 2004). Bir diğer istismar türü olan duygusal istismar ise, çocuğun bakım veren kişi tarafından ruhsal gelişimini sekteye uğratan tüm tutum ve davranışlarıdır (Koç ve ark., 2012; Turan ve Traş, 2016). Çocuğa ceza verme, tehdit etme, yetenekleri üzerinde beklenti taşıma, yaşından büyük sorumluluk verme, bağırma, aşağılama, küfür etme, alay etme, yalnız bırakma, korkutma, reddetme, kardeş ayrımı yapma, baskıcı ve otoriter tutum sergileme, aşırı korumacı davranma ve yetişkine bağımlı kılma duygusal istismara örnek olarak verilebilir (Taner ve Gökler, 2004; Tıraşçı ve Gören, 2007). Bebek sevgi dolu, dahil edici, yanıt veren bir bakıma maruz kaldığında sağlıklı ilişki kurma ve sürdürübilme kapasitesi açığa çıkar. Bu sayede de bağlanmanın temelleri atılır (Perry, bt). Katılımcıların ihmal ve istismar içeren ebeveynleri olan ilişkisinde bağlanmanın temellerinin sağlıklı olduğunu söylemek mümkün gözükmemektedir.

Erken çocukluk ve çocukluk dönemlerinden ergenlik dönemlerine kadar, ebeveynleri tarafından ihmal ve istismara maruz kalmış katılımcıların güvensiz bağlanma örüntüsüne sahip olduğu düşünölmektedir. Katılımcıların ebeveynlerinin, katılımcıların ihtiyaçlarına duyarsız olduğu görölmüştür. Buna ek olarak, tutarsız,

kaygılı, müdahaleci olmak, güvenlik ve destek ihtiyacına karşılık vermemek gibi ebeveyn davranışları yine katılımcıların ifadelerinde yer aldığı görülmüştür. Annenin bebeğe gösterdiği ilginin türü, bebeğin bağlanma davranışının biçimini belirleyen önemli bir etkidir (Bowlby, çev.,2013). Altı ay ile iki yaş arasındaki bebeğin ihtiyaçlarına duyarlı bir bakım ebeveyn tarafından sağlanırsa, güvenli bağlanma örüntüsü olurken, tersi durumda ise güvensiz bağlanma örüntüsü olduğu gözlenir (Çuhadaroğlu Çetin, 2001; Fırat ve Baskak, 2012). Brennan ve arkadaşları (1998) çalışmalarında, tüm bağlanma örüntülerinin aslında bağlanmada iki boyut ile açıklanabileceği belirtilmiştir (aktaran Sümer, 2006). Bu iki boyut; kaygı boyutu ve kaçınma boyutudur. Brennan ve arkadaşlarının (1998) araştırmasına göre güvenli bağlanma örüntüsü kaygı ve kaçınma boyutlarının düşük olmasıyla açıklanır (aktaran Sümer, 2006; aktaran Sümer ve ark., 2015). Güvensiz bağlanma örüntüsüne işaret eden bağlanma kaygısı anne ya da bakıcının kaygılı, tutarsız, çocuğun ihtiyaçlarına duyarsız, müdahaleci olduğu durumlarda görülür. Güvensiz bağlanma örüntüsüne işaret eden bağlanma kaçınması ise, anne ya da bakıcının uzak, mesafeli, kızgın olduğu ve çocuğun güvenlik, destek ihtiyacına karşılık vermediği durumlarda görülür (Sümer, 2006; Sümer ve ark., 2009). Çocuk ve yetişkinlerde bağlanma davranışlarını kaygı ve kaçınma boyutuyla açıklama konusunda fikir birliği oluşmuştur (Sümer, 2006).

Tüm katılımcıların bakıcıları tarafından ihmal ve istismara maruz kalması hem bağlanma travması hem de gelişimsel travma olarak değerlendirilebilir. Bu durum literatürle örtüşmektedir. Bağlanma kuramının temelinde çocuğun kendisini tehlikeden koruması için annesi ya da bakıcısına yönelmesi bulunmaktadır (Busch ve Lieberman, 2007). Çocuk, annesi ya da birincil bakıcısına yöneldiğinde ihmal, ret, nefret, şiddet şeklinde karşılık görürse çocuğun bağ kurma ihtiyacı travmatize olur. Bu durumda “bağlanma travması” oluşur (Ruppert, çev., 2014). Bağlanma travması, bağlanma ilişkisini devam ettirme ve geliştirme kapasitesinde uzun süreli ve aşırı olumsuz etkiye neden olur (Allen, 2013). Çocuğun güvenlik ve bakım sağlaması gereken anne ya da bakıcısı tarafından ihmal ve istismara (duygusal, fiziksel, cinsel) maruz kalması aynı zamanda “gelişimsel travma“ olarak adlandırılır (Bretherton ve Munholland, 1999).

Araştırmaya katılan anne katılımcıların ifadeleri incelendiğinde tıpkı kendi annelerinin onlara uygulamış olduğu, anne katılımcıların da çocuklarına ihmal ve duygusal istismar uyguladığı görülmüştür. Anne katılımcıların çocuklarını ilgi, şevkat ve yakınlık ihtiyaçlarına karşı duyarsız tutum, çocuğunun çalışmasına göz yumma, gelecek planlarıyla ilgilenmeme şeklinde ihmal, sıklıkla bağırma ve kardeşler arası ayırım, daha az sıklıkta ise baba ya da akraba tarafından çocuğun fiziksel istismara maruz kalmasına müdahale etmeme ve tehdit şeklinde duygusal istismara maruz bıraktıkları belirlenmiştir. Bir anne yaşamın erken yıllarında travmatik olaylara maruz kalmışsa ya da bağlanma travması oluşmuşsa bu durumda anne travmanın etkilerini çocuğuna aktarır. Travmatize olmuş annenin çocuğuyla bağ kurma yeteneği sekteye uğrar. Tüm bunların sonucunda çocukta da tıpkı annede olduğu gibi bağlanma travması oluşur. Bazen travmatize olmuş anne, annesinden görmüş olduğu davranışları çocuğuna uygulayarak da çocuğunun travmatize olmasına neden olur. Bu aktarım yolları ile de travma nesilden nesile aktarılır (Ruppert, çev., 2014). Anne katılımcıların çocuklarıyla ilişkilerine bakıldığında anneleri ile kurdukları zayıf bağın bir benzerini çocuklarıyla kurmuş oldukları görülmüştür. Bir başka ifadeyle, anneleri ile ilişkilerindeki güvensiz bağı çocuklarıyla kurdukları ilişkiye taşıdıkları düşünülmektedir. Bu bulgu literatür ile örtüşmektedir. Anne-bebek ilişkisinin kişinin ileri yaşlarında kuracağı ilişkiler için bir prototip oluşturmaktadır. Birincil bakıcı ile kurulan zayıf bağ kişinin ilerleyen yaşlarda duygusal ve davranışsal problemler yaşamasıyla ilişkilidir (Perry, 2013).

4.1.2. Duygu Düzenleme Güçlüğü

Tüm katılımcıların ifadeleri incelendiğinde, güvensiz bağlanma örüntüsüne sahip oldukları düşünülmektedir. Bu durum aynı zamanda duygu düzenleme güçlüğü yaşamalarını açıklayacak etkenlerden olduğu da öne sürülebilir. Duygu düzenlemenin temelini güvenli bağlanma oluşturduğundan, bağlanma travması yoğun duygusal sıkıntıya neden olur. Buna ek olarak, duygu düzenleme kapasitesinin gelişimini engeller. Bağlanma ilişkilerindeki travma, duygusal sıkıntılarla karşı karşıya kalındığında sıkıntı ile başa çıkma yolu geliştirmeye de engel olur (Allen, 2013). Nanu (2015) yapmış olduğu bir çalışmada, bağlanma kuramının duygu düzenlemeyi anlamak için en etkili perspektifi sağladığını ortaya koyduğunu ifade etmiştir.

Yukarıda daha önce açıklanmış olduğu gibi, tüm katılımcıların güvensiz bağlanma örüntüsüne sahip olduklarını düşünülmektedir. Duygu düzenleme stratejilerini ise, bağlanma ilişkisi temelinde öğrendikleri söylenebilir. Bunun bir sonucu olarak da katılımcıların duygu düzenleme güçlüğü yaşadığı ifade edilebilir. Sonuçta, katılımcıların duygularını ifade etmedikleri, duygularını reddettikleri, olumsuz duyguya tahammül edemedikleri veya işlevsel olmayan duygu düzenleme stratejileri kullandıkları söylenebilir. Bağlanma kuramı erken çocukluk dönemi ebeveyn-çocuk ya da bakıcı-çocuk arasında kurulan ilişkinin duygu düzenleme stratejileri üzerinde etkili olduğunu ifade eder (Sümer ve ark., 2015). Çocuk ebeveyni ya da bakıcısı ile ilişkisi sayesinde, stres yaratan durumlar ve engellemeler ile baş etmeyi öğrenir (Mikulincer ve ark., 2003). Güvensiz bağlanma örüntüsüne sahip çocuk, bakıcısına karşı öfke ya da korku geliştirerek yaşadığı sıkıntının artmasına neden olan bastırma ya da aşırılaştırma şeklindeki duygu düzenleme stratejilerini kullanmayı öğrenir (Keiley, 2002; Sümer ve ark., 2015). Bir başka ifadeyle, bağlanma örüntüsü duygunun yoğunluğunu ve ifade edilmiş şeklini etkiler. Güvensiz bağlanan çocuklar, duygu düzenlemeyi bakıcıları ile ilişkisinden öğrendiklerinden duygularını belirli sınırlar içinde aktarır. Güvensiz bağlanma örüntüsüne sahip bir yetişkin, duyguları ile ilgili konuşmaktan çekinebilir, duygularını reddedebilir ya da duygularını bastırmak için dikkat odağını değiştirebilir (Sümer ve ark., 2015).

Gelişimsel travmaya işaret eden pek çok ifadesi görülen katılımcıların, gelişimsel travma sonucunda duygu düzenleme güçlüğü yaşadığı da söylenebilir. Bu durum literatür ile örtüşmektedir. Gelişimsel travma, çocuğun duygu düzenleme becerilerini de olumsuz şekilde etkiler (Pur, 2015; Luxenberg ve ark., 2001; Cook ve ark., 2005). Buna ek olarak benlik algısı, bağlanma, davranışsal kontrol gibi alanlarda da aksamalar meydana gelir (Cook ve ark., 2005). Bağlanma, benlik algısı, duygu düzenleme, davranışsal kontrol gibi alanlar travmatik stresten etkilendiği gibi, bu alanlar bir biri ile ilişkili olduğundan birbirlerinden de etkilenir (Gomez-Perales, 2015).

Katılımcıların olumsuz duygu ile başa çıkamadıklarında hem kendine hem de çevrelerine zarar verecek davranışlarda bulunabildikleri belirlenmiştir. Kendine zarar verme davranışı olarak sigara ve alkol kullanma, kendini ısırma ve derisiyle birlikte tırnaklarını kopartma davranışlarını sık yaptıkları gözlenmiştir. Çevredeki eşyaları

fırlatma, devirme ve yumruklama, başka bir kişiye fiziksel şiddet uygulama şeklinde çevrelerine zarar verecek davranışları sık yaptıkları gözlenmiştir. Buna ek olarak katılımcıların duygularını ifadesinde zayıf oldukları gözlenmiştir. Bu durum katılımcıların duygu düzenleme güçlüğü yaşadığı şeklinde değerlendirilmiştir. Duyguyu nasıl deneyimleyip yaşadığımızı ve duyguyu nasıl ifade ettiğimizi duygu düzenleme süreçlerimiz belirler (Gross, 2002). Duyguları kontrol edebilme, negatif duyguyu tolere edebilme, içinde bulunulan duygusal durum üzerinde kontrol sağlayabilme duygu düzenleme için önemlidir (Sümer ve ark., 2015; Sloman ve ark., 2002). Aksi takdirde, kişi duyguyu tolere edemediğinde, duygu üzerinde kontrol sağlayamadığında dışa vurumcu ve kontrolsüz davranışlarda bulunabilir. Duygunun aşırı kontrolü ise içselleştirilmiş ve baskılanmış tavır ile sonuçlanabilir (Keiley, 2002). Çocukluk çağında ebeveyn tarafından istismar sonucu yaşanan travma ile kendine zarar verme ve intihar davranışları arasında ilişki olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Zoroğlu ve ark., 2001). Katılımcıların duygusal tepkilerinin daha çok davranışlarında ve fizyolojik değişimleri üzerinde etkisi olduğu görülmüştür. Davranışsal boyutta bakıldığında bazı katılımcılar sözel tepkisel davranış, fiziksel şiddet ve çevredeki eşyalara zarar vermeyi işlevsel olmayan bir duygu düzenleme stratejisi olarak kullanmaktadır. Fizyolojik boyuta bakıldığında ise bazı katılımcıların ellerinde ve ayaklarında titreme şeklinde semptomlar gösterdiği görülmüştür. Bunun konversif bir tepki olabileceği ve duygu ifadesi arttırılırsa bu belirtilerin azalabileceği düşünülmüştür. Duygu düzenleme, duygusal tepkinin düşünce, davranış ve fizyolojik boyutlarının duygusal tepkiye göre yönlendirilmesini de içerir (Duy ve Yıldız, 2014).

