

147647

THE EFFECTS OF AN ATTACHMENT-ORIENTED-
PSYCHOEDUCATIONAL-GROUP-TRAINING ON IMPROVING THE
PREOCCUPIED ATTACHMENT STYLES OF UNIVERSITY STUDENTS

A THESIS SUBMITTED TO
THE GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
OF
MIDDLE EAST TECHNICAL UNIVERSITY

BY

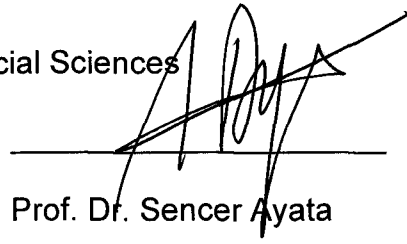
ŞULE ÇELİK

IN PARTIAL FULFILLMENT OF THE REQUIREMENTS
FOR
THE DEGREE
OF DOCTOR OF PHILOSOPHY
IN
THE DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

JULY 2004

147 647

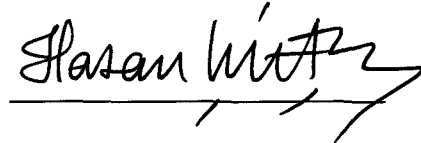
Approval of the Graduate School of Social Sciences



Prof. Dr. Sencer Ayata

Director

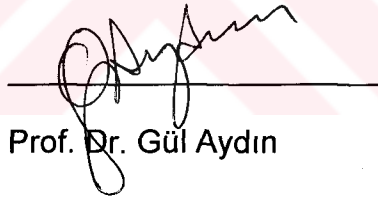
I certify that this thesis satisfies all the requirements as a thesis for the degree of Doctor of Philosophy.



Prof. Dr. Hasan Şimşek

Head of Department

This is to certify that we have read this thesis and that in our opinion it is fully adequate, in scope and quality, as a thesis for the degree of Doctor of Philosophy.



Prof. Dr. Gül Aydın

Supervisor

Examining Committee Members

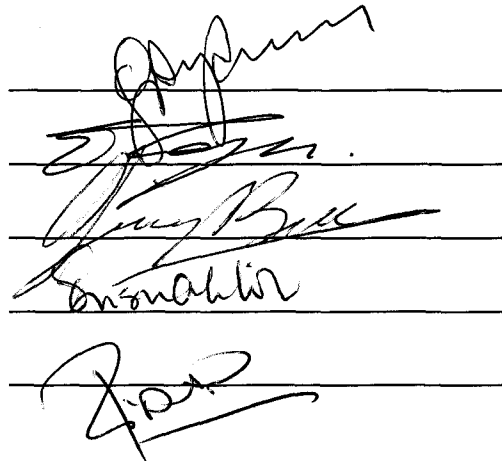
Prof. Dr. Gül Aydın

Prof. Dr. Esin Tezer

Prof. Dr. Giray Berberoğlu

Prof. Dr. Füsün Akkök

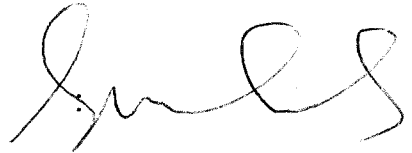
Assoc. Prof. Dr. Fidan Korkut



I hereby declare that all information in this document has been obtained and presented in accordance with academic rules and ethical conduct. I also declare that, as required by these rules and conduct, I have fully cited and referenced all material and results that are not original to this work.

Name, Last name : Şule Çelik

Signature

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Şule Çelik', written in a cursive style.

ABSTRACT

THE EFFECTS OF AN ATTACHMENT-ORIENTED- PSYCHO- EDUCATIONAL-GROUP-TRAINING ON IMPROVING THE PREOCCUPIED ATTACHMENT STYLES OF UNIVERSITY STUDENTS

Çelik, Şule

Ph. D., Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Gül Aydın

2004, 230 pages

The purpose of this study is to examine the effect of an Attachment-Oriented-Psychoeducational-Group-Training on the preoccupied/insecure attachment style of university students. This study consists of two phases. In the first phase of the study, Relationship Scales Questionnaire (RSQ), Relationship Questionnaire (RQ), Rosenberg Self-Esteem Scale (RSS), and an Information Form were given to the 755 third year METU students. The differences among the attachment styles (RSQ and RQ) of the participants by gender and self-esteem levels (RSS) were explored by using a 2 (gender) x 2 (high-low self-esteem) factorial MANOVA. Results showed significant self-esteem differences in fearful, preoccupied and secure subscale scores in RQ and RSQ and gender differences in fearful, preoccupied and secure subscale scores of RSQ and RQ. These results indicated that students who had lower self-esteem scored significantly higher in fearful and preoccupied subscales of RSQ while students who had higher self-esteem had statistically

significant higher mean scores in secure attachment subscales. No significant differences were found between the insecure/avoidant subscale scores of the high and low self-esteem group students.

Results showed that females scored significantly higher in fearful attachment style of RQ and RSQ. Male students scored significantly higher in both preoccupied subscales of RQ and RSQ and in secure attachment subscale of RSQ.

In the second phase, the Attachment-Oriented-Psychoeducational-Group-Training was implemented to the experimental group of 11 volunteered preoccupied subjects. The control group consisted of 8 preoccupied students. The control group subjects did not receive any training. Both experimental and control groups were given Relationship Scales Questionnaire and Rosenberg Self-esteem Scale at pre-test, post-test and follow up. Non-parametric statistical analyses of Wilcoxon test and Mann-Whitney *U* test were employed to the RSQ and RSS scores of the subjects to assess the effect of the Attachment-Oriented-Psychoeducational-Group-Training.

The results showed that experimental group subjects' secure attachment subscale scores have increased from pre-test to posttest but not pre-test to follow up or posttest to follow up tests of both RSQ and RSS. A significant difference was found between pre and follow up tests scores of RSS for control group.

Keywords: Attachment styles, psycho-educational group, self-esteem, attachment theory, attachment intervention, and attachment prevention.

ÖZ

BAĞLANMA YÖNELİMLİ PSİKOEĞİTİM GRUP PROGRAMININ SAPLANTILI BAĞLANMA BİÇİMİNE SAHİP ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN BAĞLANMA BİÇİMLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Çelik, Şule

Doktora, Eğitim Bilimleri Bölümü

Tez Yöneticisi: Prof. Dr. Gül aydın

2004, 230 sayfa

Bu araştırmanın amacı, Bağlanma Yönelimli Psikoeğitim Grup Programının saplantılı bağlanma biçimine sahip üniversite öğrencileri üzerindeki etkisini incelemektir. İki aşamadan oluşan araştırmanın birinci aşamasında, İlişki Ölçekleri Anketi (İÖA), İlişki Anketi (İA), Rosenberg Benlik Değeri Ölçeği (RBÖ) ve Bilgi formu, ODTÜ üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşan 755 katılımcıya uygulanmıştır. Veriler, İlişki Ölçekleri Anketi ve İlişki Anketi puanlarına uygulanan 2 (cinsiyet) x 2 (benlik değeri düzeyi) faktörlü, çoklu varyans analizi ile çözümlenmiştir.

Bulgular, düşük benlik değerine sahip öğrencilerin, İÖA ve İA' nın korkulu ve saplantılı bağlanma biçimleri alt ölçeklerinden anlamlı biçimde yüksek puan aldıklarını benlik değeri yüksek öğrencilerin ise güvenli bağlanma biçimi alt ölçeği puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir. Kayıtsız bağlanma biçimindeki öğrencilerin ortalamalarında benlik değeri düzeyine göre anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Bulgular, kız öğrencilerin, İÖ ve İÖA korkulu bağlanma biçimi alt ölçeğinden erkek öğrencilere göre yüksek ortalamalar aldığını, erkek öğrencilerin ise İÖ ve İÖA ile ölçülen saplantılı puanlarında kız öğrencilere göre yüksek ortalamalar aldığını ve İÖA ile ölçülen güvenli bağlanma biçiminde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre yüksek ortalamalar aldığını göstermiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında, Bağlanma-Yönelimli-Psikoeğitimsel-Grup-Programı, saplantılı bağlanma biçimine sahip olan 11 gönüllüden oluşan deney grubu üyelerine uygulanmıştır. Kontrol grubu da saplantılı bağlanan 8 gönüllü kişiden oluşmuştur. Deney ve kontrol grubu üyelerinin tümüne İÖA ve RBÖ öntest, sontest ve izleme olmak üzere üç kez uygulanmıştır.

Bağlanma Yönelimli Psikoeğitim Grup Programının etkililiğini ölçmek amacıyla, deneklerin öntest, sontest ve izleme puanlarına Wilcoxon test ve Mann-Whitney *U* istatistiksel testleri uygulanmıştır.

Bulgular deney grubundaki öğrencilerin İÖA puanlarına göre, ön test ve son test puanları arasında güvenli bağlanma biçimi açısından anlamlı bir gelişme olduğunu göstermiş ancak, bu gelişme, İÖA ve RBÖ açısından son test ve izleme testi arasında ve ön test ve izleme testi arasında gözlenmemiştir. İÖA ve RSÖ açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Kontrol grubunda, RBÖ açısından, ön test ve izleme testi arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Bağlanma biçimleri, psiko-eğitim grubu, benlik değeri, bağlanma teorisi, bağlanma biçimlerine müdahale, bağlanma biçimlerini önleyici müdahale.

To Deniz Kaya

&

***To Attachment Theory Researchers with the goal of increasing
secure relationships for future generations.***



ACKNOWLEDGEMENTS

I would like to sincerely thank and offer my deepest respect to Prof. Dr. Gül Aydın for her invaluable insight and guidance in the preparation of this study. Her patience, sacrifice and belief in me were a major motivator for me. Her wisdom and support as my thesis supervisor from the beginning of my Ph.D. education were significant in my learning and in giving me the ability to make this contribution to Attachment Style research in Turkey.

To the examining committee members, Prof. Dr. Esin Tezer, Prof. Dr. Giray Berberoğlu, Prof. Dr. Füsün Akkök and Assoc. Prof. Dr. Fidan Korkut, I extend my full appreciation for their significant input and contributions.

My deepest thanks to Prof. Dr. Esin Tezer and to Assoc. Prof. Dr. Fidan Korkut for their contribution to the development of the psychoeducational training procedure.

I am very grateful to Prof. Dr. Giray Berberoğlu for his support and guidance in the statistical analysis of this study.

Special thanks to Assoc. Prof. Dr. Zeynep Hatipoğlu Sümer for her contributions and editing for this study.

I would like to thank to Assos. Prof. Dr. Nebi Sümer for his guidance and contribution to the development of my research design. My deepest appreciation to the head of Turkish dept of METU, Güneş Müftüoğlu who made it possible to conduct my research and administer the many questionnaires during the Turkish class hours of the METU Faculty of Arts and Sciences Students.

Many thanks to Prof. Dr. Ayhan Demir for the permission and arrangement of the use of the Educational Science Counseling Room and Technical Facilities. These were instrumental in the delivery of the psychoeducational program and in providing easy access for the student participants.

A special thanks to Cengiz Güngör for his assistance in my data structure and analysis.

I am very grateful to the METU students who have contributed to this study by answering the questionnaires and for sharing their information with me. I would like to send my deepest thanks to the students especially for participating in the experimental and control groups.

I would like to thank to my parents and my brothers for their belief in me and their encouragement throughout my education. I am especially grateful to my sister A. Jale elik, my nephew Deniz Kaya and my friend Meltem Tercan zyurt for their emotional support and patience in tolerating my absence during the period of writing the thesis.

TABLE OF CONTENTS

| | |
|--|------|
| PLAGIARISM..... | iii |
| ABSTRACT | iv |
| ÖZ | vi |
| ACKNOWLEDGMENTS..... | ix |
| TABLE OF CONTENTS | xi |
| LIST OF TABLES | xiv |
| LIST OF FIGURES | xvii |
| CHAPTER | |
| 1. INTRODUCTION | 1 |
| 1.1 Background of the Study | 1 |
| 1.1.1 Attachment Theory | 2 |
| 1.1.2 Attachment Styles and Internal Working Models..... | 8 |
| 1.1.3 Attachment in Adolescence and Adulthood..... | 14 |
| 1.1.4 Attachment Theory, Self-Esteem and the Benefits of Being Secure..... | 20 |
| 1.1.5 Cultural and Gender Differences in Attachment Styles | 27 |
| 1.1.6 Intervention Strategies Used for ReformulatingThe Attachment Styles | 34 |
| 1.1.7 Psycho-educational Groups and Attachment Styles..... | 39 |

| | |
|---|----|
| 1.2 Purpose of the Study | 46 |
| 1.3 Research Questions | 47 |
| 1.4 Limitations of the Study | 49 |
| 1.5 Definitions of the Terms | 49 |
| 1.6 Significance of the Study | 50 |
| 2. METHOD | 54 |
| 2.1 Overall Research Design and Selection of the Subjects..... | 54 |
| 2.2 Participants | 59 |
| 2.3 Data Collection Instruments | 60 |
| 2.3.1 Information Form | 60 |
| 2.3.2 Relationship Scales Questionnaire | 60 |
| 2.3.3. Relationship Questionnaire | 62 |
| 2.3.4 The Rosenberg Self-Esteem Scale | 63 |
| 2.3.5 Evaluation Form | 65 |
| 2.4 Training Procedure | 65 |
| 2.5 Data Analyses | 67 |
| 3. RESULTS | 69 |
| 3.1 The Incidence of Each Attachment Style in the Surveyed Sample | 69 |
| 3.2 Differences in Attachment Styles as a Function of Self-Esteem Levels and Gender..... | 71 |
| 3.3 Results Regarding the Non-parametric Statistical Analyses... | 78 |
| 3.3.1 The Results of the Wilcoxon Tests | 79 |
| 3.3.2 The Results of the Mann-Whitney <i>U</i> Tests..... | 97 |

| | |
|---|-----|
| 3.3.3 Some Qualitative Findings Regarding the Participants' Evaluation of the Psycho-educational Procedure..... | 101 |
| 4. DISCUSSION | 105 |
| 4.1 The Incidence of Each Attachment Style Among the Students..... | 105 |
| 4.2 Differences in Attachment Styles as a Function of Self-Esteem Levels and Gender | 110 |
| 4.3 Discussion Regarding the Effect of the Attachment-Oriented-Psychoeducational-Group-Training | 114 |
| 4.4 Implications | 116 |
| 4.5 Recommendations | 118 |
| REFERENCES | 120 |
| APPENDICES | |
| A. INFORMATION FORM..... | 135 |
| B. RELATIONSHIP SCALES QUESTIONNAIRE..... | 137 |
| C. RELATIONSHIP QUESTIONNAIRE | 139 |
| D. ROSENBERG SELF-ESTEEM SCALE | 141 |
| E. EVALUATION FORM | 143 |
| F. COVER PAGE | 144 |
| G. ATTACHMENT-ORIENTED-PSYCHOEDUCATIONAL-GROUP-TRAINING PROGRAM..... | 145 |
| H. TÜRKÇE ÖZET..... | 190 |
| CURRICULUM VITAE | 211 |