4.1.3. Düşük Motivasyon

Güvensiz bağlanma örüntüsüne sahip olduğu düşünülen katılımcıların, güvensiz bağlanma örüntüsüne sahip olması kendilerine ve çevrelerine dair olumsuz ifadelerini açıkladığı söylenebilir. Ek olarak, katılımcıların kendilerine ve çevrelerine dair olumsuz ifadeleri duygularının, düşüncelerinin ve ilişkilerindeki beklentilerinin olumsuz olmasını açıklayacağı düşünülmektedir. Bir başka ifadeyle , kendine ve başkasına güvenen kişi motive olacağından (Hagemann, çev., 1997), katılımcıların güvensiz bağlanma örüntüsüne ve olumsuz kendilik ve başkaları modeline sahip olması düşük motivasyona sahip olmalarını açıklayan unsur olduğu söylenebilir.

Bağlanma kuramı açısından bakıldığında, kişi bağlandığı kişi ile arasındaki deneyimler sonucunda zihninde bir “kendilik” ve “diğerleri” modeli oluşturur (Kesebir ve ark., 2011; Bretherton, 1992). Bu “kendilik” ve “diğerleri” modelleri ile kişi, olayları algıladığı şekliyle geleceğe dair bir tahminde bulunur ve bu tahmin doğrultusunda da gelecek planı yapar (Bowlby, çev., 2013). Bir başka ifadeyle, “kendilik” ve “diğerleri” modelleri sayesinde kişi duygularını, düşüncelerini ve diğerleri ile ilişkilerindeki beklentilerini oluşturur (Çuhadaroğlu Çetin, 2001; Fırat ve Baskak, 2012). Annenin bebeğe yönelik davranışları ve iletişim şekli, bebeğin ileriki yıllarda davranış ve iletişim şekli üzerinde etkilidir. Tüm bunlar çocuğun diğerleri ile ilişkisinde beklenti, inanç ve tutumlarını yönlendirir (Kesebir ve ark., 2011). Bunlara ek olarak, güvenli bağlanma olumlu “kendilik” ve olumlu “diğerleri” modeli oluşmasında etkilidir. Güvensiz bağlanma ise, olumsuz “kendilik” ve olumsuz “diğerleri” modelinin oluşumunda etkili olduğunu da unutmamak gerekir (Sümer, 2006; Sümer ve ark., 2015). Katılımcıların ihtiyaçlarını belirleyerek ihtiyaçlarını tatmin etmeye dönük motivasyonlarının olmadığı görülmüştür. Bu durumun bakıcıları ile ilişkilerindeki sorunlar ile açıklanabileceği düşünülmektedir. Bebeğin doğumdan başlayarak tüm hayatı boyunca gözlenen davranışları temel ihtiyaçlarından kaynaklanır. Bu ihtiyacı gidermeye yönlendiren itici gücü motivasyon oluşturur. Burada bahsedilen psikolojik motivasyondur. Psikolojik motivasyonun temelinde de bakıcı ve bebek arasındaki ilişki ve bu ilişki içerisinde gelişen karşılıklı alışverişin biçimi bulunur. Bu ilişki içinde kişinin yaşadığı deneyimler onun bilinçdışı ve bilinçli ihtiyaçlarını belirler. Kişi de bu ihtiyaçları tatmin etmeye çalışır (Lichtenberg, çev.,2016).

Araştırmaya katılan katılımcılar, bir işi başaracaklarına dair kendilerine güvenmediklerini belirtmiştir. Bir konuda desteğe ihtiyaç duyduklarında çevrelerinin de kendilerine destek olacağına dair inançlarının olmadığını da eklemiştir. Katılımcıların hem kendilerine hem de çevrelerine güvenmedikleri saptanmıştır. Bu durum katılımcıların düşük motivasyona sahip olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Kişi yüksek motivasyona sahip olduğunda kendisine ve diğerlerine güvenebilir, gelişime ve değişime açık olur, değişimin getireceği riskleri alma konusunda istekli olur (Hagemann, çev., 1997). Motive olan kişi, hedefine ulaşmak için isteklidir. Hedefe ulaşma yolunda zorlukla karşılaşsa bile bunu aşmak için çaba gösterir ve zorlukları

kendini geliştirecek fırsat olarak değerlendirir. Bu kişiler olumlu kendilik algısına sahip kişilerdir (Dilekmen ve Ada, 2005).

Tüm katılımcıların dışsal motivasyonu daha önemli buldukları görülmüştür. Katılımcıların motivasyonu övgü, güzel kıyafetler, para gibi dışsal nedenlerden sağladıkları görülmüştür. Katılımcılar, içsel motivasyona dair ise herhangi bir ifadeye konuşmalarında yer vermemiştir. Katılımcıların içsel motivasyona sahip olmaması kendi kendine motive olmadıklarını da düşündürmektedir. Bunlara ek olarak, katılımcıların ifadelerine bakıldığında, olaylar üzerinde kendi etkilerinden çok dış etkenlerin olduğunu belirttikleri görülmüştür. İçsel motivasyon, içsel doyum için davranışta bulunmaktır (Wu, 2003; Morsünbül 2012). Buna ek olarak, kişi içsel doyum elde ettiği takdirde kendi kendine motive olur (Morsünbül 2012; Tazegül, 2013). Dışsal motivasyon ise, dış kaynaklı nedenlerden ötürü davranışta bulunmaktır. Dışsal motivasyon ile kişiye dışarıdan ödül verilerek ya da ceza ortadan kaldırılarak davranışın ortaya çıkması sağlanmaya çalışılmaktadır (Wu, 2003; Tazegül, 2013). Kişinin motivasyonu içsel kaynaklı ise davranışı üzerindeki kontrolü daha çok kendisindedir, fakat motivasyonu dışsal kaynaklı ise davranışı üzerindeki kontrolün çevresinde olduğunu söylemek mümkündür (Eggen ve Kauchak, 2010). Araştırmalar motivasyon kaynağı içsel olan bireylerin diğer bireylere göre daha başarılı olduğunu ortaya koyduğu (Eggen ve Kauchak, 2010) düşünüldüğünde, katılımcıların okul başarısının düşüklüğünü de dışsal motivasyona sahip olmalarıyla açıklanabileceği düşünülmektedir.

Katılımcıların hem kendilerine ve çevrelerine dair olumsuz bilişlerinin olması hem de içsel etkenlerin motivasyonları üzerinde etkisiz olması düşük motivasyonlarını açıklayabileceği söylenebilir. Bilişsel kurama göre, motivasyon üzerinde merak, ilgi gibi içsel etkenler önemlidir. Buna ek olarak, bilişsel kurama göre, motivasyonun kaynağı kişinin bilişleridir. Kişinin çevresine ve kendisine dair bilişlerinin davranışlar üzerindeki etkisi önemlidir (Akbaba, 2006; Bozanoğlu, 2005).

Katılımcıların, okulda şiddete maruz kalması öğrenme motivasyonun düşüren en önemli etken olduğu düşünülmektedir. Okulda şiddetin ceza yöntemi olarak kullanılması, katılımcıların öğrenmeye motivasyonunu düşürerek okul başarılarının da düşmesine neden olduğu söylenebilir. Katılımcılar okul ortamında motivasyonlarını sağlayıcı yüksek not, övgü gibi ödüller almadıkları gibi ebeveynleri

de motivasyon arttırıcı ödüller sunmamıştır. Bunun yanı sıra ebeveynlerin eğitimsel ihmal ve okula devam konusunda destekleyici olmayan tavrı da belirlenmiştir. Tüm bu durumlardan yola çıkarak, katılımcıların okul konusunda düşük motivasyonlarının olduğunu söylemek mümkün gözükmemektedir. Katılımcıların motivasyonunun düşük olmasının öğrenmenin olmasını engellediği söylenebilir. Buna ek olarak, çoğu katılımcının düşük okul başarısı da öğrenmeye motive olmamaları ile açıklanabilir. Bu bulgu literatür ile örtüşmektedir. Davranışçı kurama göre, motivasyonun kaynağında uyarıcı ve tepki arasındaki ilişki bulunur. Uyarıcı ve tepki arasındaki ilişkinin pekiştirilmesi motivasyonu sağlar (Dilekmen ve Ada, 2005). Pekiştirme yoluyla davranışın ileride ortaya çıkma olasılığı arttırılır (Akbaba, 2006). Sınıfta dıştan verilen ödüller (yüksek not, kırmızı kurdele, övgü sözleri gibi) öğrenciyi motive eder (Akbaba, 2006). Motive olmuş kişi öğrenme isteği ve gayretinde bulunur (Ur, 1996). Başka bir deyişle, öğrenmenin olabilmesi için motivasyonun olması gerektiğini söylemek mümkündür. Öğrenmeye motive olmuş kişinin de okul başarısı yüksek olur (Akbaba, 2006).

4.2. Bağlanma Odaklı Terapötik Müdahale

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde, tüm katılımcıların bağlanma travmasına maruz kaldıkları belirlenmiştir. Yapılan görüşmelerde katılımcıların duygu düzenleme güçlüğü de yaşadığı saptanmıştır. Dolayısıyla katılımcıların sağ beyin gelişiminin bağlanma travması nedeniyle olumsuz etkilendiği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, duygu düzenleme güçlüğü yaşayan katılımcıların sağ beyinlerinde deformasyon ve hasar olabileceği düşünülmüştür. Duygu düzenlemenin temelini güvenli bağlanma oluşturur. Bağlanma ilişkilerindeki travma aynı zamanda duygusal sıkıntılarla karşı karşıya kalındığında başa çıkma yolu geliştirmeye engel olur. Bir başka ifadeyle, bağlanma travması duygu düzenleme kapasitesinin gelişimini engeller (Allen, 2013). Bunun yanı sıra, kişinin olumsuz durumlara maruz kaldığında bile duygu düzenleme stratejilerini kodlayan içsel bağlanma ilişkisinin modeli sağ beyinde yer alır (Schore, çev., 2012b).

Birincil bakıcı-bebek arasındaki bağlanma, bebeğin beyin gelişimini etkiler. Özellikle sağ beyin yaşamın erken yıllarında olgunlaşır. Yaşamın erken yıllarında

oluşan bağlanma ilişkisi de sağ beyin gelişimi üzerinde etkiye sahiptir. Başka bir deyişle, beynin sağ yarım küresi bağlanma da aktif rol oynar (Siegel, 1999; Schore, çev., 2012a). Sağ beyin aynı zamanda duyguların algılanması, ifade edilmesinin yanı sıra duygusal tepkilerin kontrol edilmesinde ve duygulanımın düzenlenmesinde de aktif rol oynar (Schore 2016; Schore, 2001). Tüm bunlara ek olarak sağ beyin yaşanan travmatik deneyimleri saklar, kişinin hayatta kalmasını sağlayan hayati işlevlerde ve stresle başa çıkmada da rol oynar (Schore, çev., 2012a).

Gelişimsel travma tedavisi için önerilen ARC modeli ve TST bağlanma temelli müdahalelerdir (Kinniburgh ve ark., 2005; Saxe ve ark., 2007). ARC modeline göre tedavide duygu düzenleme becerilerinin kazandırılması önemlidir (Kinniburgh ve ark., 2005). Benzer şekilde TST de duygu düzenleme becerilerini kazandırmayı tedavi için önemli olduğunu vurgular. TST hem duygu düzenlemeye yardımcı olmayı hem de duygu düzenleme güçlüğü yaşamasına katkıda bulunan çevre koşullarını yeniden düzenlemeyi içerir (Brown ve ark., 2013). Görüşmeler süresince araştırmacı, katılımcıların duygu düzenleme becerileri kazanması üzerine çalışmalar yapmıştır. Katılımcılara duygu kelimelerini tanıtmıştır. Buna ek olarak, duyguyu tanıma ve duygu ifadesi kullanmaya teşvik etmiştir. Katılımcıların duygu düzenlemek için kullandıkları sigara, alkol, kendine zarar verme gibi davranışları yerine işlevsel duygu düzenleme becerileri kazandırma üzerine çalışmalar yürütmüştür.

Aleksitimik bireylerle yapılan tedavi çalışmalarında, bağlanma terapisi ve psikodinamik psikoterapi gibi pek çok terapi müdahale programı kullanılır. Terapist aleksitiminin tedavisinde aynalama tekniğinden ve duygunun sözel ifadesini teşvikten çokça yararlanır (Şaşıoğlu ve ark., 2014). Araştırmaya katılan katılımcılar aleksitimi tanısı almasalar da benzer şekilde duyguları tanıma ve duygu ifadesi kullanma konusunda sıkıntı yaşadığı görülmüştür. Araştırmacının uyguladığı bağlanma odaklı terapötik müdahalede, aynalama ve duygu ifadesine teşvikten de sık sık faydalanılmıştır.

Araştırmacı, katılımcılar ile güvenli bağlanma kurmak için çalışmıştır. Güvenli bağ kurulduktan sonra, katılımcıların kazanmış oldukları güvenli bağ modelini içselleştirmesi hedeflenmiştir. Bu sürecin sonunda, katılımcıların kazanmış oldukları güvenli bağı içselleştirdiği, iyileşmeye dönük ifadeleri nedeniyle düşünülmektedir. Müdahalede son olarak tüm süreç yorumlanır. Böylece bellekle birlikte duygularında

ortaya çıkması ve bunun sol beyin tarafından işlenmesi sağlanmaya çalışılır. Bunun sonucunda terapiye gelen kişinin eski nörolojik yolları zayıflar ve yenileri güçlenir (Masterson, çev., 2013). Araştırmacı, katılımcıların travmatik bağlanma ile ilgili anılarını süreç sonlandırılmadan önce karşılıklı yorumlanmasını sağlamıştır. Araştırmacının duygu ifadesi kullanmaya teşvik ettiği katılımcıların süreci yorumlamasını sağlayarak sol beyin tarafından travmanın işlenmesini sağladığı düşünülmektedir. Terapist güvenli bağlanma üzerine çalışırken hem terapistin hem de danışanın sağ beyinleri aktive olur. Bu durum tıpkı anne-bebek arasındaki ilişkideki aktivasyona benzerdir. Terapist ve danışanın sağ beyinlerinin aktive olması ile bilinçdışı olarak terapist ve danışanın zihni karşılıklı bağlanır. Bu iki zihin birlikte düzenlenir. Bu düzenlenme sırasında güvensiz içsel modeller, kazanılmış güvenli içsel modeller şeklinde yeniden örgütlenir. Bu sayede sağ beyinde tutarlı, sürekli ve bütünleşmiş bir kendilik hissinin oluşabilmesi sağlanır. Tüm bu sürecin sonunda terapist-danışan zihni arasındaki bağ kesilir (Schore, çev., 2012b). Görüşmeler süresince, araştırmacı bu hususları dikkate alarak empatik dinleme ve uyumlanma gibi müdahale yöntemlerini kullandığından, sağ beyinler arası iletişimden faydalandığı söylenebilir.

Araştırmacı görüşmeler süresince empatik dinlemeyi kullanmıştır. Katılımcıların empatik dinlenme ihtiyacı ilk görüşmelerden fark edilmiştir ve empatik dinlemenin önemini farkında olan araştırmacı bu ihtiyacı giderme noktasında çalışmalar yapmıştır. Hem birincil bakıcı-bebek bağlanma ilişkisinde hem de terapist-danışan terapötik ilişkisindeki karşılıklı etkileşimde sağ beyinler arasındaki duygu iletim mekanizmaları benzerdir. Başarılı bir terapistin klinik özellikleri, güvenli bağlanma örüntüsü oluşturabilen annenin özellikleri ile paraleldir. Anne-bebek arasındaki duygulanımsal senkron tamamen sözsüzdür. Benzer şekilde empatik terapist, danışan ile duygulanımsal olarak senkron olur ve danışanın değişim gösteren duygulanımsal halleriyle uyumlanır (Schore, çev., 2012b). Başka bir deyişle, empatik terapist terapiye gelen kişi ile uyumlanmalı ve terapiye gelen kişinin değişen duygu durumlarına uyumlu karşılık vermelidir (Masterson, çev., 2013).

4.2.1. Güven Temelli Terapötik İlişki

Bağlanma terapisi ve psikodinamik psikoterapi gibi terapi müdahale programlarında terapötik ilişki önemli bir unsurdur (Şaşıoğlu ve ark, 2014; Başoğlu ve Buldukoğlu,

2015). Araştırmacının uyguladığı bağlanma odaklı terapötik müdahalede güven temelli terapötik ilişki kurmak ilk amaç olmuştur. Araştırmacının yanında ve görüşme yapılan ortamda katılımcıların kendilerini güvende hissetmeleri sağlanmaya çalışmıştır. Katılımcıların ikinci ya da üçüncü seansta duygusal istismara maruz kaldıklarını dair ifadeler kullanarak araştırmacıya kendilerini ilk kez açmaya başlamaları güvende hissettiklerinin ilk sinyali olarak değerlendirilmiştir. Araştırmacı ve katılımcı arasında yapılan “gizlilik anlaşması“nın da yine terapötik ilişkiyi etkileyen önemli bir diğer husus olmuştur. Gizlilik anlaşması araştırmanın amacı ve içeriği, araştırmanın gönüllülük esasına dayandığı, araştırmayı kişi istediği zaman bırakabileceği koşulunu, araştırma yazısı içinde ad ve soyad bilgilerinin paylaşılmayacağı, katılımcıların ifadelerinin tamamının değil bazı kısımlarının araştırma içinde yer alacağı bilgisini içermektedir. Tüm bu hususlar hakkında katılımcılar bilgilendirilmiştir. Buna ek olarak, katılımcılar ile yapılan görüşmelerin araştırmacı tarafından her hafta süpervizörü ile tartışılacağı belirtilmiştir. Katılımcıların kendisine ya da başkasına zarar verme düşüncesi ve yasal bir gereklilik olmadığı sürece görüşme içeriklerinin tamamının anlatılan koşullarda gizli tutulacağı hakkında katılımcılar bilgilendirilmiştir. Gizlilik anlaşması sonrasında, araştırmacının gizlilik anlaşmasına süreç içinde bağlı kaldığını gören katılımcıların, kendilerini daha da açık şekilde ifade etmeye başladığı ve çocukluklarına dair daha fazla detay paylaştığı görülmüştür. Tüm bunlara ek olarak, katılımcılar terapötik ilişkiye dair olumlu sözlü ifadelerde bulunmuşlardır. Terapi ortamını güvenli yer olarak tanımlamış ve görüşmelerde rahatça kendilerini ifade edebildiklerini bildirmişlerdir.

Terapist-danışan arasındaki terapötik ilişkinin anne-bebek bağlanma ilişkisine benzerdir. Buna ek olarak terapist-danışan arasındaki terapötik ilişkinin sağ beyin üzerinde etkisi olmasının yanında duygu düzenleme üzerinde de etkilidir (Schoe, çev., 2012b). Araştırmacı katılımcıların duygu düzenleme becerileri kazandığını gözlemlemiştir. Bu durum olumlu terapötik ilişkinin kurulduğunun bir göstergesi olarak düşünülmektedir. İyi bir terapötik ilişki ile sağ beyne müdahale edilerek geçmiş gelişimsel etkileri telafi edecek nöral yapılar oluşturulabilir (Masterson, çev., 2013).

Terapist ve terapiye gelen kişi arasında uyumlanma, terapist tarafından terapiye gelen kişinin ihtiyaçlarının, duygularının ve arzularının farkında olmasının yanı sıra, bunların kişi için anlamlarının da farkında olmayı içerir. Terapötik ilişki içerisinde uyumlanmayı deneyimleyen kişi aynı zamanda anlaşılmayı ve kabul edilmeyi de deneyimler. Terapist terapiye gelen kişiye uyumlandığında terapötik ilişki artar. Buna ek olarak, kişi terapistte güvenir (Erskine ve ark., çev., 2015). Görüşmeler boyunca araştırmacının sıkça kullandığı bir müdahale de uyumlanmadır. Araştırmacının katılımcı ile uyumlanmasının terapötik ilişkide güveni arttırdığı düşünülmektedir.

4.2.2. İyileşme

Anne-çocuk arasında kurulan bağlanma ilişkisi içinde çocuk duygu düzenleme becerilerini kazanır (Sümer ve ark., 2015; Keiley, 2002). Terapist-danışan arasındaki terapötik ilişki de anne-bebek bağlanma ilişkisine benzer olması, terapist-danışan arasındaki terapötik ilişkinin duygu düzenleme üzerinde de etkili olduğunu söylemek mümkündür (Schore, çev., 2012b). Araştırmacı ve katılımcılar arasında sağlanan güven temelli terapötik ilişkinin, katılımcıların duygu düzenleme becerileri kazanmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Görüşmelerde katılımcıların duygularını fark ettiği ifadelerine yansımıştır. Buna ek olarak katılımcıların, özellikle duygularının yoğunluğu altında ezilmeden duygularını yaşayabildikleri ve duygularını ifade ettikleri saptanmıştır. Alternatif duygu düzenleme becerileri edindikleri de görülmüştür.

Terapist ve terapiye gelen kişi arasında kurulan terapötik ilişki içindeki bağ, güvensiz içsel modellerin kazanılmış güvenli içsel modeller şeklinde yeniden örgütlenmesini sağlar (Schore, çev., 2012b). Katılımcılar, araştırmacı ile belli sınırları olan ilişkide karşılıklı güven ve koşulsuz kabule dayanan yeni bir ilişki deneyimlemişlerdir. Özellikle anne katılımcıların deneyimlemiş oldukları bu yeni ilişki yöntemini çocuklarıyla olan ilişkilerinde kullandıkları görülmüştür. Öğrenci katılımcıların ise, bu yeni ilişki deneyimini arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde de kullandığı belirlenmiştir. Katılımcıların araştırmacı ile güven temelli terapötik ilişki kurmalarının, diğer ilişkileri için de bir model oluşturduğu düşünülmektedir. Terapiye gelen kişi terapistte güvendiğinde, terapist ile riske atılmaya gönüllü olur. Eski başa çıkma mekanizmalarının farkına varır, sorgular ve yeni başa çıkma mekanizmaları

deneyimlemek için terapist ile iş birliği yapar. Tüm bunların ardından gelişim ve iyi hissetme gelir. Terapötik ortamın dışında da risk alarak bu yeni başa çıkma mekanizmalarını kullanır (Erskine ve ark., çev., 2015).

Görüşmelerin sonunda tüm katılımcıların genel motivasyon düzeyinin arttığı gözlenmiştir. Öğrenci katılımcıların alkollü araç kullanma, başkalarına fiziksel şiddet uygulamak, riskli cinsel ilişkiye girmek gibi riskli davranışları sonlanmıştır. Okul başarısı düşük olan öğrenci katılımcının, başarısını arttırmaya dönük planlar yaptığı ve kendine üniversite ile ilgili hedefler koyduğu görülmüştür.