LIST OF TABLES

TABLE

| | | |
|-----|---|----|
| 2.1 | The Attachment-Oriented- Psychoeducational- Group- Training-Program Outline..... | 67 |
| 3.1 | Demographic Characteristics and Incidence Of Each Attachment Style | 70 |
| 3.2 | Means and Standard Deviations Of The RQ Subscale Scores By Students' Self-Esteem Levels And Gender..... | 72 |
| 3.3 | The Results of the Multivariate Analysis of Variance Applied to the RQ Scores of Male and Female Students with Regard to Their Self-Esteem Levels | 74 |
| 3.4 | Means and Standard Deviations of the RSQ Subscale Score by Students' Self Esteem Levels and Gender | 76 |
| 3.5 | The results of the multivariate analysis of variance applied to the RSQ scores of male and female students with regard to their self-esteem levels | 77 |
| 3.6 | The Results of the Wilcoxon Test for Pre and Post-Test Scores of the Relationship Scales Questionnaire for the Experimental Group Subjects | 80 |
| 3.7 | The Results of the Wilcoxon Test for the Post-Test and Follow Up Test Scores of Relationship Scales Questionnaire for the Experimental Group Subjects | 82 |
| 3.8 | The Results of the Wilcoxon Test for Pre-Test and Follow Up Test Scores of the Relationship Scales Questionnaire for the Experimental Group | 83 |

| | | |
|------|--|----|
| 3.9 | The Results of the Wilcoxon Test for Pre and Post-Test Scores of the Relationship Scales Questionnaire for the Control Group..... | 86 |
| 3.10 | The Results of the Wilcoxon Test for Post-Test and Follow Up Test Scores of the Relationship Scales Questionnaire for the Control Group..... | 87 |
| 3.11 | The Results of the Wilcoxon Test for Pre-Test and Follow Up Test Scores of the Relationship Scales Questionnaire for the Control Group..... | 88 |
| 3.12 | The Results of the Wilcoxon Test for Pre-Test and Post-Test Rosenberg Self-Esteem Scale Scores for the Experimental Group..... | 91 |
| 3.13 | The Results of the Wilcoxon Test for Pre-Test and Follow Up Test Scores of the Rosenberg Self-Esteem Scale for the Experimental Group..... | 92 |
| 3.14 | The Results of the Wilcoxon Test for Post-Test and Follow Up Test Scores of the Rosenberg Self-Esteem Scale for the Experimental Group..... | 92 |
| 3.15 | The Results of the Wilcoxon Test for Pre-Test and Post-Test Scores of the Rosenberg Self-Esteem Scale for the Control Group..... | 93 |
| 3.16 | The Results of the Wilcoxon Test for Post-Test and Follow Up Test Scores of the Rosenberg Self-Esteem Scale for the Control Group..... | 94 |
| 3.17 | The Results of the Wilcoxon Test for Pre-Test and Follow Up Test Scores of the Rosenberg Self-Esteem Scale for the Control Group | 94 |
| 3.18 | The Results of the Mann-Whitney <i>U</i> Test Comparing the Pre-Test Relationship Scales Questionnaire Scores of the Experimental and Control Groups..... | 97 |
| 3.19 | The Results of the Mann-Whitney <i>U</i> Test Comparing the Post-Test Relationship Scales Questionnaire Scores of the Experimental And Control Groups..... | 98 |

| | | |
|------|--|-----|
| 3.20 | The Results of the Mann-Whitney <i>U</i> Test Comparing the Follow Up Tests Scores of the Relationship Scales Questionnaire of the Experimental and Control Group..... | 99 |
| 3.21 | The Results of the Mann-Whitney <i>U</i> Test Comparing the Pre-Test Rosenberg Self-Esteem Scale Scores of the Experimental and the Control Groups..... | 100 |
| 3.22 | The Results of the Mann-Whitney <i>U</i> Test Comparing the Post-Test Rosenberg Self-Esteem Scale Scores of the Experimental and the Control Groups..... | 100 |
| 3.23 | The Results of the Mann-Whitney <i>U</i> Test Comparing the Rosenberg Self-Esteem Scale Follow Up Scores of the Experimental and the Control Groups..... | 101 |



LIST OF FIGURES

FIGURE

| | |
|--|-----|
| 1.1 The Attachment Behavioral System | 4 |
| 1.2 The Defining Features of Attachment | 7 |
| 1.3 Two Dimensional Four Category Model of Adult Attachment..... | 13 |
| 1.4 A Model of Attachment Transfer Processes. In The Course of Normal Development, Parents are Gradually Relinquished As Primary Attachment Behaviors are, One by One, Redicted to Peers | 16 |
| 3.1 The Changes in the Experimental Group Members' Attachment Styles Subscales Scores at Pre-Test, Post-Test and Follow Up..... | 85 |
| 3.2 The Changes in the Control Group Members' Attachment Styles Scores at Pre-Test, Post-Test and Follow Up..... | 90 |
| 3.3 The Changes in the Experimental and Control Group's Member's Self-Esteem Levels Scores at Pre-Test, Post-Test and Follow Up..... | 96 |
| 4.1 A Comparison of the Incidence of each Attachment Style Obtained in Different Studies Using RQ and RSQ..... | 107 |

CHAPTER I

INTRODUCTION

1.1. Background of the Study

Attachment style has a vital role in individuals' life, accounting for individual differences in the formation and maintenance of close relationships (Simpson & Rholes, 1998). John Bowlby (1979) once proclaimed that attachment relationships were important for humans across the life span and that attachment behaviors characterized human interaction "from the cradle to the grave" (p. 129). Since everybody needs to establish close relationships in their personal lives, how they attach to others and form interpersonal relationships become very crucial.

There have been many studies (Akkök, 1996; Aladağ, 1998; Korkut, 1996, 2003; MacNair-Semands & Lese, 2000; Tezer & Demir, 2001; Tezer, 1992, 2001; Voltan, 1990) conducted to teach individuals how to communicate effectively in interpersonal relationships, to teach social skills, to be more assertive and to behave effectively in any given environment or understand the nature of conflict in close relationships. Interpersonal relationships were found not only essential in close relationships, but also central for succesful social relations (Gottfredson, D. C., Gottfredson, G. D. & Skroban, 1996; Tezer, 1996, 1999), school success (Demir & Tezer, 1995;

Gottfredson, D. C., Gottfredson, G. D. & Skroban, 1996), work success (Satterfield & Lyddon, 1998), and business life (Satterfield & Lyddon, 1998). Indeed, it is not rare to see managers of business companies, schools, and other institutions who seek relationship training to be more successful in their field.

Many researchers have argued that what is needed in the field of interpersonal relationships is what every new science requires, a descriptive base of knowledge from which to derive principles and construct theory (as cited in Hazan & Shaver, 1994). After more than three decades of research on close relationships, there is ample data to justify a search for meaningful patterns and organizing principles (Hazan & Shaver 1994). Bowlby's (1951) attachment theory appears to be one of the most reliable approaches to explain close relationships.

1.1.1 Attachment Theory

Attachment is the strong emotional bond that develops between infant and the caregiver, providing the infant with emotional security. By the second half of the first year, infants have become attached to familiar people who have responded to their need for physical care and stimulation (Pendry, 1998).

The first and most well known view on attachment theory is that of Bowlby, who is known as the father of the attachment theory (Lee, 2003). He believed that attachment have begun in infancy and continued throughout lifespan. Attachment theory developed by John Bowlby (1969; 1973; 1980), postulates a universal human need to form close affection bonds. At its core is the reciprocity of early relationships, which is a precondition for normal development probably in all mammals, including humans (Hofer, 1995). The attachment behaviors of the human infant (e.g. proximity seeking, smiling, clinging) are reciprocated by adult attachment behaviors (touching, holding, soothing) and these responses strengthen the attachment behavior of the

infant toward that particular adult. The activation of attachment behaviors depends on the infant's evaluation of a range of environmental signals which results in the subjective experience of security or insecurity. The experience of security is the goal of the attachment system, which is the first and foremost regulator of emotional experience (Sroufe, 1996). In this sense, it lies at the heart of many forms of mental disorder and the entire psychotherapeutic enterprise (Fonagy, 1999).

The attachment and exploration systems are central in Bowlby's attachment theory (Elliot & Reis, 2003). An infant will first establish a strong attachment with its primary caregiver, who will be the infant's base of exploration. It is an infant's innate behavior to want to explore new things, but when a child reaches away to explore and becomes in danger or scared, the primary caregiver will be its secure protection base.

Adult care giving is regulated by a complementary behavioral system. Babies cry and parents are motivated to soothe them. Parents move away, and babies follow visually or physically. These two systems conspire to create the kind of relationship that fosters the infant's survival. Hazan and Shaver (1994) illustrated the attachment behavioral system as follows:

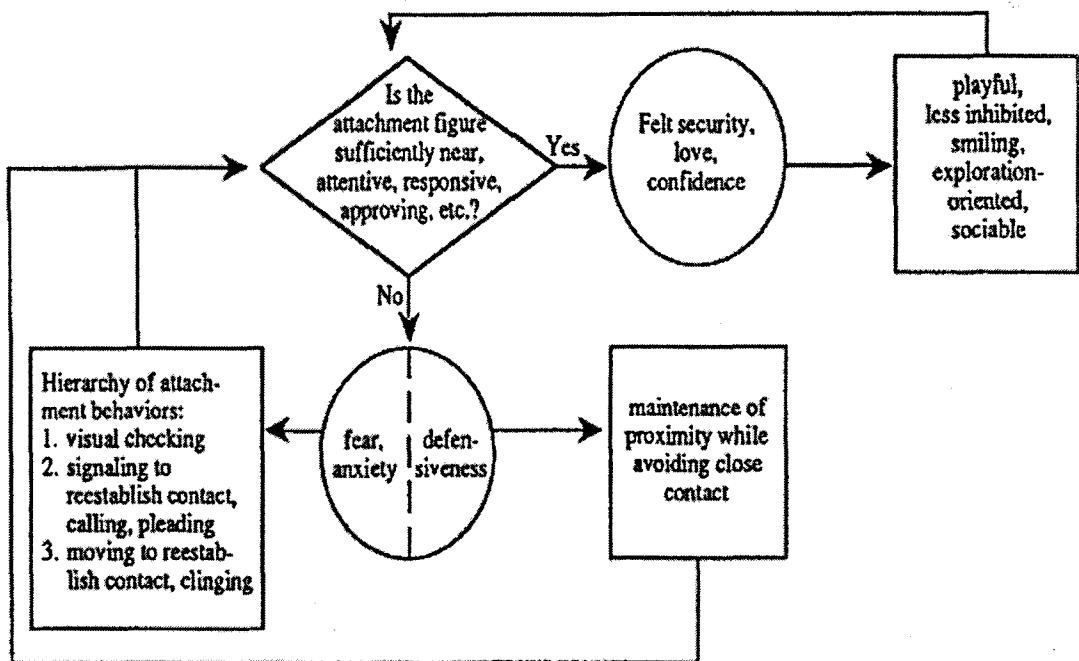


Figure 1.1 The Attachment Behavioral System (Hazan & Shaver, 1994, p. 3).

The attachment view of love is both a developmental and an evolutionary view. The emotional bond between infants and their mothers is evident in both humans and primates. When an infant needs its mother and she is unavailable, as it is in the case of separation, the infant is extremely agitated, distracted, and engaged in protest and active searching to regain her presence. If such a search fails, the infant becomes sad or depressed, and eventually enters a state of defensive disregard for and avoidance of the mother if she returns (Cassidy & Shaver, 1999). Attachment, as a behavioral system introduced by Bowlby (1969; 1973; 1979; 1980), is thus a set of behaviors (crying, smiling, clinging, moving, looking, etc.) that function together to achieve proximity to the primary caregiver. The biological purpose of such an innate behavioral system is to keep the infant close to the mother and protect it during its early and most vulnerable years.

An infant's attachment experience with the mother/primary caregiver is so profound that the infant develops "internal working models" of attachment (i.e., mental representations of self and the way others relate to the self), which will guide a person's expectations of and behavior in relationships throughout life.

According to Bowlby (1951), maternal deprivation, especially during first three years of age places children at increased risk for future physical and mental illness. A basic assumption of attachment theory is that, because of their extreme immaturity at birth, human infants can survive only if an adult is willing to provide protection and care. Adult caregiving conspire to create the kind of relationship that fosters the infant's survival (Hazan & Shaver 1994).