4.3. Okul ile Kurulan Güvensiz Bağ

Katılımcıların ebeveynleri tarafından ihmal ve istismara maruz kalmış olmaları bakım, ilgi, şefkatten yoksun olduklarını göstermektedir. Bu durum çoğu katılımcının düşük okul başarısı göstermesi üzerinde etkili olan etkenlerden biri olduğu düşünülmektedir. Ailenin bakım, şefkat ve koruması (Çelenk, 2003), okula başlamadan önceki aile ile çocuk arasındaki etkileşim (Pianta ve Harbers, 1996) ve çocuğun algıladığı ebeveyn ilgisi (Aydın ve ark., 2014) akademik başarıyı etkilemektedir. Katılımcıların uzun süreli ve tekrarlı travmatik strese maruz kalmaları da düşük okul başarısını açıklayan bir diğer etken olduğu söylenebilir. Çocuğun yaşadığı gündelik sıkıntılar ve çocuğu strese sokan durumlar akademik başarıda önemli etkiye sahiptir (Yıldırım, 2006). İçsel motivasyonun da akademik başarı üzerinde etkiye sahip olduğu (Aslanargun ve Özakça, 2015) düşünüldüğünde katılımcıların düşük içsel motivasyona sahip olmalarının okul başarılarının düşüklüğünü etkileyen başka bir etken olarak belirtilebilir.

Güvensiz bağlandığı düşünülen katılımcıların, kapsayan bir anneye sahip olmadığı açıktır. Dolayısıyla katılımcıların, anneleri ile aralarındaki ilişkide kendisinin düşünüldüğünü deneyimleyemediği söylenebilir. Bu durumun ileride katılımcıların kendisi üzerine düşünmeyi de engellemesi sonucunda öğrenmeyi olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Tüm bunların yanı sıra anne katılımcıların okulda fiziksel şiddette maruz kaldıkları ebeveynleri tarafından bilindiği halde bu duruma sessiz kalınmaları eğitimsel ihmaldir. Katılımcıların ebeveynleri tarafından eğitimsel ihmale maruz kalması öğrenmeyi engellediği söylenebilir. Aile çocukların ilk eğitim aldıkları

ortamı oluşturdıklarından, aile, çocuğun gelecek yıllardaki eğitim etkinliklerine yön verir ve eğitiminde kalıcı izler bırakır (Aslanargun ve Özakça, 2015). Öğrenmenin temelleri anne-çocuk ilişkisine dayanır. Bebek kaygılarını “kapsayan“ bir anne tarafından büyütüldüğünde, annenin kendisini düşündüğünü deneyimler. Annesine daha az bağımlı olduğu ileriki yaşlarda kendisi üzerine düşünebilir. Bir başka deyişle, öğrenebilme ve düşünebilmenin temeli anne-bebek ilişkisine dayanır (Youell, çev., 2015). Türkiye’deki çalışmalarda çocuk ebeveyni tarafından ilgi, sevgi, şefkat ve sıcaklık algıladığında olumlu psikolojik özellikler ve davranışlar geliştirdiği belirlenmiştir. Bu çocuklarda güvenli bağlanma ve okul başarısı yüksektir (Sümer ve ark., 2010). Güvensiz bağlanma örüntüsüne sahip olduğu düşünülen katılımcıların çoğunun düşük okul başarısı güvensiz bağlanma örüntüsüyle açıklanabileceği düşünülmektedir. Güvensiz bağlanma örüntüsüne sahip olduğu düşünülen fakat düşük okul başarısına sahip olmayan tek katılımcının durumu ise, katılımcının ebeveynleri hatta tüm insanlardan uzaklaşarak yurt dışında yaşamak istemesiyle açıklanabilir. Bu şekilde kendisini ihmal ve istismar eden ebeveynlerinden kaçınmaya çalıştığı düşünülmektedir. Bu durum bastırma savunma mekanizmasını akla getirmektedir.

Bir anne yaşamın erken yıllarında travmatik olaylara maruz kalmışsa ya da bağlanma travması oluşmuşsa, bu durumda annenin travmanın etkilerini çocuğuna aktardığı bilinmektedir (Ruppert, çev., 2014). Bu şekilde anne katılımcıların bağlanma travmasını çocuklarına aktardığının düşünüldüğü yukarıda açıklanmıştır. Bu durumun bir sonucu olarak, anne katılımcıların tıpkı kendileri gibi çocuklarının da düşük okul başarısı gösterdikleri görülmüştür. Bir başka ifadeyle, anne katılımcıların çocuklarını travmatik strese maruz bırakması çocuklarının düşük okul başarısıyla sonuçlandığı düşünülmektedir.

Katılımcıların çoğu okulu ve öğrenmeyi sevmediklerini ifade etmiştir. Bu durum gelişimsel travma mağduru olduğu düşünülen katılımcıların, dünyayı keşfedilmesi gereken bir yer olarak görmedikleri şeklinde açıklanabilir. Katılımcıların, birçok travmatik strese maruz kalmasının da öğrenmeyi engellediği düşünülmektedir. Yeterli kapsama durumu deneyimleyemeyen çocuklar, ebeveyn figürünü tam olarak içselleştiremezler ve insanların onları sevmedikleri, yardıma ihtiyaçları olduğunda onların yanında olmayacakları duygusuyla büyür. Bu olumsuz duygular çocukların

dünyayı korkunç ve anlaşılmaz olarak görmesi şeklinde içsel sıkıntıya yol açar. Başka bir ifadeyle, ihmal ve istismara uğrayan çocuklar dünyayı iyi niyetli ve keşfedilecek bir yer olarak göremez. Tüm bunlar da öğrenmeyi engeller (Youel, çev., 2015).

Katılımcıların ifadelerine bakıldığında okul ortamında maruz kaldıkları fiziksel şiddet dikkat çekicidir. Fiziksel şiddete çoğunlukla öğretmen daha az sıklıkla olsa da diğer öğrenciler tarafından maruz kaldıkları görülmüştür. Bu durumun katılımcıların öğrenmesini olumsuz etkilediği ve okul başarısını düşürdüğü söylenebilir. Bu bulgunun literatür ile uyumlu olduğu görülmüştür. Aile ilişkilerinin yanı sıra diğer kişiler arası ilişkiler (öğretmen, okul arkadaşı, arkadaş gibi) de okul başarısını etkiler (Özdoğan, 2001). Buna ek olarak, sosyal destek ile okul başarısı arasındaki ilişkiyi gösteren pek çok araştırma bulunmaktadır (Yıldırım, 2000). Çocuk okula başladığında öğretmenin ebeveynin rolünü devraldığı söylenebilir. Okul ortamın da tıpkı ebeveynin çocuğu kapsamaması gibi öğretmenin de öğrenciyi kapsamaması önemlidir. Eğer öğretmen çocuğun kaygılarını baş edilebilir seviyede tutmayı başarırsa çocuk öğrenmeye açık hale gelir (Youell, çev., 2015). Bu açıklamadan yola çıkılacak olunursa katılımcıların öğretmenleri tarafından fiziksel şiddete maruz kalması öğrenmeleri üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğu düşünülmektedir.

5. BÖLÜM

SONUÇ

Bu araştırmanın amacı, gelişimsel travmayı erken çocukluk dönemindeki anne-çocuk arasındaki bağlanmaya odaklanarak anlamaktır. Buna ek olarak, gelişimsel travmaya bağlanma odaklı yaklaşım çerçevesinde, okul başarısının ve motivasyonun gelişimsel travmadan nasıl etkilendiğinin araştırılmasıdır.

Tüm katılımcıların gelişimsel travma belirtilerini gösterdiği görülmüştür. Katılımcıların, erken çocukluk ve çocukluk döneminden başlayarak uzun süreli ve tekrarlı şekilde ihmal ve istismara (fiziksel, duygusal, cinsel) maruz kalmaları bağlanma travmasına neden olmuştur. Bağlanma travmasının gelişimsel travmanın oluşumunda önemli bir unsur olduğu görülmüştür. Gelişimsel travma mağduru katılımcıların özellikle duygu düzenleme güçlüğü yaşadıkları belirlenmiştir. Duygu düzenleme güçlüğü hem bağlanma travması hem gelişimsel travmanın belirtisi olarak değerlendirilmiştir. Tüm bu bulguların literatür ile uyumlu olduğu saptanmıştır.

Gelişimsel travmanın okul başarısı ve motivasyon üzerinde olumsuz etkisi olduğu bulunmuştur. Gelişimsel travma mağduru katılımcılarda düşük motivasyon gözlenmiştir. Benzer şekilde okul başarısının da düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgular literatürle uyumludur. Bir katılımcının gelişimsel travma belirtileri göstermesine karşın okul başarısının yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durum

literatürle çelişmektedir. Literatürle çelişki, katılımcının ebeveynleri ve insanlardan uzakta yurt dışında yaşamak için tek yol olarak yüksek okul başarısında görmesiyle açıklanabilir. Katılımcı yüksek okul başarısının yüksek kazançlı bir işte çalışma için gerekli olduğunu düşünmektedir. Burada katılımcıyı motive eden unsurun, kendini ihmal ve istismar eden ebeveynlerinden uzak bir yaşam kurmak olduğu düşünülmektedir. Ancak bu şekilde katılımcının ihmal ve istismardan kurtulacağını düşündüğü sanılmaktadır.

Araştırmada müdahale tekniği olarak psikodinamik temelli müdahaleler kullanılmıştır. Katılımcılar özellikle duyguyu tanıma, duyguyu ifade etme ve duyguyu tolere etme açısından önemli ilerlemeler kaydetmiştir. Katılımcıların göstermiş olduğu bu ilerlemenin literatür ile uyumlu olduğu görülmüştür. Gelişimsel travmada bağlanma odaklı müdahalelerin kullanılmasının etkinliği araştırmada gözlemlendiğinden, yöntem ilerideki araştırmalar için de önerilebilir.

Çocukların ya da gençlerin okul dışındaki yaşamlarının da okul başarısı üzerinde etkili olduğu unutulmamalıdır. Bu çerçevede okul-öğretmen-ebeveyn işbirliğini içeren çalışmaların yürütülmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Buna ek olarak, okullarda gelişimsel travma mağduru çocukların gözden kaçmaması ve rehabilite edilmesine de ihtiyaç vardır. Bağlanma travmasının nesiller arası aktarım yoluyla pek çok nesil üzerinde etkili olduğu düşünüldüğünde rehabilitasyon programlarının yaygınlaşmasının önemi çok açıktır.

Araştırmanın sınırlılığı olarak katılımcılarla takip görüşmelerinin yapılamaması gösterilebilir. Özellikle öğrenci katılımcılar ihmal ve istismara maruz kaldıkları ortamda yaşamaya devam etmektedir. Katılımcıların psikolojik destek almadıkları süre içinde değişimleri gözlenememiştir. Takip görüşmeleri yapılabilseydi kullanılan bağlanma odaklı terapötik müdahalenin okul başarısı ve motivasyon üzerindeki etkilerinin görülmesi açısından daha detaylı bilgiler sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle ileriki araştırmalar için boylamsal çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

KAYNAKLAR

- Ainsworth, M. (1969). Object Relations, Dependency, and Attachment: A Theoretical Review of The Infant-Mother Relationship. *Child Development*, 40(3), 969-1025.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (2014). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Situation*. New York: Psychology Press. (Orijinal basım tarihi 1978.)
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akpınar, B., Batdı, V., & Dönder, A. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Fen Bilgisi Öğrenimine Yönelik Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyet ve Sınıf Değişkenine Göre Değerlendirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(1), 15-26.
- Allen, J. G. (2013). *Mentalizing in the Development and Treatment of Attachment Trauma*. London: Karnac.
- American Psychiatric Association [APA]. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5 baskı). Washington DC: American Psychiatric Publishing.
- Arvidson, J., Kinniburgh, K., Howard, K., Spinazzola, J., Strothers, H., Evans, M., & diğer. (2011). Treatment of Complex Trauma in Young Children: Developmental and Cultural Considerations in Application of The ARC Intervention Model. *Journal of Child and Adolescent Trauma*, 4(1), 34-51.
- Aslanargun, E., & Özakça, B. (2015). Akademik Başarıları Yüksek Olan Öğrencilerin Başarı Düzeylerine Ailelerinin Katkıda Bulunma Biçimleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(3), 9-22.
- Attia, M., & Edge, J. (2017). Be(com)ing a Reflexive Researcher: a Developmental Approach to Research Methodology. *Open Review of Educational Research*, 4(1), 33-45.
- Aydın, B., Sarı, S. V., & Şahin, M. (2014). Parental Acceptance/Involvement, Self-Esteem and Academic Achievement: The Role of Hope as a Mediator. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(4), 37-48.
- Ayyıldız, E., & Elkin, N. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri ile Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 51-68.

- Bademci, H. Ö., Karadayı, E. F., & de Zulueta, F. (2015). Attachment Intervention Through Peer-Based Interaction: Working with Istanbul's Street Boys in a University Setting. *Children and Youth Services Review, 49*, 20-31.
- Bademci, H. Ö., Karadayı, E. F., & Bağdatlı Vural, N. (2016). Exploring School Exclusion Through the Perspective of Child Labourers Living in Sultanbeyli, on the Periphery of Istanbul, Turkey. *International Journal of Educational Development, 50*, 51-58.
- Barbas, H. (1995). Anatomic Basis of Cognitive-Emotional Interactions in the Primate Prefrontal Cortex. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 19*(3), 499-510.
- Barrett, D. W., Patock-Peckham, J. A., Hutchinson, G. T., & Nagoshi, C. T. (2005). Cognitive Motivation and Religious Orientation. *Personality and Individual Differences, 38*(2), 461-474.
- Barth, F. D. (2008). Hidden Eating Disorders: Attachment and Affect Regulation in the Therapeutic Relationship. *Clinical Social Work Journal, 36*(4), 355-365.
- Bartholomew, K. (1990). Avoidance of Intimacy: an Attachment Perspective. *Journal of Social and Personal Relationships, 7*(2), 147-178
- Başoğlu, C., & Buldukoğlu, K. (2015). Depresif Bozukluklarda Psikososyal Girişimler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 7*(1), 1-15.
- Bateman, A., & Holmes, J. (1995). *Introduction to Psychoanalysis*. New York: Routledge.
- Berger, R. (2013). Now I See It, Now I Don't: Researcher's Position and Reflexivity in Qualitative Research. *Qualitative Research, 15*(2), 219-234.
- Bilgin, H., & Keser Özcan, N. (2012). Psikiyatri Servislerinde Agresyon. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi, 3*(1), 42-47.
- Blaustein, M., & Kinniburgh, K. J. (2010). *Treating Traumatic Stress in Children and Adolescent: How to foster resilience through attachment, self-regulation, and competency*. New York: Guilford Press.
- Bost, K. K., Wiley, A. R., Fiese, B., Hammons, A., McBride, B., & Strong Kids Team. (2014). Associations Between Adult Attachment Style, Emotion Regulation, and Preschool Children's Food Consumption. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 35*(1), 50-61.
- Bowen, G. A. (2008). Naturalistic Inquiry and The Saturation Concept: A Research Note. *Qualitative Research, 8*(1), 137-152.
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Parent-child Attachment and Healthy Human Development*. USA: Basic Books.
- Bowlby, J. (2013). *Bağlanma* (2. baskı). (T. V. Soylu, Çev.). İstanbul: Pinhan. (Orijinal çalışma basım tarihi 1969.)

- Bozanoğlu, İ. (2005). Bilişsel Davranışçı Yaklaşımaya Dayalı Grup Rehberliğinin Güdülenme, Benlik Saygısı, Başarı ve Sınav Kaygısı Dzeylerine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 17-42.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(1), 77-101.
- Bretherton, I. (1992). The Origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28(5), 759-775.
- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (1999). Internal Working Models in Attachment Relationships: Elaborating a Central Construct in Attachment Theory. J. Cassidy, & P. R. Shaver, (Ed.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (2. baskı) içinde (102-127). New York: The Guilford Press.
- Brothers, D. (2014). Traumatic Attachments: Intergenerational Trauma, Dissociation, and The Analytic Relationship. *International Journal of Psychoanalytic Self Psychology*, 9(1), 3-15.
- Brown, A. D., McCauley, K., & Navalta, C. P. (2013). Trauma Systems Therapy in Residential Settings: Improving Emotion Regulation and the Social Environment of Traumatized Children and Youth in Congregate Care. *Journal of family violence*, 28(7), 693-703.
- Busch, A. L., & Lieberman, A. F. (2007). Attachment and Trauma: An Integrated Approach to Treating Young Children Exposed to Family Violence. D. Oppenheim, & D. F. Goldsmith, (Ed.), *Attachment Theory in Clinical Work with Children Bridging the Gap between Research and Practice* içinde (139-171). New York: The Guilford Press.
- Calamari, E., & Pini, M. (2003). Dissociative Experiences and Anger Proneness in Late Adolescent Females with Different Attachment Styles. *Adolescence*, 38(150), 287-303.
- Caper, R. (1999). *A Mind of One's Own A Kleinian View of Self and Object*. New York: Routledge.
- Cassidy, J. (1994). Emotion Regulation: Influences of Attachment Relationships. *Monographs of The Society for Research in Child Development*, 59(2), 228-249.
- Celebi, M. (Şubat, 2014). How Video İnteraction Guidance Can Promote Attuned Parenting. *Journal of Health Visiting*, 2(2). 17 Haziran 2017, https://www.escap.eu/bestanden/Policy/interactive_guidance_background.pdf
- Cook, A., Spinazzola, J., Ford, J., Lanktree, C., Blaustein, M., Cloitre, M., & diğer. (2005). Complex Trauma in Children and Adolescents. *Psychiatric annals*, 35(5), 390-398.

- Courtois, C. A. (2004). Complex Trauma, Complex Reactions: Assessment and Treatment. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 41(4), 412-425.
- Courtois, C. A., & Ford, J. D. (2013). *Treatment of Complex Trauma a Sequenced, Relationship-Based Approach*. New York: Guilford Press.
- Çapri, B., & Sönmez, G. Y. (2013). Lise Öğrencilerinin Tükenmişlik Puanlarının Sosyo-demografik Değişkenler, Psikolojik Belirtiler ve Bağlanma Stilleri Açısından İncelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 10(2), 195-218.
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim-Online*, 2(2), 28-34.
- Çobanoğlu, R., & Kasapoğlu, K. (2010). PISA'da Fin Başarısının Nedenleri ve Nasılları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 121-131.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 95-107.
- Çuhadaroğlu Çetin, F. (2001). Kendilik Patolojisi Belirtisi Olarak Kimlik Kargaşası. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(4), 309-314.
- Demir, S. (2014). *An Interpretative Phenomenological Analysis of Shame in Adult Women and Compassion Focused Group Intervention with Schema Therapy Techniques*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demiralp, M., & Oflaz, F. (2007). Bilişsel-Davranışçı Terapi Teknikleri ve Psikiyatri Hemşireliği Uygulaması. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 8(1), 132-139.
- de Zulueta, F. (2006). The Treatment of Psychological Trauma from The Perspective of Attachment Research. *Journal of Family Therapy*, 28(4), 334 – 351.
- Dilekmen, M., & Ada, Ş. (2005). Öğrenmede Güdü. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 113-123.
- Doria, M. V., Kennedy, H., Strathie, C., & Strathie, S. (2014). Explanations for the Success of Video Interaction Guidance (VIG): an Emerging Method in Family Psychotherapy. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 22(1), 78-87.
- Durak Batıgün, A., & Büyükşahin, A. (2008). Aleksitimi: Psikolojik Belirtiler ve Bağlanma Stilleri. *Klinik Psikiyatri*, 11(3), 105-114.
- Duy, B., & Yıldız, M. A. (2014). Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41), 23-35.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (2010). *Educational Psychology: Windows on Classrooms* (8. baskı). London: Pearson.

- Emir, S., & Kanlı, E. (2009). İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrencilerini Motive Etme Biçimlerinin İncelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 63-79.
- Eraslan, A. (2009). Finlandiya'nın PISA'daki Başarısının Nedenleri: Türkiye için Alınacak Dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3(2), 238-248.
- Ercoskun, M. H., & Nalçacı, A. (2005). Öğretimde Psikolojik İhtiyaçların Yeri ve Önemi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 353-370.
- Eren, E. (1979). *İşletme Örgütleri Açısından Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Met/er.
- Ergin, B. E., & Dağ, İ. (2013). Kişilerarası Problem Çözme Davranışları, Yetişkinlerdeki Bağlanma Yönelimleri ve Psikolojik Belirtiler Arasındaki İlişkiler. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 14(1), 36-45.
- Erözkan, A. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri ve Karar Stratejileri. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 2(3), 60-74.
- Erskine, R. G., Moursund, J. P., & Trautmann, R. L. (2015). *Empatinin Ötesi: İlişki İçinde Bir Temas Terapisi*. (M. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 1999.)
- Falk, D., Hildebolt, C., Cheverud, J., Vannier, M., Helmkamp, R. C., & Konigsberg, L. (1990). Cortical Asymmetries in Frontal Lobes of Rhesus Monkeys (Macaca mulatta). *Brain Research*, 512(1), 40-45.
- Fırat, S., & Baskak, B. (2012). Gelişimsel Travmanın Uzun Dönem Etkileri ve Bunlara Aracılık Eden Nörobiyolojik Mekanizmalar. *Kriz Dergisi*, 20(1), 25-41.
- Finkelhor, D., Ormrod, R. K., & Turner, H. A. (2007). Poly-victimization: A Neglected Component in Child Victimization. *Child Abuse & Neglect*, 31(1), 7-26.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2002). *Affect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self*. New York: Other Press.
- Frewen, P. A., Pain, C., Dozois, D. J. A., & Lanius, R. A. (2006). Alexithymia in PTSD. *Annals of The New York Academy of Sciences*, 1071(1), 397-400.
- Gaensbauer, T. J., & Mrazek, D. (1981). Differences in the Patterning of Affective Expression in Infants. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 20(4), 673-691.
- Gaensbauer, T. J. (1982). Regulation of Emotional Expression in Infants from Two Contrasting Caretaking Environments. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 21(2), 163-171.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2003). *Educational Research* (7. baskı). New York: Allyn & Bacon.

- Geçtan, E. (2010a). *Psikanaliz ve Sonrası* (14. baskı). İstanbul: Metis.
- Geçtan, E. (2010b). *Psikodinamik Psikiyatri ve Normaldışı Davranışlar* (19. baskı). İstanbul: Metis.
- Gomez-Perales, N. (2015). *Attachment-Focused Trauma Treatment for Children and Adolescents*. New York: Routledge.
- Göka, E., Yüksel, F. V., & Göral, F. S. (2006). İnsan İlişkilerinde Yansıtımlı Özdeşim. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 17(1), 46-54.
- Graham, Y. P., Heim, C., Goodman, S. H., Miller, A. H., & Nemeroff, C. B. (1999). The Effects of Neonatal Stress on Brain Development: Implications for Psychopathology. *Development and Psychopathology*, 11(3), 545-565.
- Gross, J. J., & Munoz, R. F. (1995). Emotion Regulation and Mental Health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2(2), 151-164.
- Gross, J. J. (2002). Emotion Regulation: Affective, Cognitive, and Social Consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
- Hagemann, G. (1997). *Motivasyon El Kitabı* (2. baskı). (G. Aksan, Çev.). İstanbul: Rota. (Orijinal çalışma basım tarihi 1995.)
- Hamarta, E., Deniz, M. E., & Durmuşoğlu Saltalı, N. (2009). Bağlanma Stillerinin Duygusal Zekayı Yordama Düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 195-229.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and Commitment Therapy: An Experiential Approach to Behavior Change*. New York: Guilford Press.
- Hayes, B., Richardson, S., Hindle, S., & Grayson, K. (2011). Developing Teaching Assistants' Skills in Positive Behaviour Management: an Application of Video Interaction Guidance in a Secondary School. *Educational Psychology in Practice*, 27(3), 255-269.
- Hazan, C., & Shaver, P. R. (1994). Attachment as an Organizational Framework for Research on Close Relationships. *Psychological Inquiry*, 5(1), 1-22.
- Henry, J. P. (1993). Psychological and Physiological Responses to Stress: The Right Hemisphere and The Hypothalamo-Pituitary-Adrenal Axis, an Inquiry into Problems of Human Bonding. *Integrative Physiological and Behavioral Science*, 28(4), 369-387.
- Herman, J. L. (1992). Complex PTSD: A Syndrome in Survivors of Prolonged and Repeated Trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 5(3), 377-391.
- Hobson, P. (2002). *The Cradle of Thought: Exploring the Origins of Thinking*. London: Macmillan.
- Holmes, J. (1993a). *John Bowlby and Attachment Theory*. New York: Routledge.