Bowlby (1988) describes the attachment relationship between the caregiver and child as having three integral features: proximity maintenance, a secure base, and a safe haven. Proximity maintenance involves the child's attempts to stay close to and resist separation from the caregiver. The child uses the caregiver as a secure base in order to engage in more nonattachment behaviors such as exploration of the surrounding environment and exercising his or her developing motor and/or cognitive skills. Finally, the child uses the caregiver as a safe haven for comfort, support, and reassurance when he or she feels frightened or distressed. The extent of the availability of these three features of attachment for the child will determine his/her primary attachment style. In the relationship with the caregiver, the child learns that he or she can depend on the caregiver, what to expect from the caregiver, and that he or she can trust the availability of the caregiver (Hazan & Shaver, 1994). Ainsworth (1989) and Bowlby (1973) underscore a central role for child caregivers as providing a secure base from which the child ventures to learn how to function in the world, knowing that the caregivers are available to return to for guidance or consolation.

Bowlby (1973) and other attachment theorists have further asserted that attachment patterns or styles that develop during early experiences with caregivers, contribute to both later interpersonal functioning and emotional self-regulation (Guidano & Liotti, 1985; Kobak & Sceery, 1988; Sroufe & Waters, 1977).

Individuals who have received sensitive, situationally-contingent care develop secure attachment style and learn to cope with distress by turning to others for comfort and support (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978). Over time, these individuals learn what situations call for caregiving and what types of support tend to alleviate others' distress. They can also develop greater empathic capacity (Main, 1991), allowing them to tailor their caregiving to the specific needs of their distressed partners. Thus, secure persons can provide support in a flexible, situationally-contingent manner. When distressed, secure persons seek more support from (Mikulincer, Florian & Weller, 1993) and give more support to (Simpson, Rholes & Nelligan, 1992) their attachment figures. Hazan and Shaver (1994) illustrated the features of attachment as it is presented in Figure 1.2.

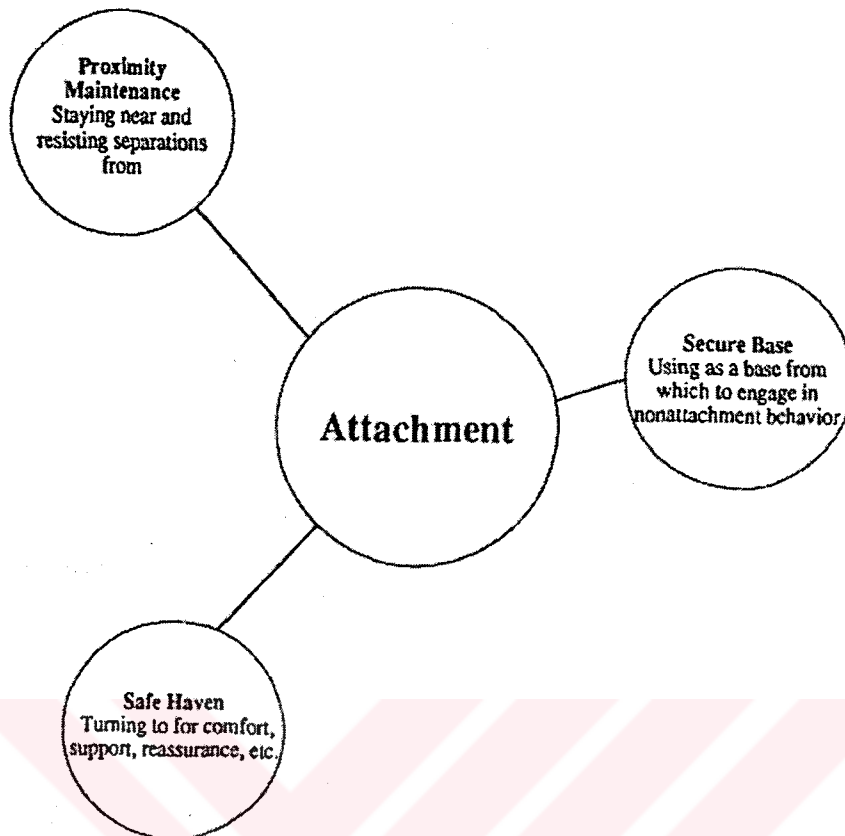


Figure 1.2 The Defining Features of Attachment (Hazan & Shaver, 1994, p. 4).

On the other hand, researchers have found that individuals with insecure attachment styles tend to report greater levels of depressive symptomatology (Roberts, Gotlib, & Kassel, 1996) and that their dyadic relationships tend to be characterized by lower levels of satisfaction, trust, and commitment, versus individuals with a secure attachment style (Brennan & Shaver, 1995; Mikulincer, 1998; Simpson, 1990).

The behavioral elements of attachment in adult life are similar to those observed in infancy, and, in fact, adults do show a desire for proximity to the attachment figure when stressed, feel increased comfort in the presence of an attachment figure, and anxiety when the attachment figure is inaccessible (Crowell & Treboux, 1995). Hazan and Shaver (1994) suggest a developmental progression in the acquisition of these elements across

adolescence. Thus, especially in early adolescence, close relationships are marked by proximity seeking or a desire for physical closeness. Seeking the partner in a time of need or emergency is the next development, i.e., using the partner as a safe haven, in adolescence. Finally, the partner is used as a secure base in late adolescence, because it is relatively difficult to sustain and support a relationship day in and day out (Crowell & Treboux, 1995).

1.1.2 Attachment Styles and Internal Working Models

Some of the earliest research on attachment explored individual differences in attachment relationships between children and their primary caregivers. Ainsworth, Blehar, Waters, and Wall (1978) identified three basic types of infant/caregiver relationships: secure, avoidant, and anxious/ambivalent. They also developed a stress test called “the Strange Situation” to classify infant/caregiver dyads into these categories. In the “Strange Situation”, a baby and its mother are videotaped playing together in a small research room with a chair for the mother and toys on the floor for the baby. At two key points the mother is signaled to leave the baby in the room for three minutes (once with a female research assistant and once alone) (Waters, 2004). Infants who have a secure relationship with their caregiver derive a sense of security from the caregiver’s presence and actively use him or her to regulate feelings of distress that arise. Avoidant infants find the Strange Situation distressing (Sroufe & Waters, 1977), but they do not express their need for proximity with the caregiver in the form of direct contact or comfort seeking. Instead, they turn away from the caregiver in an attempt to regulate and dissipate distress via other means. Avoidant behavior probably reflects a strategy infants use to suppress emotions, needs, or behaviors that are unwanted, dysfunctional, or associated with painful rejections by attachment figures in the past (Main, 1981). Initial proximity seeking efforts of infants who become avoidant tend to be met with rejection by the caretaker (Ainsworth et al. 1978; Belsky, Rovine & Taylor, 1984). Hence, avoidant

behavior may reflect defensive efforts to suppress the proximity motive once it has become associated with rejection. Infants involved in anxious/ambivalent relationships also fail to use their caregivers as a source of security in the Strange Situation. Rather than avoiding their caregivers, however, they cling to them during reunion episodes, remain distressed for unusually long periods of time after making initial contact, and show a marked lack of exploration. These behaviors suggest that anxious/ambivalent infants are hyper-sensitive to separation from their caregivers even though they derive limited security from them. Some evidence indicates that the efforts of anxiously attached children to achieve proximity and support have met with mixed success (Ainsworth et al., 1978; Crittenden & Ainsworth, 1989). The inconsistent availability of their caregivers leads anxious/ambivalent infants to be constantly afraid that their needs will not be satisfied and to harbor uncertainty about their ability to make contact with their caregivers in the future. In characterizing the primary difference between anxious and avoidant infants, Ainsworth et al. (1978) state that anxious infants fear that they will not get enough of what they want (proximity), whereas avoidant infants fear what they want (also proximity).

Viewed from the standpoint of affect regulation (Bowlby, 1977), the three attachment styles appear to reflect the operation of different coping strategies that secure, avoidant, and anxious/ambivalent individuals have, learned to use during times of distress (Kobak & Sceery, 1988; Simpson, 1990). Each strategy serves to maintain as much comfort and security as possible in light of an individual's relationship history (Sroufe & Waters, 1977). Securely attached persons openly acknowledge distress when it arises and readily turn to significant others for comfort and emotional support to dissipate negative affect. Avoidantly attached persons are less inclined to acknowledge distress and often opt to deal with negative affect by becoming defensive and retracting from others. Anxiously attached persons tend to focus on feelings of distress and seek contact in a hypervigilant manner while harboring a sense of uncertainty about, and resentment toward, their attachment figures.

Bowlby (1969,1973) asserted that, early relationship experiences ought to exert long-term influence on an individual's personality and his subsequent relationships through the development of working (or mental) models of self and others. Attachment behavior is presumed to be mediated by internal cognitive-affective schema or working model that is constructed originally from child-parent interactions (Bowlby, 1988). The working model consists of three important elements; (a) beliefs about whether the self is lovable and worthy of care, (b) beliefs about whether the partner will be accessible when needed, and (c) rules and strategies that direct attention to and processing of attachment-related information (e.g., hyperattentiveness to separation cues) (Kobak & Sceery, 1988). Mental models are internal structures that reflect an individual's cumulative experience in past relationships (Bretherton, 1988; Collins & Read, 1990). They contain episodic, semantic, and affective information about past relationships and interpersonal events including: 1) rules concerning what types of emotions and thoughts one can or 'should' have about relationship partners; 2) guidelines concerning ways of construing and regulating affect in relationships; 3) beliefs and values about relationships and relationship-based experiences; 4) expectations about future relationships and relationship experiences; and 5) memories and emotions associated with past relationships (Main, Kaplan & Cassidy, 1985). Working models guide behavior and affective experience in relationships and provide a cognitive/emotional context through which information about relationships is filtered and can be interpreted. These models begin to evolve during early childhood and gradually become more elaborated and stable over the course of development.

Attachment theory provides not only a framework for understanding emotional reactions in infants, but also a framework for understanding love, loneliness, and grief in adults. Attachment styles in adults are thought to stem directly from the working models (or mental models) of oneself and others that were developed during infancy and childhood.

Ainsworth's three-fold taxonomy of attachment styles has been translated into terms of adult romantic relationships as follows (as cited in Hazan & Shaver, 1987):

Secure adults find it relatively easy to get close to others and are comfortable to lean on others and having others depend on them. Secure adults do not often worry about being abandoned or about someone getting too close to them.

Avoidant adults are somewhat uncomfortable being close to others; they find it difficult to trust others completely, difficult to allow themselves to depend on others. Avoidant adults are nervous when anyone gets too close, and often, their love partners want them to be more intimate than they feel. *Anxious / ambivalent* adults find that others are reluctant to get as close as they would like. Anxious / ambivalent adults often worry that their partner does not really love them or won't want to stay with them. Anxious / ambivalent adults want to merge completely with another person, and this desire sometimes scares people away (p. 516).

Klohn and John (1998) summarize their research on expert-based prototypes, which they developed to assess working models in adulthood. Examples of characteristic attributes of the secure prototype included confident, good-natured, dependable, and understanding; atypical attributes were insecure, unstable, cold, and suspicious. For the preoccupied prototype, characteristic attributes were expressive, dependent, needs approval, and self-revealing, whereas unemotional, aloof, self-reliant, and calm were among the most uncharacteristic attributes. The most characteristic attributes of the fearful prototype included vulnerable, doubtful, timid, and distrustful, as contrasted with secure, optimistic, adaptable, and outgoing. Finally, the avoidant prototype was characterized by such features as independent, competent, rational, and sarcastic; uncharacteristic features were clingy, affectionate, jealous, and vulnerable.

These attributes make good conceptual sense and seem to correspond closely to theoretical accounts of working models (e.g., Bartholomew & Horowitz, 1991 ; Collins & Read, 1994 ; Shaver, Collins, & Clark, 1996).

Bowlby (1973) has claimed that adults should vary in the extent to which they harbor positive versus negative views of themselves and others. Guided by this perspective, Bartholomew (1990) has developed a new model which postulates that four (rather than Ainsworth et al 's original three) attachment styles might exist in adults. According to Bartholomew (1990) a basic principle of attachment theory holds that early attachment relationships with caregivers set the stage for later attachment relationships. Bartholomew and Horowitz (1991) identified four patterns of adult attachment: a) secure, b) avoidant/dismissing, c) avoidant/fearful, and d) preoccupied. These four attachment categories include individuals who are considered securely attached (positive internal working model of self, positive internal working model of others), preoccupied (negative model of self, positive model of others), fearful-avoidant (negative models of self and of others), and dismissing-avoidant (positive model of self, negative model of others) (Walker & Ehrenberg 1998). Bartholomew and Shaver (1998) illustrated the two dimensional four category model of adult attachment styles that is presented in Figure 1.3.

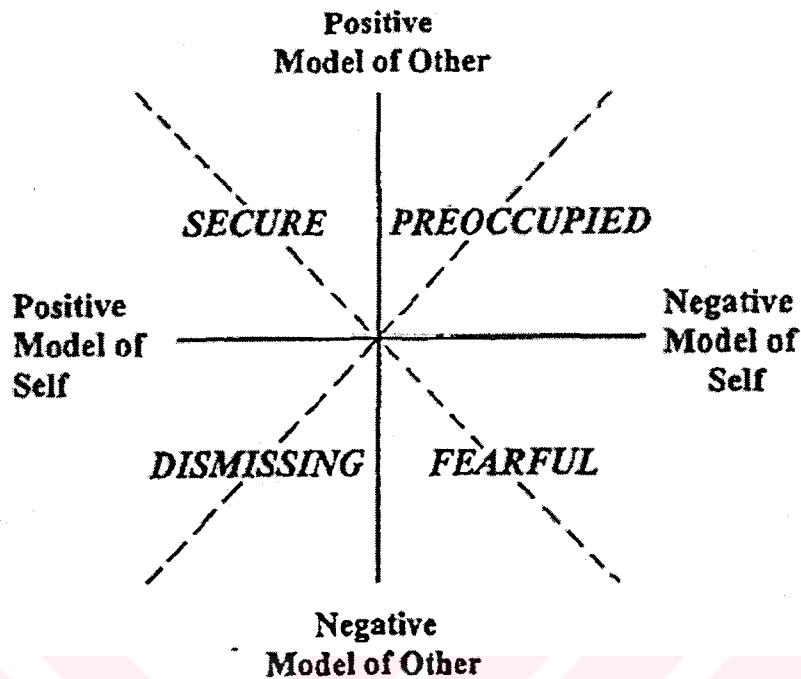


Figure 1.3 Two Dimensional Four Category Model of Adult Attachment (Bartholomew & Shaver, 1998, P. 31).

Stating differently, secure attachment is characterized by positive beliefs about self and the partner as well as the ability to notice attachment information. Dismissing and fearful are avoidant forms of attachment that are characterized by distance in the relationship, inattentiveness to distress, low levels of emotional intensity and relatively little reliance on the partner. Positive self-beliefs, negative beliefs about the other, and a tendency to dismiss the importance of the attachment define dismissing- avoidant. In contrast, fearful avoidant is identified by negative beliefs about both the self and the other and seems to reflect a fear of rejection and intimacy; that is a greater need for acceptance and approval from others. The preoccupied pattern, which reflects negative self-beliefs and positive beliefs about the other, is characterized by a hypervigilant focus on and consistent monitoring of the partner, the relationship and the separation cues (as cited in Pistole, 1997). When these four attachment styles are closely examined, the secure

attachment style appears to be the most functional one in establishing and maintaining close relationships while to the other three attachment styles basically insecure and thus dysfunctional attachment styles. Results of self-report studies of adults indicate that, when compared to insecurely attached people, people who view themselves as securely attached report greater emotional health; happier, healthier, and more enduring intimate relationships; better work adjustment; and greater levels of perceived social support (Buelow et al., 1996; Horowitz et al., 1988; Scharfe & Bartholomew, 1995).

1.1.3 Attachment in Adolescence and Adulthood

Although traditionally, attachment theory has been used to describe the affectional bond established between an infant and a caregiver, recent conceptualization of attachment have been extended to describe a range of significant relationships across the human life span, including intimate relationships during late adolescence and young adulthood (Walker & Ehrenberg, 1998). Considering the association between attachment style, success, and satisfaction in intimate relationships, it seems very important to develop a clear understanding of how attachment styles develop and whether they are subjected to change (Walker & Ehrenberg, 1998).

Some research findings claim that once the attachment style is established in childhood, then it remains the same across the life span (Bowlby, 1979, 1989; Matas, Arand & Sroufe, 1978).

However, according to Bowlby (1977), in adulthood the emotional bonds that develop between the partners, at least in part, stem from the way the partners respond to each other when needs for comfort and support arise. Moreover, once a bond has formed, it regulates feelings of distress, so that individuals can function as adaptively as possible (Bowlby, 1977). Since the development and functions of attachment bonds are intimately tied to distress and the provision of support, attachment theory should help explicate how and why adults protect, comfort, and support each other in

close, long-term relationships. Research is required to determine why some young people can manage successful relationships, while others experience long-term difficulties regarding their attachment styles (Walker & Ehrenberg, 1998).

Bowlby states that by the time a person reaches late adolescence, early patterns of interaction with attachment figures become organized into generalized interactional styles that are driven by the person's internal working model (as cited in Cook, 2000). Among Bowlby's many contributions to the social and behavioral sciences, credit can be added for preserving Freud's provocative insight that the early attachment relationship with a primary caregiver is a prototype for later love relationships (Waters, Kondo-Ikemura, Posada, & Richters, 1991). It is this insight, perhaps more than any other that makes attachment theory immediately relevant to the study of adult-adult love relationships (Crowell & Waters, 1994).

Even though Bowlby (1979) stated that attachment processes affect human beings "from the cradle to the grave" (p. 129) and wrote extensively about attachment phenomena in adulthood (see Bowlby 1969; 1973; 1980), research on adult attachment did not flourish until the mid-1980s.

Hazan and Shaver (1994) present an intriguing model of how a developing individual transfers his or her attachment behavior from parents to peers. They suggest that the core elements of the infant attachment relationship are successively incorporated into peer relationships across adolescence and young adult life. Proximity-seeking behavior is hypothesized to be the first element to transfer to peers, followed by comfort seeking and support seeking (i.e., seeking a safe haven), and lastly followed by the use of a specific other as a secure base. Hazan and Shaver (1994) described a model of attachment transfer process from infancy to adulthood with an illustration that can be seen in Figure 1.4.

| DEVELOPMENTAL PHASE | TARGET OF ATTACHMENT BEHAVIORS | |
|--------------------------------------|--|--|
| | Parents | Peers |
| Infancy | proximity maintenance safe haven secure base | |
| Early Childhood | safe haven secure base | proximity maintenance |
| Late Childhood/ Early Adolescence | secure base | proximity maintenance safe haven |
| Adulthood | | proximity maintenance safe haven secure base |

Figure 1.4 A Model of Attachment Transfer Processes. In the Course of Normal Development, Parents are Gradually Relinquished as Primary Attachment Figures as Attachment Behaviors are, One by One, Redirected to Peers (Hazan & Shaver, 1994, P. 7).

The progression they outline is a logical and intriguing one, certainly consistent with attachment theory (Hazan & Shaver, 1987). Hazan and Shaver (1987) cite evidence for physical-proximity seeking, to be an important early element of adult-adult relationships. They note that the need for proximity tends to diminish with time in the relationship and that, this is an important behavioral change in need of explanation. In fact, a similar process occurs between infants and parents. In infancy and early childhood, the need for close physical proximity diminishes because the infant has an increasing capacity to comprehend, predict, and influence the attachment figure's behavior (assuming that the infant has had an available, responsive attachment figure).

This appears to be due to the development of skills in the motor, affective, linguistic, and representational domains, which theoretically lead to the infant's capacity to form cognitive, emotional models of the relationship (Crowell & Waters, 1994).

According to Waters (1995) there are two hypotheses to explain adult-adult close relationships. The first is that infant-mother and adult-adult close relationships are the same in nature. The second is that early relationships influence the qualities of later relationships. Since Freud's time both views appear to remain controversial although Bowlby's primary goal in developing modern attachment theory was to preserve Freud's genuine insights about close relationships. To preserve the notion that infant-mother and adult-adult relationships are the same, Bowlby had to redefine what kind of phenomena they are. Inspired by the methods of British etiologists, Bowlby's new definition focused on the complexity over time and contexts and apparent purposefulness of infant's behavior with its primary caregiver. Bowlby termed this close coordination and complex monitoring of contextual cues as the secure base phenomenon. This is the key construct in Bowlby-Ainsworth attachment theory (Waters, Kondo-Ikemura, Richters, & Posada, 1991).

The secure base formulation has a number of advantages. It preserves the notion that there is something similar about close relationships across the life span. It also replaces an untenable psychodynamic motivation model with behavioral and control system concepts. In addition, it says a great deal about what is going on in relationships when they work well. For secure base theorists, there is much more to the best relationships than just an absence of conflict, inequities, and communication problems (Waters, 1995).

The adolescent period, marked by the developmental tasks of establishing one's identity, developing autonomy, and forming intimate relationships, is an interesting time to study interpersonal relations. From an

attachment perspective, adolescence is a transitional period. At the onset of this period, the adolescent is beginning to make tremendous efforts to become less dependent from the primary attachment figures. Little more than half a decade later, in late adolescence, the possibility of becoming an attachment figure to one's own offspring has fully emerged (Ward & Carlson, 1995).

Yet adolescence is not simply the span that bridges these two periods of intense involvement with attachment experiences. Rather, it is a period of profound transformations in specific emotional, cognitive, and behavioral systems, as the adolescent evolves from being a receiver of care from parents to being a potential caregiver (Allen & Land, 1999).

Adolescence brings with it the capacity for formal operational thinking, including logical and abstract reasoning abilities (Keating, 1990); this lets the individual begin to construct, from experiences with multiple caregivers (Main, Kaplan & Cassidy, 1985; Ricks, 1985). Adolescence is also characterized by dramatic increases in differentiation of self and other (Bowlby, 1973). Although this process can leave an adolescent prone to becoming angrily preoccupied with or derogating dismissive of the "deficient" parent(s), ideally it will lead to greater openness, objectivity, and flexibility in reevaluating past attachment relationships characteristics that mark the presence of secure attachment organization in adolescence and young adulthood (Kobak & Duemmler, 1994; Main & Goldwyn, 1994).

Research on adolescent autonomy and relatedness is beginning to link this developmental process to an individual's attachment organization both before and after adolescence (Allen & Hauser, 1996; Becker-Stoll & Fremmer-Bombik 1997).

Bowlby's (1973) view of competing behavioral systems, and his emphasis on the balance of the attachment and exploratory systems, can still accommodate these observations if we now view adolescence as a point in

the lifespan where it is most important for the exploratory system to be highly activated and fully developed. Adolescent autonomy-seeking behavior can be viewed as part of the exploratory system, which may at times not just have opposing goals to the attachment system, but may actually have as a goal the minimization of the power of the attachment system with respect to parents. That is, the adolescent seeks to explore living (to some extent) without being emotionally dependent on his or her parents.

Parent-child relationships undergo important transitions during adolescence, including a decrease in time spent with parents and a shift from dependency to mutual reciprocity (Larson, R. & Richards, 1991, Larson R., W., Richards, Moneta, & Holmbeck, 1996). Parents play a significant role in supporting secure attachment during these transitions (Laursen & Williams, 1997). Adolescents benefit from parental support that encourages autonomy development yet ensures continued monitoring and emotional concern (Doyle & Moretti, 2000). Specific parenting skills that promote attachment security and autonomy development include psychological availability, warmth, active listening, behavior monitoring, limit setting, acceptance of individuality, and negotiation of rules and responsibilities (Allen & Hauser, 1996; Karavasilis, Doyle & Margolese, 1999). Parental support during this stressful period of transition predicts positive adolescent adjustment (Pappini & Roggman, 1992).

In the present study, particularly the cognitive-developmental characteristics of the adolescent period were taken into consideration in the preparation of the attachment-oriented-psychoeducational-group-training procedure for enhancing greater openness, objectivity, flexibility and autonomy.

1.1.4 Attachment Theory, Self-Esteem and the Benefits of Being Secure

As mentioned before, it is generally believed that if the attachment figure is emotionally healthy, it is more likely that the child will grow up toward developing higher self-esteem. Therefore, one may claim that if the child has opportunities to attach herself/himself to healthy figures, he/she will learn to have healthy thoughts and feelings about who he/she is. These thoughts and feelings will be apt to become internalized. According to Levy (2000) internalization is important since self-esteem comes from within. This happens in different ways. For example, watching or observing an attachment figure and in time identifying with him or her is a way to internalize a sense of self. Another way is through messages that are either spoken or unspoken. If the attachment is toward an unhealthy figure, he/she develops lower self-esteem.

Generally, the relationship between attachment style and self-esteem has been a fruitful area of research. In fact, as Moreira, Carolas and Hagá (1999) stated, level of self-esteem, the positive vs. negative evaluations and feelings about one's self, is one of the most prominent variables in personality research. For instance, Sümer and Güngör (1999a) found a positive relationship between secure attachment style and high self-esteem level. On the other hand, the researchers found a negative relationship between fearful and preoccupied insecure attachment styles, in which the internal working model of self is negative, and high self-esteem. No relationship between avoidant attachment style and self-esteem level was found. Bylsma, Cozzarelli and Sümer (1997) also explored the relationship between adult attachment styles (Bartholomew & Horowitz, 1991) and global self-esteem (Rosenberg, 1979). Participants completed self-report questionnaires assessing attachment styles, global self-esteem, and self-perceived competence across a variety of life domains (e.g., athletics, social skills). Results showed that secure and dismissing participants reported higher

global self-esteem and greater average competence than did either preoccupied or fearful participants. Significant differences in competence across attachment styles, however, occurred only in socially relevant domains. A commonality analysis indicated that both attachment styles and domain-specific competence accounted for significant independent portions of the variance in global self-esteem, as did the overlap between these two variables.

In a further study by Hazan and Shaver (1987) the relationship between attachment style of 62 male and 212 female college students and several other variables was examined using self-report questionnaires. Attachment was measured using Hazan and Shaver (1987)'s Adult Attachment Questionnaire.

Attachment style was found to be related with attachment history, beliefs about relationships, personal love style, duration of romantic relationships, self-esteem, avoidance of intimacy, and love addiction.

Likewise, Collins, and Read (1990) explored the relationship between attachment history and beliefs about self and others. Results indicated that secure subjects had a more positive self-image than insecure ones. They were more trusting in general and likely to believe in people's altruism, capacity, and willingness to adapt and control the outcomes of their lives. Their views of love were more romantic and less practical. They tended to report warm relationships with caregivers. Insecure subjects, on the other hand, showed lower self-worth and confidence. They believed human nature was complex and difficult to understand and that others were less altruistic and more likely to conform to social pressures. Love style was related to obsession/dependency.

The insecure students also reported cold or inconsistent care giving. Collins and Read (1990) conclude that they have presented evidence regarding “differences in attachment are linked to different beliefs about self and others in ways that are consistent with attachment theory.” (p. 654).