- Holmes, J. (1993b). Attachment Theory: A Biological Basis for Psychotherapy?. *British Journal of Psychiatry*, 163(4), 430-438.
- Howitt, D. (2010). *Introduction to Qualitative Methods in Psychology*. Harlow: Pearson Education Limited.
- İlgar, M. Z., & İlgar, S. C. (2013). Nitel Bir Araştırma Deseni Olarak Gömülü Teori (Temellendirilmiş Kuram). *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 197-247.
- Işık, B., & Şenyuva, E. (2009). Öğrenme Kuramları ve Hemşirelik Eğitimine Yansımaları. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 17(2), 144-150.
- İnceoğlu, M. (1985). *Güdülenme Teorileri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basın-Yayın Yüksek Okulu.
- Kamen, C., Bergstrom, J., Koopman, C., Lee, S., & Gore-Felton, C. (2012). Relationships Among Childhood Trauma, Posttraumatic Stress Disorder, and Dissociation in Men Living with HIV/AIDS. *Journal of Trauma & Dissociation*, 13(1), 102-114.
- Kara, B., Biçer, Ü., & Gökalp, A. S. (2004). Çocuk İstismarı. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 47(2), 140-151.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Keiley, M. K. (2002). Attachment and Affect Regulation: A Framework for Family Treatment of Conduct Disorder. *Family Process*, 41(3), 477-493.
- Kennedy, H., Landor, M., & Todd, L. (2010). Video Interaction Guidance as a Method to Promote Secure Attachment. *Educational and Child Psychology*, 27(3), 59-72.
- Kennedy, H. (2013). Aileyi Güçlendirerek Travma Çalışmaları: Video Etkileşim Rehberliğinde-Yeni Bir İlişki Temelli Müdahale. H. Ö. Bademci, (Ed.), *Sokakta Yaşayan Çocuklar İçin Terapötik Bakış Açısı ve Uygulamasının Tanıtılması* içinde (52-63). İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayınları.
- Kesebir, S., Özdoğan Kavzoğlu, S., & Üstündağ, M. F. (2011). Bağlanma ve Psikopatoloji. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(2), 321-342.
- Kinniburgh, K. J., Blaustein, M., & Spinazzola, J. (2005). Attachment, Self-Regulation, and Competency. *Psychiatric Annals*, 35(3), 424-430.
- Klasen, F., Gehrke, J., Metzner, F., Blotevogel, M., & Okello, J. (2013). Complex Trauma Symptoms in Former Ugandan Child Soldiers. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 22(7), 698-713.
- Koç, F., Aksit, S., Tomba, A., Aydın, C., Koturoğlu, G., Korkmaz Çetin, S., & diğer. (2012). Çocuk İstismarı ve İhmal Olgularımızın Demografik ve Klinik Özellikleri: Ege Üniversitesi Çocuk Koruma Birimi'nin Bir Yıllık Deneyimi. *Türk Pediatri Arşivi*, 47(2), 119-124.

- Koparal, C., & Özalp, İ. (Ed.). (2013). *Yönetim ve Organizasyon*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kuş, E. (2007). Sosyal Bilim Metodolojisinde Paradigma Dönüşümü ve Psikolojide Nitel Araştırma. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 19-41.
- Lawson, D. M., & Quinn, J. (2013). Complex Trauma in Children and Adolescents: Evidence- Based Practice in Clinical Settings. *Journal of Clinical Psychology: in Session*, 69(5), 497-509.
- Leahy, R. L., Tirsch, D., & Napolitano, L. A. (2011). *Emotion Regulation in Psychotherapy: A Practitioner's Guide*. New York: Guilford Press.
- Lee, E. J. (2003). *The Attachment System Throughout The Life Course: Review and Criticisms of Attachment Theory*. 06 Kasım 2016, <http://www.personalityresearch.org/papers/lee.html>.
- Levy, R. A., Ablon, J. S., & Kachele, H. (Ed.). (2012). *Psychodynamic Psychotherapy Research: Evidence-Based Practice and Practice-Based Evidence*. New York: Humana Press.
- Lichtenberg, J. D. (2016). *Psikanaliz ve Güdülenme*. (Z. Ertan, Çev.). İstanbul: Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1989.)
- Luxenberg, T., Spinazzola, J., & van der Kolk, B. A. (2001). Complex Trauma and Disorders of Extreme Stress (DESNOS) Diagnosis, Part One: Assessment. *Directions in Psychiatry*, 21(25), 373-393. 22 Ağustos 2016, <http://www.aisjca-mft.org/desnos.pdf>.
- Ma, E. Y. M., & Li, F. D. S. (2014). Developmental Trauma and Its Correlates: A Study of Chinese Children With Repeated Familial Physical and Sexual Abuse in Hong Kong. *Journal of Traumatic Stress*, 27(4), 454-460.
- Marchant, G. J., Paulson, S. E., & Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of Middle School Students' Perceptions of Family and School Contexts with Academic Achievement. *Psychology in the Schools*, 38(6), 505-519.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for Qualitative Research. *Family Practice*, 13(6), 522-525.
- Masterson, J. F. (2013). *Bağlanma Kuramı ve Nörobiyolojik Kendilik Gelişimi Açısından Kişilik Bozuklukları* (2. baskı). (H. Şentürk, Çev.). İstanbul: Litera. (Orijinal çalışma basım tarihi 2005.)
- Mikulincer, M., Shaver, P. R., & Pereg, D. (2003). Attachment Theory and Affect Regulation: The Dynamics, Development, and Cognitive Consequences of Attachment-Related Strategies. *Motivation and Emotion*, 27(2), 77-102.
- Morgan, P. (2010). Towards a Developmental Theory of Place Attachment. *Journal of Environmental Psychology*, 30(1), 11-22.

- Morris, J. S., Öhman, A., & Dolan, R. J. (1998). Conscious and Unconscious Emotional Learning in the Human Amygdala. *Nature*, 393(6684), 467-470.
- Morse, J. M. (1995). The Significance of Saturation. *Qualitative Health Research*, 5(2), 147-149.
- Morsünbül, Ü., & Çok, F. (2011). Bağlanma ve İlişkili Değişkenler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(3), 553-570.
- Morsünbül, Ü. (2012). Özerklik ve Ruh Sağlığına Etkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(2), 260-278.
- Moss, D. (2015). The Roots and Genealogy of Humanistic Psychology. K. J. Schneider, J. F. Pierson, & J. F. T. Bugental, (Ed.), *The Handbook of Humanistic Psychology: Theory, Research, and Practice* (2. baskı) içinde (1-18). United States of America: Sage Publications.
- Nanu, E. D. (2015). The Attachment Relationship with Emotional Intelligence and Well-Being. *Journal of Experiential Psychotherapy*, 2(70), 20-27.
- Newton, R. P. (2011). *Complex Developmental Trauma*. 23 Ekim 2016, http://www.memberleap.com/~sdpa/docs/SDPsychologist_Oct-Nov_2011final.pdf.
- Oktay, B., & Durak Batıgün, A. (2014). Aleksitimi: Bağlanma, Benlik Algısı, Kişilerarası İlişki Tarzları ve Öfke. *Türk Psikoloji Yazıları*, 17(33), 31-40.
- Orb, A., Eisenhauer, L., & Wynaden, D. (2001). Ethics in Qualitative Research. *Journal of Nursing Scholarship*, 33(1), 93-96.
- O'Reilly, M., & Parker, N. (2012). 'Unsatisfactory Saturation': A Critical Exploration of The Notion of Saturated Sample Sizes in Qualitative Research. *Qualitative research*, 13(2), 190-197.
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özdoğan, B. (2001). Altı-On iki Yaşlarındaki Çocukların Eğitimi ve Okul Başarıları. *Eğitim ve Bilim*, 26(120), 3-7.
- Öztürk, O. (2008). *Psikanaliz ve Psikoterapi* (4. baskı). İstanbul: Nobel Tıp Kitapevi.
- Palaganas, E. C., Sanchez, M. C., Molintas, M. V. P., & Caricativo, R. D. (2017). Reflexivity in Qualitative Research: A Journey of Learning. *The Qualitative Report*, 22(2), 426-438.
- Parker, I. (2005). *Qualitative Psychology: Introducing Radical Research*. New York: Open University Press.
- Pelendecioğlu, B., & Bulut, S. (2009). Çocuğa Yönelik Aile İçi Fiziksel İstismar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 49-62.

- Perry, B. D. (2013). Bonding and Attachment in Maltreated Children. *The Child Trauma Academy*, 3, 1-17.
- Perry, B. D. (bt). *Attachment: The First Core Strength*. 22 Eylül 2016, <http://teacher.scholastic.com/professional/bruceperry/attachment.htm>.
- Pianta, R. C., & Harbers, K. L. (1996). Observing Mother and Child Behavior in a Problem-Solving Situation at School Entry: Relations with Academic Achievement. *Journal of School Psychology*, 34(3), 307-322.
- Pur, G. İ. (2015). *Emotion Regulation Intervention for Complex Developmental Trauma: Working with Highly Traumatized Youth*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Reşitoğlu, Y. (2010). TIMSS, PIRLS, PISA Türkiye ve Finlandiya. *Empati*, 1(4), 6-13.
- Ruppert, F. (2014). *Travma, Bağlanma ve Aile Konstelasyonları* (2. baskı). (F. Zengin, Çev.). İstanbul: Kaknüs Psikoloji. (Orijinal çalışma basım tarihi 2008.)
- Sargın, M., & Sargın, A. E. (2015). “Yaşamaya Değer Bir Hayat” İçin: Diyalektik Davranışçı Terapinin Gelişimi ve Temel İlkeleri. *Türkiye Klinikleri*, 8(2), 64-70.
- Saxe, G. N., Ellis, B. H., & Kaplow, J. B. (2007). *Collaborative Treatment of Traumatized Children and Teens*. New York: Guilford Press.
- Saxe, G. N., Ellis, B. H., Fogler, J., & Navalta, C. (2012). Innovations in Practice: Preliminary Evidence for Effective Family Engagement in Treatment for Child Traumatic Stress–Trauma Systems Therapy Approach to Preventing Dropout. *Child and Adolescent Mental Health*, 17(1), 58-61.
- Savaş, E., Taş, S., & Duru, A. (2010). Matematikte Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 113-132.
- Schmid, M., Petermann, F., & Fegert, J. M. (2013). Developmental Trauma Disorder: Pros and Cons of Including Formal Criteria in the Psychiatric Diagnostic Systems. *BMC Psychiatry*, 13(3), 1-12.
- Schore, A. N. (1996). The Experience-Dependent Maturation of a Regulatory System in The Orbital Prefrontal Cortex and The Origin of Developmental Psychopathology. *Development and Psychopathology*, 8(1), 59-87.
- Schore, A. N. (1997). Early Organization of The Nonlinear Right Brain and Development of a Predisposition to Psychiatric Disorders. *Development and Psychopathology*, 9(4), 595-631.
- Schore, A. N. (1999). Önsöz. *Bağlanma* (2. baskı) içinde (1-23). İstanbul: Pinhan.
- Schore, A. N. (2000). Attachment and The Regulation of The Right Brain. *Attachment and Human Development*, 2(1), 23-47.