Security of attachment reflects the confidence children have in the responsiveness of their relationships with their caregivers. Children with secure attachment relationships, are found to take better advantage of their opportunities in life, are better liked by their peers, have superior leadership and social skills, and are more confident than other children (Levy & Orlans, 1998; Sroufe, 2000). The results of a study of preschool-aged children by Kesner (1998) suggested that securely attached children had better conflict management skills than did their insecurely attached peers. Sroufe (1983) reported that preschool children who were rated securely attached as infants had several advantages over anxiously attached children. The secure children were more ego-resilient, had higher self-esteem, and had relationships with their teachers which reflected more autonomy and less dependence than their insecure peers. Secure children, those who had their emotional needs met by a responsive adult, were effectively more positive, less aggressive, had less temper tantrums, expressed less anger with others, and more compliant within a classroom setting. Children and teens with secure attachment histories excel with regards to social and emotional health, leadership skills, morality and prosocial behavior, self-reliance and self-control, and resiliency as appropriate at each stage of development.

Perhaps a very important benefit of being securely attached is that secure children grow into parents who are highly responsive and sensitive to their own children because parenting behaviors are transmitted intergenerationally (Egeland & Erickson, 1999; Levy & Orlans, 1998).

In study by Cowan, Cowan, Cohn, and Pearson (1996), it was noted that parental attachment histories and their level of understanding of their attachment histories correlated highly with positive marital interactions and parenting styles.

Simpson (1990) found that Individuals who are characterized by a secure attachment style reported positive early family relationships and trusting attitudes toward others. These individuals have also been shown that to have higher levels of self-esteem compared to individuals with insecure attachment styles (Feeney & Noller, 1990). With respect to past and present love relationships, Collins and Read (1990) have found that secure individuals described this relationship with happiness and trust, and that individuals were comfortable getting close to and depending on others. Secure individuals also view themselves as friendly and likable and view their significant others as reliable and trustworthy.

The relationship between attachment style and several other variables has also been subjected to research. For example Meyers (1998) investigated the relationship between personality characteristics, defense mechanisms and attachment style using Hazan and Shaver's (1987) single item measure. Secure subjects scored higher on personal competence (California Q-set) and self-esteem (Rosenberg Self-Esteem Scale) and lower on psychological distress (California Q-set) than did the insecure types.

Destefano (1998) investigated the relationships among gender, relationship status, attachment style, and optimistic tendencies with a sample of 87 undergraduate participants who were either in committed relationships or single. The findings of this study indicated that optimistic people were more likely to expect that the couple would be able to mend their relationship. However, findings did not indicate that gender, attachment style, and relationship status are the key factors in the way a person perceives others.

Kirkpatrick and Davis (1994) made further investigations into the relationship between attachment style and adult romantic dyads. Subjects were 240 couples (mean age = 21.2 years) recruited from an undergraduate

course who were currently in "steady or serious dating relationship[s]" (p. 505). Telephone interviews were carried out on three occasions over a period of 3 to 4 years. On the first interview, the attachment measure used was the Attachment Style Prototypes (ASP) derived from Hazan and Shaver's Adult Attachment Questionnaire (AAQ, 1987) but scored using a five point Likert-type scale. Scores of Adult Attachment Questionnaire were compared with scores of the Relationship Rating Form (RRF; Davis and Todd, 1985) which uses 68 items to assess 18 relationship characteristics. Later, telephone interviews enquired briefly about the current status of the relationship. The authors noted that the distribution of attachment style was not consistent with results reported by the previous studies. Kirkpatrick and Davis (1994) undertook a second sampling (N=406) using the same sampling frame but without the requirement of being in a current relationship. Results from this second sample were similar to the expected distribution. Significant differences were found between the 'undergraduates in a relationship' and 'undergraduates' sample for both avoidant and anxious attachment styles. This was consistent with results reported by the previous studies (Kobak and Hazan, 1991; Senchak and Leonard, 1992) which suggested that avoidant and anxious individuals were less likely to be in a relationship as compared to the secure individuals. Significant results were found regarding partner pairings by attachment style (Kirkpatrick & Davis, 1994). This was particularly true where the male was the avoidant and the female was the anxious partner. Non-avoidant males showed a preference for non-anxious females and non-anxious females showed a preference for non-avoidant males. Secure males and avoidant females showed the next highest increase in frequency above random distribution, followed by secure with secure and then anxious males with secure females pairings.

These results reinforce the undesirability of female anxiety and male avoidance, except in the anxious-avoidant pairings. Apart from the secure male and anxious female dyads, the pairings of anxious with anxious and avoidant with avoidant showed the most negative differences in frequency, with the sample including no couples with either of these style pairings (Kirkpatrick & Davis, 1994).

Attachment style differences in psychological symptomatology, self-concept, and risky or problem behaviors were examined in a community sample consisted of 1989 Black and White adolescents, 13 to 19 years old (Cooper, Shaver & Collins 1998). Overall, secure adolescents were the best-adjusted group, though not necessarily the least likely to engage in risky behaviors. Anxious adolescents were the worst adjusted group, reporting the poorest self-concepts and the highest levels of symptomatology and risk behaviors. In contrast, avoidant adolescents reported generally high levels of symptomatology and poor self-concepts but a similar level of risk behaviors to those found among secures. Cooper, Shaver and Collins (1998) suggested that the observed differences in problem behaviors were at least partially accounted for by the differential experience of distress symptoms (primarily hostility and depression) and by social competence. Finally, patterns of attachment effects were similar across age, gender, and racial groups, with some important exceptions.

Tidwell, Reis & Shaver (1996) conducted a study to investigate to what extent is attachment styles manifested in natural social activity. A total of 125 participants categorized as possessing secure, avoidant, or anxious-ambivalent attachment styles kept structured social interaction diaries for one week. Several theoretically important findings emerged. First, compared with secure and anxious-ambivalent persons, avoidant persons reported lower levels of intimacy, enjoyment, promotive interaction, and positive emotions, and higher levels of negative emotions, primarily in opposite-sex interactions. Analyses indicated that avoidant persons may structure social

activities in ways that minimize closeness. Second, secure people differentiated more clearly than either insecure group between romantic and other opposite-sex partners. Third, the subjective experiences of anxious-ambivalent persons were more variable than those of the other groups. Finally, the researchers examined and rejected the possibility that attachment effects might be confounded with physical attractiveness. These findings suggest that feelings and behaviors that arise during spontaneous, everyday social activity may contribute to the maintenance of attachment styles in adulthood.

Moreover, a study of young children (Lay, Waters, Posada, & Ridgeway, 1995) provides support for the idea that attachment security plays an integral part in emotion regulation. Lay and colleagues found that secure children, confident in their mothers' availability and responsiveness, were distressed when presented with negative stories involving their mothers (e.g., can't find your mother in the house), but responded positively to negative non-mother situations (e.g., dropped an ice cream cone). In contrast, insecure children minimized their affect when presented with mother-negative stories, but were distressed in response to negative non-mother stories.

Overall, majority of the findings of the studies consistently implied that having a secure attachment style indicates mental health, therefore not just desirable but also a necessity to operate effectively on the environment. These findings played a significant role in designing the second phase of the present study that aimed at enhancing the students' insecure attachment styles toward a secure direction.

1.1.5 Cultural and Gender Differences in Attachment Styles

It was in Uganda, a former British protectorate in East Africa, that Mary Ainsworth (1967) began to create the famous tripartite classification system of “avoidant”, “secure” and “resistant” or “ambivalent” infant-mother attachment relationship that explained above.

Van Ijzendoorn and Sagi (1999) summarized the outcomes of attachment studies in the major English-speaking countries and Europe as follows:

1. In Western countries all infants become attached to one or more specific (parental or nonparental) caregivers, except perhaps in the most extreme cases of neurophysiological impairments, such as extreme mental retardation. For the purpose of cross-cultural research, this verdict may be translated into the “universality hypothesis”.
2. Although a considerable number of infants (up to 40%) have been found to be insecurely attached and the number of secure infants may vary considerably across samples in Western societies, the majority of infants are securely attached. Secure attachment therefore seems to be normative in both the numerical and the physiological senses; this may be called the “normativity hypothesis”.
3. Attachment security is dependent on child rearing antecedents, particularly sensitive and prompt responses to the infants’ attachment signals, although other factors may be relevant as well. The causal relation between sensitive child rearing and attachment security has been documented in several experimental intervention studies. This is termed the “sensitivity hypothesis”.
4. Attachment security leads to differences in children’s competence to regulate their negative emotions (absence of aggressions, ego control), (Cassidy, 1994), to establish satisfactory relationships with peers and teachers (Bretherton, 1991), and to develop cognitive abilities. This is the “competence hypothesis” (p. 714-715).

There exists some efforts to investigate the differences in attachment patterns across cultures. For instance, the results of (Hyo & Malley, 2000) a study contributes to our understanding of the role of adult attachment patterns in close relationships in two Korean and Caucasian American cultures. Consistent with their hypothesis, Korean students scored higher on the preoccupied attachment scale than Caucasian Americans did. It is possible that strong ties to the family, combined with some sense of personal unworthiness, make some Korean college students reluctant to transfer attachment-related functions such as trust and support from their parents to a close peer. Also consistent with this speculation is the finding that the Korean students scored lower on intimacy and positive expectations for friendship relationships than the Caucasian Americans did (Hyo & Malley, 2000).

Sümer and Güngör (1999a) measured the Turkish university students' attachment styles by using Bartholomew and Horowitz's (1991) Relationship Questionnaire. They found that in Turkish population secure attachment style was the most common one just like the American research findings indicated (Bylsma, Cozzarelli & Sumer, 1997).

On the other hand, while in western countries, people had higher scores on avoidant attachment style Turkish people scored higher on preoccupied dimension (Sümer and Güngör, 1999a).

Güngör (2000) conducted a further study to understand the mediating role of parenting dimensions (acceptance/involvement and strict control) in intergenerational transmission of attachment patterns. The sample consisted of 657 Turkish high school students and parents (246 mothers and 137 fathers) of these students. It was hypothesized that the avoidance attachment dimension of parents would dominantly predict the levels of acceptance/involvement and the attachment anxiety dimension would predict the strict control applied in child rearing. In addition, it was expected that parenting dimension of acceptance/involvement would mediate the relationship between parental and adolescent attachment avoidance, and

also strict control dimension of parenting would mediate the relationship between parents' and their adolescents' attachment anxiety.

The results of the study (Güngör, 2000) indicated that the relationship between anxiety and avoidance dimensions of parents' and their adolescents' mental models of attachment were weaker than expected. However, as anticipated, maternal attachment avoidance predicted the dimension of maternal acceptance/involvement, and in turn, this predicted their adolescents' attachment avoidance. Consistent with the hypotheses, mothers' attachment anxiety seemed to influence the levels of strict control and in turn, strict control determined the levels of adolescents' avoidance.

The results of the study (Güngör, 2000) regarding the relationships between attachment dimensions of fathers and their children and paternal parenting dimensions revealed that strict control applied by fathers predicted both attachment avoidance and anxiety of their children, supporting the traditional gender roles of fathers within the Turkish culture. Overall, findings demonstrated that there was a consistency in the reports of both parents' and their children's evaluation of parenting behaviors applied at home. However, the relationship between parents' and adolescents' ratings of other variables used in this study was much weaker than expected.

The results of Güngör's (2000) study also showed that adolescents with a secure attachment style were the most advantageous group, as compared to those with an insecure attachment style (fearful, preoccupied and dismissing), on the basis of self-related variables, psychological symptoms, problem behaviors and academic achievement.

Rothbaum, Rosen, Ujiie, and Uchida (2002) compared western countries and Japan culture in terms of family systems theory and attachment theory. The researchers found that explanations of the same terms such as dependency, acceptance and the like were different for western and Japanese culture.

In Japan, dependence, seeking of acceptance and commitment, and desire for union were more common and more likely to be associated with competence (Fiske, Kitayama, Markus, & Nisbett, 1998). The path of relying on others, so often devalued in the West, was more often favored and was even prescribed in Japan (Azuma et al., 1981; Lebra, 1994; Rothbaum, Pott, et al., 2000). Dependence on others as a way of meeting one's needs, and coordinating one's needs with the needs of others, were seen as essential to the goal of social harmony that is highly valued in Japan (Kitayama, Markus, Masumoto, & Norasakkunkit, 1997; Roland, 1989; Weisz, Rothbaum, & Blackburn, 1984). Independence in the Western sense is devalued: "From [an East Asian] perspective, an assertive, autonomous ... person is immature and uncultivated" (Fiske et al., 1998, p. 923) (as cited in Rothbaum 2002).

The same type of methodological challenges is faced by those interested in testing the use of the Strange Situation across cultures (Pendry, 1998). One study in Japan identified a very high number of infants displaying a resistant response indicating insecure attachment. This outcome would mean that Japanese children are more likely to be insecurely attached, or it would mean that the Strange Situation is a tool that cannot be interpreted similarly for Japanese and American children. One might argue that the Strange Situation caused the Japanese children much more stress than the American children, simply because in Japanese culture children tend to be with their mother all the time, whereas American children have frequently experienced separations from their mothers. Again, further study is needed to establish guidelines to interpret the results of the Strange Situation in diverse cultures.

An alternative to the Strange Situation was recently designed that could potentially increase the accuracy in determining attachment security across cultures and populations: the Attachment Q-set. An observer, the parent, or an expert informant sorts a set of 90 descriptors of attachment-related behaviors (such as, 'child greets mother with a big smile') into nine categories, ranging from highly descriptive to not at all descriptive of the

child. The resulting profile indicates the degree to which a child displays secure base Q-set assessments by expert informants correspond well with the Strange Situation attachment classification; those by mothers do not (Van Dam & Van Ijzendoorn, 1988; Vaughn & Waters, 1990).

In addition, Minuchin (2002) based on her personal observations in a Japanese preschool conclude that adults in Japanese society, it would appear, are slower to move children toward individual accomplishment and appreciation than adults in Western cultures, and more apt to encourage mutual effort during early childhood. It seems useful to extend our consideration of cultural and subcultural differences in the pace and timing of developmental transitions and in the spread and depth of attachments in early childhood.

Luo (2001) examined how personal attachments between boundary spanners within cross-cultural international cooperative ventures (ICVs) are established and their association with venture performance. Results of analysis of 282 ICVs in an emerging market (People's Republic of china) show that the development of personal attachment depends on factors at three levels. At the individual level, attachment is an increasing function of overlap in tenure between boundary spanners. At the organizational level, attachment is heightened by goal congruity between the parent firms but is impeded by cultural distance. At the environmental level, market disturbance and regulatory deterrence lead to strong attachments. Such attachments stimulate an ICV's process performance and increase financial returns.

Kanemasa and Daibo (2003) conducted a study to examine the effects of early adult attachment styles on intimate opposite -sex relationships. Especially, this study focused on the theoretical duality of attachment. Thus, for examining the validity and adjustability of attachment styles on both relational and general distinctions, the images toward romantic love and experiences in a specific relationship were distinguished in this study. Subjects were 449 undergraduates. The results revealed that (a) secure individuals tended to have relatively positive images toward romantic love,

scored high on Sternberg's three components of love, and valued the importance of the relationship highly, (b) contrarily, avoidant individuals had relatively negative images toward romantic love, had low scores on the three components of love, and did not regard the relationship as important, (c) ambivalent individuals tended to hold the image toward romantic love as restraints of their partner.

Moreover, causal models of the influence process among variables were constructed and analyzed on each attachment style, and the results showed that three attachment styles had different influence processes respectively, and these indicated Self-fulfilling of attachment styles.

Gezer (2001) conducted a study to investigate the relationship between attachment styles of the adolescents and their family environment. The results revealed significant group differences between the attachment styles of individuals from high and low coherent families indicating that individuals who were raised in low coherent family atmosphere had either fearful, preoccupied or avoidant attachment styles while students who were brought up in highly coherent families had secure attachment styles.

In addition, the result showed that attachment styles of the individuals did not vary significantly as a function of gender.

In another study in Turkey, Sümer and Güngör (1999b) examined the interplay between the perceived parenting styles of the university students and attachment styles, basic self-dimensions, behavior patterns in close relationships, and relationship satisfaction. The findings indicated that parenting styles (authoritarian, authoritative, permissive/indulgent, and permissive/neglecting), that were constructed by crossing perceived parental acceptance/involvement and strict control dimensions of parenting, were consistently related with the major outcome variables. Authoritarian and permissive/indulgent parenting styles were found to be the most common child rearing practices among Turkish parents. As compared to those from authoritarian and neglectful families, participants from authoritative and indulgent families were more likely to have secure attachment (and less likely

to have insecure attachment), high levels of self-esteem and self-concept clarity, and low levels of trait anxiety.

Parenting dimensions perceived from mothers were primarily related with attachment variables and those dimensions perceived from fathers were primarily related with the self variables.

To conclude this section, research carried out in diverse cultures indicates the existence of some differences in attachment styles. There are other differences between the East and the West regarding several characteristics and traits. For instance, Çakır (2001) found significant gender differences in achievement, moratorium, and foreclosure identity status for Turkish adolescents. Çakır (2001)'s study also showed that males scored higher in identity foreclosure than did the females Çakır (2001). Kağıtçıbaşı (1981, 1983) reported that 79 % of the Turkish parents expected their sons to respect and care for the elders in the family. Further 60 % of the parents wanted their children, especially the sons, to be compliant, whereas only 18.5 % preferred to be independent individuals.

Gender difference, in attachment style, on the other hand, has not been an intensively investigated topic, in both Turkey and other cultures.

The measure Hazan and Shaver (1987) developed for assessing individual differences in adult attachment have in fact expected to show gender differences. Hazan and Shaver, 1994 claimed that the anxious/ambivalent pattern sounds very much like the clingy, dependent aspects of the female stereotype, and avoidant pattern strongly resemble the stereotypical intimacy-avoiding male. That is; males and females do not fall disproportionately into either category lends support for Bowlby's claim that all human beings have an inborn need for felt security.

On the other hand, as some researchers pointed out informal examination of the data suggests that gender differences lie primarily in the domains of caregiving and sexuality, rather than attachment. In general females are more oriented toward caregiving, and males are more oriented toward sex (Peplau & Gordon, 1983, Buss, 1985). However, according to

Hazan and Shaver (1994) within an attachment framework, gender differences do not entail a biological explanation. Because the caregiving and sexual mating systems develop later than the attachment system, it is likely that they are more subject to sex-role socialization pressures.

The extent of biological versus social causation is still a legitimate matter for dispute and further research. In fact, gender difference in attachment style has not been specifically addressed in a study; however, gender issues are investigated in several studies as they relate to several other variables. For example, Schwartz, Waldo and Higgins (2004) found that men with secure attachment styles had significantly less gender role conflict with Restrictive Emotionality when compared with men with preoccupied, dismissive, or fearful attachment styles. In addition, men with a secure attachment style had significantly less conflict with Success, Power, and Competition when compared with men with fearful attachment styles.

Similarly, Lapsley, Varshney, & Aalsma (2000) reported a few gender differences in pathological attachment. Searle and Meara (1999) found that gender differences were less prominent, however, when men and women within the same attachment style were compared.

Moreover, Cooper, Shaver and Collins (1998) reported that patterns of attachment effects were similar across age, gender and racial groups. To conclude, gender difference in attachment style has not been a focus of interest among researchers but investigated as an ancillary variable.

1.1.6 Intervention Strategies Used for Reformulating the Attachment Styles.

Bowlby (1988) suggested that the most fundamental therapeutic change involves revisions to clients' internal working models of attachment. According to attachment theory, the client has developed internal working models of others that affect expectations of, and behaviors toward, others. In

order for the client to reformulate working models, they must be examined and modified through psychological and behavioral exploration.

In therapy, the client is encouraged to explore expectations of the therapist, expectations of significant others, and memories of earlier attachment figures. Through the process of exploration, working models of the self and other are challenged, and presumably modified (Dozier & Tyrrell, 1998).

Suggesting that working models of attachment are central to the treatment of relationships is far from a new idea. Only recently, however, have attachment researchers begun to make necessary empirical connections. Attachment researchers' interest to the development of a sound methodology for assessing internal working models of attachment (Main & Goldwyn, 1994) and for assessing attachment to romantic partners (Hazan & Shaver, 1987) has been a key to the flow in research activity in this area.

Clients' working models frequently lead to expectations that are rigid and inconsistent with reality, as when an available, an empathic therapist is perceived as judgmental and rejecting. The task of therapy is often made more difficult because of the client's previous experiences with unavailable or rejecting caregivers.

Bowlby (1988) suggested that it is essential in therapy that clients must rework their working models so as to be able to establish the therapist as a secure base. Willingness to such an exploration is the first task in the therapy. Because, exploration of prior working models cannot wait until after a secure base is established; rather, the processes occur in a tandem.

A second therapeutic task indicated by Bowlby is the exploration of current interpersonal relationships. This aspect of therapy focuses on such issues as how the client chose particular relationship partners, feelings toward and thoughts about significant others, and interpersonal behaviors. The therapist helps the client explore how current feelings, thoughts, and behaviors relate to earlier experiences with attachment figures.

The exploration of working models of earlier attachment figures and attachment experiences is a third therapy task. Memories and conceptualizations of earlier attachment experiences are recalled and explored with the therapist's help, and the client is encouraged to examine how previous conceptualizations have affected current functioning. The client is gently helped to explore and rework these models of attachment figures.

Main and Goldwyn (1994) suggest that change in the client's working model of the therapist, of attachment figures, and of specific others in his or her world are prerequisites to more fundamental change in working models of the generalized self and other. The client enters therapy with expectations of the therapist that are based at least partly on previous experiences with caregivers. As the therapist behaves in ways that call the model into question, the client gradually explores alternative models. At the same time, the therapist encourages the client to explore different approaches to significant others, at both psychological and behavioral levels. This exploration of interpersonal relationships is facilitated by the client's having experienced some success in developing a more accurate and positive working model of the therapist. The therapist helps the client explore how relationships with attachment figures affect current approach to the therapist and to significant others.

Bowlby (1988) emphasized the need to intervene in each of the above cited areas to promote maximum exploration. When treatment is directed toward one aspect of the model, change may be specific to that component. For example, if therapy focused very specifically on changing the client's behavioral approaches to significant others, relatively little change in working models of attachment figures would be expected. Conversely, if the intervention focused on relationships with attachment figures, relatively little change in behavioral strategies in current relationships would be expected. The findings of one outcome study supported this specificity hypothesis (Foa, Rothbaum, Riggs, & Murdock, 1991).

Pearson, Cohn, Cowan, and Cowan (1994) found that women who had apparently revised their working models of attachment figures were behaviorally responsive and attentive to their infants, but their generalized models of self and other remained negative. Thus, fundamental change to generalized models is probably a long process, which may not be altered by time-limited psychotherapies. Target and Fonagy (1994) found that children with serious emotional disorders showed greater improvement as treatment length and intensity increased, suggesting that long-term intensive therapy may be required to effect more fundamental change.

Considering the difficulties involved in offering a long-term therapy to produce a fundamental change in the attachment styles several attempts to advance short term intervention strategies have been made.

One of these interventions is Emotional Focused Therapy (EFT) which is specifically developed for couples. In EFT the therapist focuses upon two tasks, the accessing and reformulating of emotional responses and the shaping of new interactions based on these responses. In the first task, the therapist focuses upon the emotion that is most distressing and salient in terms of attachment needs and fears and that plays a central role in patterns of negative interaction. The therapist stays close to the "leading edge" of the client's experience and uses experiential interventions (Perls, 1973; Rogers, 1951), reflection, evocative questions, validation, heightening, and empathic interpretation, to expand that experience. Reactive responses such as anger evolve into more primary emotions such as a sense of grief or fear. In the second task, the therapist tracks and reflects the patterns of interaction, identifying the negative cycle that constrains and narrows the responses of the partners to each other. The therapist uses structural techniques (Minuchin & Fishman, 1981), such as refraining, and choreographs new relationship events. Problems are re-framed in terms of cycles and patterns and in terms of attachment needs and fear. So, for instance, the therapist will ask a partner to share specific fears with his/her partner, thus creating a new

kind of dialogue that fosters secure attachment. These tasks and interventions are outlined in detail elsewhere together with transcripts of therapy sessions (Johnson, 1996; 1998, 1999).

Four randomized clinical trials of EFT have been conducted to measure the effectiveness of EFT (Levy, 2000). In three other studies, subjects acted as their own controls; in one of these the primary focus was upon predictors of success in EFT (Johnson & Talitman, 1996).

In terms of the percentage of couples recovered, the first and the most recent studies of EFT found rates of 70 to 73% recovery from relationship distress, in 8 to 12 sessions (Johnson & Greenberg, 1985; Johnson & Taitman, 1997). There is also a number of small studies on the process of change in EFT that support the notion that engagement with emotional experience and interactional shifts are the active ingredients of change in this approach (Johnson, Hunsley, Greenberg & Schlindler, 1999).

Another intervention technique of attachment is corrective attachment therapy which is one or two-week intensive therapy programs for individuals and couples. These programs provide an opportunity for adults to explore and modify attachment experiences, both past and present, in a safe and constructive professional environment.

The goal is to understand and change attitudes, behaviors and patterns of relating those are barriers to achieving healthy, fulfilling and loving lives and relationships. The therapy program is arranged according to individual's or couple's relationship needs (Evergreen, 2004).

Even though it is not directly related with this study, a brief information about attachment disorder should be given. Both attachment theory (Bowlby, 1969, 1982) and infant-parent psychotherapy (Fraiberg, Adelson & Shapiro, 1975) emerged in the 1970s as seminal influences on the emerging field of infant mental health. Several mental health programs oriented to infants,

toddlers, preschoolers, and their families have integrated attachment theory and infant-parent psychotherapy in varying degrees into their clinical approaches. Here are some examples of these: The infant-parent program, the child trauma research project, steps towards effective, enjoyable parenting, attachment theory and a transactional approach to intervention, a relationship-based intervention for maltreated infants and toddlers (see Cassidy & Shaver, 1999, for a review).

Attachment disorder occurs in childhood. Children without proper care in the first few years of life may create problems for the child. (Evergreen, 2000). When attachment lacks in childhood, adults then lack the ability to create, and maintain relationships and do not trust easily. As aforementioned, attachment theories focus on the formation of interpersonal bonds, particularly bonds that offer the promise of security, intimacy, and the regulation of emotion.

The first aspect they identify is the caregiver and the way they bring up the child: A secure style develops when the caregiver is always available, affectionate, and responsive, resulting in a more trusting, sociable, and confident child (Bee, 2000).

1.1.7 Psychoeducational Groups and Attachment Style

Although psychoeducational groups are considered similar to guidance groups, Brown (1998) uses the term to describe a broad range of groups that have a significant educational component. The basic assumption of psychoeducational groups is that life skills can be taught and people can learn new ways of solving problems. Such groups may serve children, adolescents, and adults in different settings. A variety of skills have been taught using this approach, ranging from how to live life after a heart attack, to how to manage a schizophrenic child or how to cope with disasters.

Indeed, most of the important things people do (marriage, parenthood, etc.) are not taught to accomplish so people learn them through modeling or by trial and error. The basic assumptions of the psychoeducation therefore, are that people will learn new skills to apply to their personal lives with practice and they can use the skills consistently enough to cause changes in their lives (Anderson, 2001). Even though there are various psychoeducational groups about different subjects (O'Rourke & Worzbyt, 1996), no psychoeducational group training for attachment intervention or prevention has been developed apart from the one that was prepared for the present study.