- Schore, A. N. (2001). Effects of a Secure Attachment Relationship on Right Brain Development, Affect Regulation, and Infant Mental Health. *Infant Mental Health Journal*, 22(1-2), 7-66.
- Schore, A. N. (2009). Relational Trauma and the Developing Right Brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1159, 189-203.
- Schore, A., & McIntosh, J. (2011). Family Law and The Neuroscience of Attachment, Part 1. *Family Court Review*, 49(3), 501-512.
- Schore, A. (2012a). *Duygulanım Düzensizliği ve Kendilik Bozuklukları*. (M. Benveniste, Çev.). İstanbul: Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 2003.)
- Schore, A. (2012b). *Duygulanım Düzenlenmesi ve Kendiliğin Onarımı*. (Ö. Karakaş, Çev.). İstanbul: Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 2003.)
- Schore, A. N. (2013). Relational Trauma, Brain Development, and Dissociation. J. D. Ford, & C. A. Courtois, (Ed.), *Treating Complex Traumatic Stress Disorders in Children and Adolescents: Scientific Foundations and Therapeutic Models* içinde (3-23). New York: Guilford Press.
- Schore, A. N. (2016). *Affect Regulation and The Origin of The Self: The Neurobiology of Emotional Development*. New York: Routledge.
- Siegel, D. J. (1999). *The Developing Mind: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are*. New York: Guilford Press.
- Sloman, L., Atkinson, L., Milligan, K., & Liotti, G. (2002). Attachment, Social Rank, and Affect Regulation: Speculations on an Ethological Approach to Family Interaction. *Family Process*, 41(3), 313-327.
- Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar için Uygulama ve Araştırma Merkezi [SOYAÇ]. (2017a). *Merkez Hakkında*. 12 Eylül 2017, <http://soyac.maltepe.edu.tr/tr/merkez-hakkında/>.
- Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar için Uygulama ve Araştırma Merkezi [SOYAÇ]. (2017b). *“Liseden Üniversiteye Gençler Birlikte” 2016-2017 Akademik Yılı Değerlendirme Raporu*. Yayınlanmamış bildiri, Maltepe Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi.
- Soysal, A. Ş., Bodur, Ş., İşeri, E., & Şenol, S. (2005). Bebeklik Dönemindeki Bağlanma Sürecine Genel Bir Bakış. *Klinik Psikiyatri*, 8, 88-99.
- Stolbach, B. C., Minshew, R., Rompala, V., Dominguez, R. Z., Gazibara, T., & Finke, R. (2013). Complex Trauma Exposure and Symptoms in Urban Traumatized Children: A Preliminary Test of Proposed Criteria for Developmental Trauma Disorder. *Journal of Traumatic Stress*, 26(4), 483-491.

- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (2 baskı). London: SAGE Publications.
- Sümer, N., & Güngör, D. (1999). Yetişkin Bağlanma Stilleri Ölçeklerinin Türk Örnekleme Üzerinde Psikometrik Değerlendirilmesi ve Kültürlerarası Bir Karşılaştırma. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(43), 71-106.
- Sümer, N. (2006). Yetişkin Bağlanma Ölçeklerinin Kategoriler ve Boyutlar Düzeyinde Karşılaştırılması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(57), 1-22.
- Sümer, N., Ünal, S., Selçuk, E., Kaya, B., Polat, R., & Çekem, B. (2009). Bağlanma ve Psikopatoloji: Bağlanma Boyutlarının Depresyon, Panik Bozukluk ve Obsesif-Kompulsif Bozuklukla İlişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 38-45.
- Sümer, N., Aktürk, E. G., & Helvacı, E. (2010). Anne-Baba Tutum ve Davranışlarının Psikolojik Etkileri: Türkiye’de Yapılan Çalışmalara Toplu Bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 42-59.
- Sümer, N., Oruçlular, Y., & Çapar, T. (2015). Bağlanma ve Bağımlılık: Kuramsal Çerçeve ve Derleme Çalışması. *Bağımlılık Dergisi*, 16(4), 192-209.
- Şar, V. (2011). Developmental Trauma, Complex PTSD, and the Current Proposal of DSM-5. *European Journal of Psychotraumatology*, 23 Ekim 2016, <http://www.ejpt.net/index.php/ejpt/article/view/5622/7860>.
- Şaşıoğlu, M., Gülol, Ç., & Tosun, A. (2014). Aleksitimi: Tedavi Girişimleri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 6(1), 22-31.
- Şenkal, İ., & Işıklı, S. (2015). Çocukluk Çağı Travmalarının ve Bağlanma Biçiminin Depresyon Belirtileri ile İlişkisi: Aleksitiminin Aracı Rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 26(4), 261-267.
- Taner, Y., & Gökler, B. (2004). Çocuk İstismarı ve İhmali: Psikiyatrik Yönleri. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 35, 82-86.
- Tanyaş, B. (2014). Nitel Araştırma Yöntemlerine Giriş: Genel İlkeler ve Psikolojideki Uygulamaları. *Eleştirel Psikoloji Bülteni*, 5, 25-38.
- Tavşancıl, E., & Aslan, A. E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller için İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Taymur, İ., & Boratav, R. C. (2013). İçselleştirme, İçelalim, İçeatım ve Özdeşim. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(3), 330-342.
- Tazegül, Ü. (2013). The Determination of the Relationship Between Motivational Trends and the Style of Coping with Stress. *World Applied Sciences Journal* 21(1), 08-14.
- Teague, C. M. (2013). Developmental Trauma Disorder: A Provisional Diagnosis. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 22(6), 611-625.

- Tıraşçı, Y., & Gören, S. (2007). Çocuk İstismarı ve İhmali. *Dicle Tıp Dergisi*, 34(1), 70-74.
- Topses, G. (2012). Davranışçı ve Varoluşçu-Hümanistik Psikolojik Danışma Kuramlarının Ayırteci ve Örtüşen Nitelikleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science Education*, 1(3), 67-75.
- Trevarthen, C. (1993). The Self Born in Intersubjectivity: The Psychology of an Infant Communicating. U. Neisser, (Ed.), *The Perceived Self: Ecological and Interpersonal Sources of Self-Knowledge* içinde (121-173). New York: Cambridge University Press.
- Turan, A., & Traş, Z. (2016). Çocuk İhmal ve İstismarı. N. Sargın, S. Avşaroğlu, & A. Ünal, (Ed.), *Eğitimden Psikolojik Yansımalar* içinde (37-58). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Tuzcuoğlu, S. (2014). Motivasyon (Güdülenme). A. Bakioğlu, (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* içinde (297-320). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tüzün, O., & Sayar, K. (2006). Bağlanma Kuramı ve Psikopatoloji. *Düşünen Adam*, 19(1), 24-39.
- Ur, P. (1999). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. New York: Cambridge University Press.
- Üredi, I., & Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.
- van den Bergh, P. M., Klomp, M., & Harinck, F. J. H. (1997). Video İnteraction Guidance in Residential Treatment. *Child and Youth Care Forum*, 26(5), 357-368.
- van der Kolk, B. A. (2005). Developmental trauma disorder: Toward a rational diagnosis for children with complex trauma histories. *Psychiatric Annals*, 35(5), 401-408.
- van der Kolk, B. A., & Courtois, C. A. (2005). Editorial Comments: Complex Developmental Trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 18(5), 385-388.
- van der Kolk, B. A. (2008). The John Bowlby Memorial Lecture 2006. Developmental trauma disorder: A New, Rational Diagnosis for Children with Complex Trauma Histories. S. Benamer, & K. White, (Ed.), *Trauma and Attachment* içinde (45-60). London: Karnac.
- van der Kolk, B. A. (2015). *The Body Keeps The Score: Brain, Mind, and Body in The Healing of Trauma*. New York: The Penguin Group. 11 Şubat 2017, <https://read.amazon.com/>.
- Waters, E., Crowell, J., Elliott, M., Corcoran, D., & Treboux, D. (2002). Bowlby's Secure Base Theory and The Social/Personality Psychology of Attachment

Styles: Work(s) in Progress. *Attachment & Human Development*, 4(2), 230-242.

Winnicott, D. W. (2014). *Oyun ve Gerçeklik* (3. baskı). (S. M. Tura, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1971.)

Wu, X. (2003). Intrinsic Motivation and Young Language Learners: The Impact of the Classroom Environment. *System*, 31(4), 501-517.

Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.

Yıldırım, İ. (2000). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık, Sınav Kaygısı ve Sosyal Destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167-176.

Yıldırım, İ. (2006). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Gündelik Sıkıntılar ve Sosyal Destek. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 258-267.

Yıldırım, K. (2010). Nitel Araştırmalarda Niteliği Artırma. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Youel, B. (2015). *Öğrenme İlişkileri: Eğitimde Psikanalitik Düşünce*. (E. Uğuzalp, E. Tilki, & A. Şahin, Çev.). İstanbul: Bağlam. (Orijinal çalışma basım tarihi 2006.)

Yörükan, T. (2015). *Bağlanma ve Sonraki Yaşlarda Görülen Etkileri* (2. baskı). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.

Zoroğlu, S. S., Tüzün, Ü., Şar, V., Öztürk, M., Eröcal Kora, M., & Alyanak, B. (2001). Çocukluk Dönemi İhmal ve İstismarının Olası Sonuçları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 2(2), 69-78.

EKLER

EK-1. Kişisel Bilgi Formu

RUMUZ (NICKNAME):

1. Doğum tarihi :
2. Doğum yeri :
3. Yaşamın çoğunu geçirdiği yer: Köy ... Kasaba ... Şehir ... Büyükşehir
4. Kaçınıcı sınıfta?

	Yaşı	Doğumyeri	Mesleği	Eğitimi 1. Yok 2. İlkokul 3. Ortaokul 4. Lise 5. Üniversite	Hayatta mı ? Evet/Hayır	Medeni Durumu Evli/Dul/Boşanmış
5. Annenin						
6. Babanın						

7. Kardeşiniz var mı ? Evet Hayır 8. Evet ise kaç kardeşiniz ?
9. Evde kaç kişi yaşamaktasınız ?
10. Evde kimler ile birlikte yaşamaktasınız ? Anne Baba..... Kardeşler
Büyükanne & Dede..... Diğer :
11. Şu anda bir işte çalışıyor musunuz ? Evet Hayır
12. Şimdiye kadar bir işte çalıştınız mı ? Evet... Hayır.....
13. Evet ise nelerdir ?
.....
14. Evde kendinize ait bir odanız var mı ? Evet Hayır
15. Hayır ise kimlerle paylaşılmaktasınız ? Kardeş.... Ebeveyn..... Büyükanne&Dede.....
Diğer.....
16. Geçirdiğiniz önemli bir hastalık var mı ? Evet ... Hayır ... 17. Evet ise nedir?.....
18. Şu anda devam eden bir tedaviniz var mı ? Evet.... Hayır.....
19. Evet ise kullandığınız ilaç veya benzeri tedavi araçları nelerdir ?.....
20. Sevdiğiniz dersler nelerdir ? Sosyal Bilimler.... Türkçe Matematik.... Fen Bilimleri.... Diğer :
21. Hangi mesleği seçmek istersiniz?.....
22. Anne-babanız eğitiminize devam etmenizi destekliyorlar mı ? Evet..... Hayır.....
23. Anne-babanız meslek seçiminiz konusunda baskı yapıyorlar mı ? Evet..... Hayır.....
24. Hayatınızda zorlandığınız durumlarda destek aldığınız **en az bir yetişkin** var mı? Evet ... Hayır
25. Zorlandığınız durumlarda **İlk olarak** kimden destek alırdınız?
....Anne
... Baba
.... Anneanne/Babaanne/Dede
... Öğretmen
... Rehber Öğretmen
... Okul Müdürü
... Diğer

EK-2.Kişisel Bilgi Formu

RUMUZ (NICKNAME):

1. Doğum tarihi :

2. Yaşamın çoğunu geçirdiği yer: Köy ... Kasaba ... Şehir ... Büyükşehir

	Yaşı	Doğumyeri	Mesleği	Eğitimi 1. Yok 2. İlkokul 3. Ortaokul 4. Lise 5. Üniversite
3. Kendinizin				
4.Eşinizin				

5. Evde kaç kişi yaşamaktasınız ?

6. Evde kimler ile birlikte yaşamaktasınız ? Anne Baba..... Kardeşler
Büyükanne & Dede..... Diğer :

7. Şu anda bir işte çalışıyor musunuz ? Evet Hayır

8. Şimdiye kadar bir işte çalıştınız mı ? Evet... Hayır.....