Psychoeducational groups, both in Turkey and abroad, are generally designed to learn to cope with some traumatic events such as earthquakes (Öztaş, Aydın, Eroğlu, & Stuvland, 2001) or trauma (Allen, Kay, & Glodich, 1997) or skills training (Sümer, 1999), parent involvement training (Akkök, Öğütürk, Kökdemir, Annak, & Çakın, 2000; Akkök, Öğütürk, & Kökdemir, 1998).

In short, psychoeducational groups are basically educational and directed toward either learning to cope or skills training, frequently with children or adolescents (Morganett, 1994).

The idea of changing attachment style is rooted partly in the nature of attachment style. Research has indicated that there is some variability in attachment throughout the life span, with late adolescent and young adulthood representing particularly active developmental stages for relationship functioning (as cited in Walker & Ehrenberg, 1998).

If this is the case, that is; if the attachment style of an individual shows at least some degree of variability across the life cycle, it would then be possible to change the dysfunctional attachment styles toward more functional ones by implementing some intervention strategies, particularly in groups where opportunities to interact with others are present.

Pistole (1997) is the first author who suggested that group counseling is an appropriate medium for improving individuals' attachment styles toward a more functional secure type attachment as the group provides a secure environment and opportunities for secure attachments. Further, since interpersonal relating is the basis of both attachment and group process, there is reason to believe that attachment theory is relevant to group work (Pistole, 1997).

Literature advocates structured psychoeducational group for facilitating more functional and secure attachment style in relating with the significant others and establishing more secure relationships.

As suggested by Pistole (1997), because attachment is proposed to be the foundation of interpersonal relationships it seems worthwhile to use attachment theory to design psychoeducational groups (for instance, on college campuses or in community mental health centers) for singles, distressed couples, or divorced persons. In Turkish society, there is no formal education focused on developing relationship skills. However, central relationships are important to our well being and meaning in our lives, as documented in theories that identify the formation of a central relationship as a core developmental task.

Pistole (1997) suggested that goal should be to help people identify their own and their partner's attachment style, to gain skills in decoding the meaning of the partners' attachment behavior in any given relationship and to understand how the partner's attachment organization works together or against each other which contributes to satisfaction or dissatisfaction in the relationship

In using an attachment perspective to examine relationship functioning, the counselor's tasks are to clarify attachment-related behavior and to guide clients toward more secure attachment organizations, because research consistently finds that secure attachment is associated with more positive personal and relationship characteristics (Shaver & Hazan, 1993; Yalom, 1995; Kivlighan & Goldfine, 1991; Kivlighan & Mullison, 1988). Clarifying

attachment behavior includes helping group members recognize the distortions connected with various components of their working model. In groups, a person can learn “to recognize when another person is both trustworthy and willing to provide a base [and learn also] to collaborate with that person in such a way that a mutually rewarding relationship is initiated and maintained”. The consensual validation and multiple sources of corrective interpersonal feedback that occur provide a resource for change that is unique to the group context (Bowlby, 1979).

Satterfield, Buelow, Lyddon, and Johnson (1995) pointed out that a significant and meaningful relationship may exist between attachment patterns and the extent to which people develop the resources to cope effectively with stress. In particular, their findings provide indirect support for the notion that attachment experiences may contribute to more effective emotion regulation. It is likely that persons with positive parental bonding experiences and secure adult attachment: (1) interpret life events as less stressful; (2) are more likely to have more coping resources on which to draw; and (3) may better understand the relationship between stress and coping, which is to say they may be in a better position to exercise cognitive control over their response to stressful events by drawing on a variety of coping resources.

Using group concepts of Yalom (1992), the counselor’s application of an attachment perspective in conjunction with therapeutic factors (e.g., the corrective capitulation of the primary family group and interpersonal learning) can help members to recognize parataxic distortions in their central relationships; reorganize perceptions and strategies for managing attention, emotion, and behavior; change their irrational beliefs about whether they are lovable and whether the partner is actually being accessible to them.

To accomplish these goals, the counselor needs to conceptualize in the group, all the individual, dyadic, and family levels of experience that characterize counseling groups.

The counselor's initial task is to establish the group as an interacting, interdependent unit in which members feel safe and accepted (as cited in Pistole, 1997). Procedures such as defining goals for members and the group, facilitating the connection between members, and exploring members' concerns promote a sense of openness, trust, and security in the group as a whole as well as in its members. In addition, in the early sessions of the group, the counselor models emotional accessibility through his or her psychological presence, sensitive listening, responsiveness, respect for others, and interest in members' and the group's welfare. These behaviors and attitudes constitute effective caregiving. As the counselor's behavior is exhibited by members and becomes incorporated as a group norm, an atmosphere of appropriate caregiving begins to characterize the group. Because accessibility and caregiving are central to attachment (Bowlby, 1988), the procedures and norms that form a therapeutic group environment may provide the conditions for attachment.

In the group environment members' emotional states may trigger their attachment system because attachment is activated when persons are feeling distress, and seek closeness. Moreover, the initial group meetings engender discomfort and stress as members begin to interact, know one another, and allay their anxieties and fears about the group process.

These conditions may stimulate the attachment system and, within a caregiving atmosphere, contribute to the formation of attachments within the group (Pistole, 1997).

If members feel attached to the group itself, then the group will function as a secure base and safe haven, and members can use the group like other attachment figures to anchor exploration and provide soothing. Therapeutic change may accrue in concert with alternating phases of relinquishing and reestablishing closeness with the group, its security and protection. As individual members encounter strangeness or isolation in their personal lives that is, situations that signal increased risk and arouse anxiety and the need for proximity (Bowlby, 1979) they may approach the group as a safe haven

and secure base of attachment. Counselors can support and use this type of a secure attachment through group-level interventions; noting the sense of security and safety or soothing derived from the group.

At the level of intra- and interpersonal change, attachment theory may be utilized with the content of group work. In the beginning of the group counseling sessions, members' attachment behavior will be present in group counseling sessions. Although some group relationships or associations are not characterized by attachment, group interactions usually reflect members' typical bonding patterns. As the group develops into a social microcosm, members begin to exhibit their typical patterns of relating and, thereby, present their interpersonal problems in the group interaction. Attachment patterns would then characterize members' here-and-now group interaction as well as their reports about their relationships outside of therapy (as cited in Pistole, 1997).

According to Pistole (1997) as attachment-related interactions occur, interventions can focus on clarifying when and how attachment operates within and between clients. This clarifying work will help the members to gain insight into their own attachment behaviors. Part of the clarifying work may be done by giving information about attachment styles which, in turn, helps clients to gain insight into their own attachment related behaviors.

In conclusion, because caregiving patterns are linked to the attachment organization and because group members provide care in terms of responsiveness and availability to one another, group counseling experience may increase satisfaction in relationships by enhancing members' caregiving behaviors toward a secure one. Although the group experience may help members to become attached to others securely, there will still be some persons who need to use "secondary" strategies. In other words, people with insecure attachment organizations such as preoccupied or avoidant may maintain their attachment relationships and, may not construct an internal model that guides appropriate caregiving responses (as cited in Pistole, 1997). These people may not benefit from the group experience.

That is why in this study only the insecure/preoccupied students were chosen as an experimental and control group members and the avoidant ones are avoided.

Moreover, since the group is an accessible medium on a regular basis, this experience may provide comfort and disconfirm the earlier irregular accessibility to the attachment figure and may help members to generate a secure attachment style (Bowlby, 1979).

To conclude, although rather controversial, there is some evidence that early insecure attachment styles of the individuals may be improved toward secure by providing an appropriate group experience. On the other hand, one may argue that a well-established attachment style might be very resistant to change.

There is a paucity of research and only a theoretical suggestion in the literature into investigating whether attachment styles of the individuals may be changed, however, it may be worth trying to alter individuals' attachment styles toward secure in a group setting, because it is clear that psychoeducational approach can be used to help clients understand their attachment styles and deal with their own difficulties about their attachment styles. This understanding, in turn, might facilitate a determination to replace the existing insecure attachment style with a secure one.

Thus, the basic concern of this study was whether dysfunctional attachment styles be improved toward more functional ones in a psychoeducational group counseling setting.

On the basis of the belief that Attachment-Oriented-Psychoeducational Group-Training program could help people develop the essential life-skills to better understand and manage the course of their central relationships, the attachment-oriented psychoeducational group training was designed by the researcher. In this group process, the leader briefly considered the following issues:

- a. Definition of attachment,
- b. Description of the attachment styles and their characteristics (taking care to emphasize the normative quality of attachment organizations and security feelings)
- c. Explanations regarding how the attachment system operates (e.g., the conditions that activate the attachment system and responses to separation or relationship termination) (Pistole, 1997).

1.2. Purpose of the Study

The present study began with an expectation that attachment style would be related with self-esteem as documented by earlier research carried out in Turkey (Sümer & Güngör, 1999a). Another prediction of the study was that a psychoeducational group environment would help adolescents to gain awareness into their attachment styles and understand how their attachment styles might have affected their close relationships. Such an awareness, in turn, might help them improve their attachment style toward a secure and healthy direction. This prediction was stemmed from Pistole's (1997) ideas regarding the possibility of changing the attachment style by group intervention strategies.

Thus, the present study was designed in two consecutive phases aiming at 1) to carry out a field study to investigate the frequency of attachment styles of the Turkish university students as well as the relationship between their attachment styles and self-esteem levels as a function of gender and 2) to assess the effect of the Attachment-Oriented-Psychoeducational-Group-Training on improving the insecure/preoccupied group members' dysfunctional attachment style and related self-esteem.

In the first phase of the study three questionnaires, namely Relationship Questionnaire, Relationship Scales Questionnaire and Rosenberg Self-esteem Scale were used to investigate whether a relationship existed between attachment styles and self-esteem. The second phase of the study

is an experimental study in which Relationship Scales Questionnaire and Rosenberg Self-esteem Scale were used to assess the effect of the Attachment –oriented –psychoeducational-group-training program (see the method section for a detailed explanation).

1.2. Research Questions

This research sought answers to the following research questions:

1. What is the incidence of each attachment style among the university students surveyed?
2. Are there any significant differences in the Relationship Questionnaire subscales scores (RQ) and Rosenberg Self-esteem Scale (RSS) scores of the participants in terms of gender?
3. Are there any significant differences in the Relationship Scales Questionnaire subscales scores (RSQ) and Rosenberg Self-esteem Scale (RSS) scores of the participants in terms of gender?
4. Is there any significant difference between the pre-test and post-test RSQ scores of the experimental group members?
5. Is there any significant difference between the post-test and follow up RSQ scores of the experimental group members?
6. Is there any significant difference between the pre-test and follow up RSQ scores of the experimental group members?
7. Is there any significant difference between the pre-test and post-test RSQ scores of the control group members?
8. Is there any significant difference between the post-test and follow up RSQ scores of the control group members?
9. Is there any significant difference between the pre-test and follow up RSQ test scores of the control group members?

10. Is there any significant difference between the pre-test and post-test Rosenberg Self-Esteem Scale (RSS) scores of the experimental group members?
11. Is there any significant difference between the post-test and follow up test Rosenberg Self-Esteem Scale (RSS) scores of the experimental group members?
13. Is there any significant difference between the pre-test and follow up test Rosenberg Self-Esteem Scale (RSS) scores of the experimental group members?
14. Is there any significant difference between the pre-test and post-test Rosenberg Self-Esteem Scale (RSS) scores of the control group members?
14. Is there any significant difference between the post-test and follow up test Rosenberg Self-Esteem Scale (RSS) scores of the control group members?
15. 15. Is there any significant difference between the pre-test and follow up test Rosenberg Self-Esteem Scale (RSS) scores of the control group members?
16. Is there any significant difference between the experimental group and the control group in terms of their pre-test for RSQ?
17. Is there any significant difference between the experimental group and the control group in terms of their post-test for RSQ?
18. Is there any significant difference between the experimental group and the control group in terms of their follow up test for RSQ?
19. Is there any significant difference between the experimental group and the control group in terms of their pre-test for RSS?
20. Is there any significant difference between the experimental group and the control group in terms of their post-test for RSS?
21. Is there any significant difference between the experimental group and the control group in terms of their follow up test for RSS?

1.4 Limitations of the Study

There exist some limitations in this study, which may affect the interpretation and generalization of the findings.

During the administration, participants were asked to write their names and communication information like address, e-mail address and telephone number. Although, confidentiality was assured by telling them that the information revealed by them will only be used to reach them for the following step of the study, which consists of the application of Attachment-Oriented-Psychoeducational-Group-Training, this may effect the participants' answers' objectivity.

Another limitation was related with the reliability of the RSQ. The Cronbach Alpha reliability was calculated for the four different sub-scales of the RSQ in the present study. Results showed that for insecure/dismissing attachment style sub-scale reliability coefficients for 5 items was .53; for insecure/fearful attachment style sub-scale reliability coefficients for 4 items was .54; for secure attachment style reliability coefficients for 5 items was .17 and for insecure/preoccupied attachment style reliability coefficients for 4 items was .32. These results showed that although significant the internal consistency coefficient of the secure subscale was low. This finding could be considered in interpretation and generalization of the findings.

A further limitation of the study is not being able to use The Relationship Questionnaire (RQ) in the experimental part of study (see method section for a detailed explanation).

1.5. Definitions of the Terms

Adult Attachment: Adult attachment is the stable tendency of an individual to make substantial efforts to seek and maintain proximity to and contact with a one or specific individuals who provide the subjective potential for

physical and/or psychological safety and security (Sperling & Berman 1994).

Internal Working Models: Mental models are internal structures that reflect an individual's cumulative experience in past relationships (Bretherton, 1988; Collins & Read, 1990). Mental models guide behavior and affective experience in relationships and provide a cognitive/emotional context through which information about relationships is filtered and can be interpreted. These models begin to evolve during early childhood and gradually become more elaborated and stable over the course of development (Collins & Read, 1990).

Self-esteem: Self-esteem is the total of one's self-confidence, self-worth and self-respect. According to Purkey (1988), the totality of a complex, organized, and dynamic system of learned beliefs, attitudes and opinions that each person holds to be true about his or her personal existence.

Affect Regulation: Affect regulation involves the tolerance, awareness, expression, and control of physiological, behavioral, or experiential aspects of an affective experience (Garber & Dodge, 1991). The regulation of affect includes both internal (self-regulation) and external (social-regulation) relational processes which are co-constructed initially with caregivers as part of the attachment process (Cassidy, 1994).

1.6. Significance of the Study

Ainsworth (as cited in Crowell & Treboux, 1995) highlights the function of the attachment behavior system in adult life, suggesting that a secure attachment relationship will facilitate better functioning and competence outside of the relationship. Ainsworth and Bowlby (1991) notes that there is "... a search to obtain an experience of security and comfort in the relationship with the partner. If and when such security and comfort are available, the individual is able to move off from the secure base provided by the partner, with the confidence to engage in other activities" (p.38).

Attachment relationships are distinguished as those which provides feelings of security and places, without which there is loneliness and restlessness, as opposed to relationships which provide guidance or companionship, opportunities to feel needed or to share common interests or experiences, feelings of competence, alliance and assistance (as cited in Crowell & Treboux, 1995).

Bowlby (1988) states that the attachment system is central and of critical importance for the smooth functioning of the other systems. He and other observers of human behaviors have noticed that when an infant is healthy, alert, unafraid, and in the presence of its mother, it seems interested in exploring and mastering the environment and in establishing affiliative contact with other family and community members.

It is hoped that the present study may contribute to the field of counseling and education by identifying the university students' attachment styles as identifying individual's attachment style is crucial.

Attachment style does highlight the direction of person's behaviors in their social environment. In addition, it determines whether the person is able to be successful in her/his relationships.

Further, the present study attempts to improve secure attachment style in students by employing a psychoeducation procedure. The aim of the psychoeducation group is to promote self-awareness about their own attachment style. Further, if group members find secure environment in the group, they can understand their own attachment styles, they can learn how their attachment styles affect their behavior, their feelings and they can learn to identify others' attachment styles and arrange their behaviors accordingly. They can even deal with the pain of separation or loss easily as a result of changing their perceptions of their own values and their relationships with significant others.

Therefore, if the group procedures used in this study is helpful, then it may enable the client to be aware of how dysfunctional their attachment related behaviors may be to the group members, these procedures can later

be used for both remedial purposes for resolving the unfinished issues in the previous relationship experiences and for establishing healthier future relationships.

In the psychoeducational group a structured group format was followed and the group members were given information regarding; what attachment style is, how attachment styles are effecting our behaviors and feelings and how we can understand and change our attachment styles from insecure to secure.

Thus, the clients in the group may be helped to gain awareness about their feelings and behaviors with respect to their attachment styles. It is predicted that the group setting will give the clients a secure environment in which they will find a comfortable learning environment and express their feelings easily. By doing this, it might be possible to change their awareness and perception of the attachment style.

The group milieu also provides caregiving and caretaking situations. As it is mentioned before, it is not easy for preoccupied attached people to ask help from others (because of their negative model of self and fear of rejection) and to give care to the others (for the same reasons). Psychoeducational group may help them to be able to ask for care and, to be able to give care to the others by creating an accepting and supporting environment. The group leader can also be a good model for both giving and taking care for the group members. The group may also give an opportunity to the group members to understand that they are not the only one who feel, behave and think that way. It may help the members to learn about the other group members' problem solving behaviors. Because the group environment is different than real life, it may be easier for participants to try new behaviors in a group setting and evaluate and transformate these bevariors to in vivo situations.

In recent years there have been different group settings especially in U.S to deal with the difficulties in close relationships. Marriage Prevention Programs (Silliman & Schumm, 2000) can be given as an example. In

Turkey such group-counseling programs are rare, if not non-existent. In the present study, an attachment-oriented-psychoeducational-group-training program was developed. It is hoped that this group counseling program facilitates the following preventive studies about close relationships in Turkey.

It is also expected that the psychoeducational group may be particularly useful for the members in their future parenting experiences; that is, as the group members learn the importance of parents' role on adult attachment styles they may show more efforts to raise their children as secure individuals.



CHAPTER II

METHOD

In this chapter the methodological procedures followed in the present study are presented. The first section introduces the overall design of the study. The second section describes the sample and the selection of the participants. The third section is related with the instrumentation process and addresses the instruments used for the data collection procedure. The fourth section illustrates the attachment-oriented-psychoeducational-group-training procedure and the training material used in the study. The fifth and final section explains the data analyses procedures.

2.1 Overall Research Design and Selection of the Subjects

The present study primarily aims at assessing the effect of an Attachment-Oriented-Psychoeducational-Group-Training procedure on the preoccupied/insecure attachment style and related self-esteem of university students. In addition, the incidence of attachment styles of METU students and, a possible relationship between the self-esteem levels of male and female students and their attachment styles were investigated. Thus, the present study involved two consecutive phases.

First phase is consisted of a descriptive study in which the relationship between self-esteem and attachment styles was investigated using a 2 (gender) x 2 (high-low self-esteem) MANOVA, on the four subscales scores of both the Relationship Scales Questionnaire (RSQ) and, the four subscales scores of the Relationship Questionnaire (RQ). In these analyses, subscales of RQ and RSQ served as the dependent variables while gender and self-esteem levels were the independent ones. In determining the high and low self-esteem groups the median score of 3.30 was established as the cut off point for the Rosenberg Self-esteem Scale. Participants who scored above the score of 3.30 were accepted as high self-esteem group while participants who scored below the 3.30 score were considered as having low self-esteem.

The second phase of the study is comprised of an experimental study and aimed at investigating whether it was possible to improve participants with insecure/preoccupied attachment style toward developing secure attachment style. This phase of the study included the implementation of a 10-session Attachment-Oriented-Psychoeducational-Group-Training.

The administration of the scales was carried out by the researcher herself in the first and the descriptive part of the study. However, in the second and experimental phase of the study, students responded via the internet for pre, post and the follow-up tests. Application via internet was a necessity stemmed from the practical issues that the researcher encountered. To assess the attachment styles of the subjects 755 students (549 males, 204 females) who were in their third year in various departments of METU were presented with the Relationship Scales Questionnaire (RSQ), and the Relationship Questionnaire (RQ) during the Turkish language course classes. Self-esteem levels of the participants were measured by Rosenberg Self-esteem Scale (RSS). Additionally, for the purpose of collecting information about subjects' life events an "Information Form" that was developed by the researcher was administered.

In the selection process of the subjects although three measures (Relationship Scales Questionnaire [RSQ], Relationship Questionnaire [RQ] and Rosenberg Self-Esteem Scale [RSS]) were used in the first phase of the study, only two measures (Relationship Scales Questionnaire [RSQ] and Rosenberg Self-esteem Scale [RSS]) were considered in the second phase. The reason for applying two different measures of attachment style was to improve the quality of selection of the participants for the study. By administering two questionnaires it would be possible to validate the results for each participant and ensure that the selected participants responded consistently to the attachment measures. Thus, such an application strategy would control the errors that may stem from the misunderstandings of the test instruction and, in turn, decrease the number of errors in responses. Moreover, earlier attachment studies conducted by Sümer and Güngör (1999a) used the same questionnaires simultaneously.

On the other hand, observations of the students' test-taking behaviors in the first phase of the study indicated that although both instruments were administered in a personal contact environment there were errors in students' understanding of how to respond to the questions of the Relationship Questionnaire (RQ). In the Relationship Questionnaire there are four paragraphs that describe four attachment styles; at the end of each paragraph there is a Likert scale on how suitable the paragraph describes the students' behavior. At the end of the questionnaire, the students were also asked to select the most suitable paragraph that best matched their behavior. The participants were personally asked to check the response and, even with this reminder, most participants forgot to check their responses to the last question.

The RQ was designed to obtain continuous ratings of each of the four attachment patterns, and this is the ideal use of the measure. However, if necessary, the RQ can also be used to categorize participants into their best fitting attachment pattern. The highest of the four attachment prototype ratings can be used to classify participants into an attachment category. A

problem arises when two or more attachment prototypes are rated equally high. To deal with this, Bartholomew and Horowitz, (1991) asked participants to choose a single, best fitting attachment pattern. However, if they have not chosen a best fitting attachment pattern, the researcher can either delete the participant(s) from the data set, or use a method of randomly (perhaps flipping a coin) selecting one of the two prototypes as the attachment category. Unfortunately, if there is a 3-way tie for highest rating and a best fitting attachment pattern has not been chosen, then there is no option but to delete that participant's data (Bartholomew & Horowitz, 1991).

These difficulties indicated that this questionnaire would be difficult to administer on the internet. Besides, the researcher had the concern that if there were too many questionnaires and if the questionnaire was too long there would be a lower response rate in the unsupervised internet application. The relationship scales questionnaire was easier to apply via the internet because the question style was easier for respondents. The relationship between the scores of the two attachment style questionnaires (The Relationship Scales Questionnaire and Relationship Questionnaire) were calculated and a significant relationship was found between the fearful, avoidant, secure and preoccupied attachment style subscales scores of the two measures ($r=.521, p<.01$; $r=.482, p<.01$; $r=.531, p<.01$ and $r=.539, p<.01$, respectively). Based on the aforementioned reasons, and the evidence of a relationship between the two measures, the researcher decided to use only the Relationship Scales Questionnaire (RSQ) for measuring attachment styles of the participants and, RQ was not applied to the students in the experimental phase of the study.

During the administration, participants were instructed that the purpose of the study was to understand the mechanisms underlying certain problems or difficulties commonly experienced in interpersonal relationships. Participants were also asked to write their names and communication information like address, e-mail address and telephone number. Confidentiality was assured by telling them that the information revealed by

them will only be used to reach them for the following step of the study, which consists of the application of Attachment-Oriented-Psychoeducational-Group-Training about romantic relationships. The participants were also asked whether they were willing to participate in the Attachment-Oriented Psychoeducational-Group-Training about romantic relationships by checking the appropriate option in the information form.

In this first administration, categorical classification showed that in the METU sample preoccupied/insecure attachment style had the highest proportion among the other insecure attachment styles. The previous study conducted in two different universities by Sümer and Güngör (1999a) has given the same result. Then the researcher has decided to work with insecure/preoccupied group in experimental part of this study.

For selecting the participants for the second part of the study, a second application of the measures were considered necessary as almost six months (the summer period and one semester) have passed since the first application, due to the several practical difficulties that the researcher encountered. Thus for the experimental phase of the study, the Relationship Scales Questionnaire, Rosenberg Self-Esteem Scale and Information Form were needed to re-administer. However, this time the instruments were sent via the internet to a total of 230 (172 males, 58 females) students who had insecure/preoccupied attachment style at first administration of RSQ and RQ. Forty one insecure/preoccupied students replied to the questionnaire and the information form. Twenty seven of the insecure/preoccupied students were males and 14 of them were females.

The scores that the participants obtained from these two administrations of the instruments were used to select participants for the attachment-oriented-psychoeducational-group-training program. Three inclusion criteria were established as follows: 1. Having preoccupied/insecure attachment style, 2. Volunteering to participate in the psychoeducational group training program, 3. Not experiencing any significant life event in the last six months.

Subjects who met these criteria were chosen and randomly assigned to the preoccupied/insecure attachment style experimental and the preoccupied/insecure attachment style control groups. Equality between the experimental and control group subjects' pre-test scores of the Relationship Scales Questionnaire (RSQ) scores and Rosenberg Self-esteem Scale (RSS) scores was ensured before the application of the training ($t[16.58] = .676, p = .509$ for fearful attachment style subscale of RSQ, $t[16.99] = .634, p = .535$ for avoidant attachment style subscale of RSQ, $t[13.99] = 1.255, p = .230$ for secure attachment style subscale of RSQ and $t[12.78] = -.055, p = .957$ for preoccupied attachment style subscale of RSQ and $t[17] = .628, p = .538$ for the RSS). Thus, 2 groups; 1 insecure/preoccupied experimental group, 1 insecure/preoccupied control group were established. A 10-session Attachment-Oriented-Psychoeducational-Group-Training program that was developed by the researcher was implemented to the experimental group twice weekly for 5 weeks, 90 minutes for each session. Control group was not given any treatment. Fifteen days after the completion of the treatment procedure post-tests were administered to the experimental and the control group. In addition, three months after the treatment procedure the follow-up measures were given both to the training and the control groups.

The experimental group also answered the five questions in the evaluation form one-week after the attachment-oriented-psychoeducational-group-training was completed.

2.2 Participants

Out of 41 students replied the questionnaires, a total of 19 volunteer subjects who met the selection criteria of having preoccupied/insecure attachment style from RSQ were assigned to preoccupied/insecure experimental (11 students; $M = 5.64, SD = .66$ for preoccupied subscale score, $M = 3.55, SD = 1.0357$ for fearful subscale score, $M = 3.69, SD = .61$ for secure subscale score, $M = 3.80, SD = .80$ for avoidant subscale score, $M =$

3.01, $SD= .70$ for Rosenberg Self-esteem Scale score), and the preoccupied-insecure control groups (8 students; $M=5.66$, $SD= .85$ for preoccupied subscale score, $M= 3.25$, $SD= .87$ for fearful subscale score, $M= 4.07$, $SD= .69$ for secure subscale score, $M= 3.60$, $SD= .57$ for avoidant subscale score, $M= 2.81$, $SD= .63$ for Rosenberg Self-esteem Scale score).

These findings showed that 19 students have met the established inclusion criteria in