9. Evet ise nelerdir ?
.....

10. Evde kendinize ait bir odanız var mı ? Evet Hayır

11. Hayır ise kimlerle paylaşmaktasınız ?

12. Geçirdiğiniz önemli bir hastalık var mı ? Evet ... Hayır ... 17. Evet ise nedir?.....

13. Şu anda devam eden bir tedaviniz var mı ? Evet.... Hayır.....

14. Evet ise kullandığınız ilaç veya benzeri tedavi araçları nelerdir ?.....

15. Hayatınızda zorlandığınız durumlarda destek aldığınız **bir kişi** var mı? Evet..... Hayır.....

16. Zorlandığınız durumlarda **İlk olarak** kimden destek alırsınız?

....Eş

... Akraba

.... Çocuk(lar)

... Arkadaş

... Resmi Kurumlar (hastane, polis v.b.)

... Diğer

T. C.
MALTEPE KAYMAKAMLIĞI -MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
Ve MALTEPE SOSYAL YARDIMLAŞME ve DAYANIŞMA VAKFI
ARASINDA "LİSEDEKİ ÜNİVERSİTEYE GENÇLERLE BİRLİKTE PROJESİ"NE
İLİŞKİN İŞBİRLİĞİ PROTOKOLÜ

TARAFLAR:

Madde 1.

- 1.1. Cevizli, Orhan Gazi Cad. No:8, Maltepe/İstanbul adresinde mukim T.C. Maltepe Kaymakamlığı
- 1.2. Marmara Eğitim Köyü, 34857 Maltepe / İSTANBUL adresinde mukim Maltepe Üniversitesi,
- 1.3. Cevizli, Orhan Gazi Cad. No:8, Maltepe/İstanbul adresinde mukim Maltepe SYDV,
Yukarıda unvanları yazılı taraflar arasında bu protokol düzenlenmiştir.

TEBLİGAT ADRESLERİ:

Madde 2.

Tarafların tebligat adresleri Madde 1'de belirtilmiş olup, herhangi bir adres değişikliğinde yeni adres diğer tarafa yazılı olarak bildirilinceye kadar eski adrese yapılan tebligat geçerli sayılacaktır.

KONU:

Madde 3.

Maltepe Kaymakamlığı , Maltepe Üniversitesi ve Maltepe SYDV arasında yapılacak işbirliğinin amacı; İstanbul Maltepe İlçesinde eğitim-öğretimi kesintiye uğrama riskiyle karşı karşıya kalan öğrencilerin maruz kaldıkları risklerden korunmaları; mutlu, üretken ve yaratıcı bireyler olabilmeleri için bilişsel, psikolojik ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesi amaçlanmaktadır.

Bu amaçla yapılması planlanan işbirliğinin özel konusu, Maltepe Kaymakamlığı ve Maltepe İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü işbirliği ile belirlenmiş olan Handan Hayrettin Yelkikanat Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi okulunda Maltepe Kaymakamlığı, Maltepe Üniversitesi Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar için Uygulama ve Araştırma Merkezi (SOYAÇ) ve Maltepe SYDV ' nin işbirliği ve okul personelinin aktif katılımlarıyla eğitim hayatı kesintiye uğrama riskiyle karşı karşıya kalan öğrenciler ile çalışılacaktır.

Eğitim hayatı kesintiye uğrama riskiyle karşı karşıya kalan öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal olarak desteklenerek akademik başarıları ve okula devam durumlarının artırılması amaçlanmaktadır. Proje ile ayrıca risk altındaki öğrencilerin ailelerinin Maltepe Kaymakamlığı kanalıyla başta Aile ve Sosyal Politikalar İstanbul İl Müdürlüğü olmak üzere ilgili kurumlar tarafından verilmekte olan hizmete erişimleri de sağlanacaktır ve ayrıca Maltepe SYDV ' nin sosyal inceleme görevlisi personelleri ile belirlenen öğrencilerin aileleri ile iletişime geçip, ilgili adreslere gidilerek hane incelemeleri yapılacaktır ve projenin maddi boyutunda ilgili destek sağlanacaktır.

KAPSAM

Madde 4.

İş Bu Protokol Maltepe Kaymakamlığı, Maltepe Üniversitesinin ve Maltepe SYDV' nin ortaklaşa gerçekleştireceği "Liseden Üniversiteye Gençlerle Birlikte" projesinin yürütülmesini kapsamaktadır.

TARAFLARIN HAK VE YÜKÜMLÜLÜKLERİ

Madde 5.

5.1 Maltepe Üniversitesi'nin Hak ve Yükümlülükleri

- 5.1.1. Handan Hayrettin Yelkikanat Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi yönetimi ile birlikte belirlenecek belirli sayıda öğrencinin okulda problem yaşamasına etki eden faktörleri tespit etmek ve öğrencinin duygusal, sosyal, eğitsel, ihtiyaçlarını destekleyici ve öğrenciyi güçlendirici bir tutumla Maltepe Kaymakamlığı ve okul yönetimi ile işbirliği içinde okula uyumuna yönelik çalışmalar yürütmek.
- 5.1.2. Maltepe Üniversitesi öğrencileriyle etkileşim içinde olacakları, ilgi alanlarına uygun eğitici ve destekleyici sanat, spor, İngilizce vb. etkinlik atölyelerini oluşturmak ve takip etmek.
- 5.1.3. Öğrenciler ile çalışacak olan üniversite öğrencilerini tespit ederek, üniversite öğrencilerini düzenli eğitim ve süpervizyonlarla desteklenmelerini sağlamak.
- 5.1.4. Handan Hayrettin Yelkikanat Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Okulunun yönetimi, rehber ve danışman öğretmenler, meslek öğretmenleri, ve diğer okul çalışanlarıyla etik kurallar çerçevesinde karşılıklı bilgi alışverişi ve koordinasyonu sağlayarak öğrencinin sorunlarının çözümlenmesi ve ihtiyaçlarının giderilmesi konusunda önleme ve iyileştirmeye yönelik işbirliği sağlamak.
- 5.1.5. Öğrencinin gereksinimlerini karşılamak üzere ilgili kurumların kaynaklarından etkili bir biçimde faydalanması ve mevcut hizmetlere erişimini sağlamak için Maltepe Kaymakamlığı, Aile ve Sosyal Politikalar İstanbul İl Müdürlüğü ve Maltepe Belediyesi ile okul arasındaki işbirliğini ve koordinasyonu sağlamaya yönelik çalışmalar yürütmek ve yönlendirme yapmak.
- 5.1.6. Öğrencinin akademik başarısızlığına ve okula uyumuna etki eden aile kaynaklı sorunların çözümlenmesi için Maltepe Kaymakamlığı ile koordineli olarak aileleri ve öğrencileri hizmet alabilecekleri kurumlara yönlendirmek.

5.2. T.C. Maltepe Kaymakamlığının Hak ve Yükümlülükleri

- 5.2.1. Proje kapsamında belirlenen aile ve gençlerin tespit edilen ihtiyaçlarının karşılanması için Aile Sosyal Politikalar İstanbul İl Müdürlüğü ile işbirliği yapılması (aynı yardım, aile incelemesi, ev ziyaretleri, ailelere yönelik psikolojik destek çalışmaları vb.)
- 5.2.2. Gerekmesi halinde okul dışında yürütülecek faaliyetler için Maltepe Belediyesinin kaynaklarının kullanılması için işbirliğinin sağlanması
- 5.2.3. Üniversitenin yapacağı çalışma ve araştırmalar için ilgili yönetmelikler ve uygulama esasları doğrultusunda yasal izinleri vermek ve olanak tanımak,
- 5.2.4. Üniversite öğrencilerinin-Erasmus programı dahilinde yurtdışından gelecek öğrencileri de kapsayacak şekilde projenin gerçekleştirileceği okulda ilgili kanun ve yönetmeliklere doğrultusunda staj yapma olanağını vermek,
- 5.2.5. Tespit edilen sorunların derinlemesine anlaşılmasını sağlamak; olası çözüm yollarını ortaya koymak ve çözüme ilişkin politikaların yaşama katılması amacıyla konferans, seminer, panel ve benzeri çalışmaları Maltepe Üniversitesi ile birlikte düzenlemek ve kamuoyunun sosyal duyarlılığını arttırmak

5.3. Maltepe Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı Hak ve Yükümlülükleri

- 5.3.1. Belirlenen ailelerin adreslerine sosyal inceleme görevlilerinin katkısı ile hane incelemesi yapılması ve ailenin sosyal-ekonomik ihtiyaçlarının belirlenmesi.
- 5.3.2. Ayrıca proje kapsamında oluşturulan atölye çalışmalarının ihtiyaç listesi değerlendirilmesinde ilgili maddi desteği sağlamak.

GENEL HÜKÜMLER

Madde 6.

- 6.1. Taraflar işbu Protokolü veya Protokolün herhangi bir kısmını ve/veya Protokolde yer alan hak ve yükümlülükleri karşılıklı yazılı mutabakat olmaksızın kimseye temlik edemezler.

EK PROTOKOL VE FESİH

Madde 7

- 7.1. Gerekli hallerde iş bu protokol esasları çerçevesinde ek protokol yapabilirler.
- 7.2. Taraflar hak ve yükümlüklerine uymadığı takdirde, taraflar protokolün feshini isteyebilir.

UYUŞMAZLIKLARIN ÇÖZÜMÜ

Madde 8

- 8.1. Protokolün uygulanmasında doğan bir anlaşmazlık çıktığı takdirde, taraflardan ikişer kişinin katılacağı bir komisyon sorunu çözümlenecektir.
- 8.2. İşbu sözleşme'den doğabilecek her türlü uyuşmazlığın çözümünde İstanbul Merkez Mahkemeleri ve İcra Daireleri yetkilidir.

YÜRÜTME

Madde 9

Bu protokolü, T.C. Maltepe Kaymakamlığı, Maltepe Üniversitesi ve Maltepe SYDV ile birlikte yürütür.

YÜRÜRLÜK

Madde 10

İşbu protokol tarafların imzalandığı tarihte yürürlüğe girer.

SON HÜKÜMLER

Madde 11

İşbu protokol 3 sayfa ve 11 maddeden ibaret olup 23/11/2015 tarihinde üç suret olarak düzenlenmiş ve imzalanmıştır.

Prof. Dr. Şahin Karasar

Maltepe Üniversitesi Rektörü



Necip Çakmak

**Maltepe Kaymakamı
Sos.Yrd.ve Dy.Vakfı Başkanı**

**EK-4. SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ARAŞTIRMA VE VASİ ONAM FORMU**

...../...../20...

**BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU
LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ**

Sizi Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik Psikoloji Programı tarafından yürütülen “Ebeveyn Tutumlarının Çocuğun Okul Başarısı ve Motivasyonu Üzerindeki Etkisi” başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmacının neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahipsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Araştırmayla ilgili bilgiler:

A) Araştırmacının amacı: Bu araştırmanın amacı, ebeveyn tutumları ile çocuğun okul başarısı ve motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

B) Araştırmacının içeriği: Araştırmacının içeriğini ebeveyn tutumları ile okul başarısı ve motivasyon arasındaki ilişki oluşturmaktadır.

C) Araştırmacının Nedeni: Bilimsel araştırma Tez çalışması

Çalışmaya Katılım Onayı:

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya/gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. **Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı, soru sorma ve tartışma imkanı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı.** Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Kendi el yazısı ile)

İmzası:

(Varsa) Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin;

Veli veya Vasisinin (kendi el yazısı ile)

İmzası:

Not: Bu form, iki nüsha halinde düzenlenir. Bu nüshalardan biri imza karşılığında gönüllü kişiye verilir, diğeri araştırmacı tarafından saklanır.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER:

Doğum Yeri ve Tarihi: İstanbul, 10 Eylül 1981
E-mail: seydasofuoglu@gmail.com
Unvan: Psikolog

EĞİTİM BİLGİLERİ:

Yüksek Lisan (2015-2017): Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji
Lisans (2010-2014): İstanbul Ticaret Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü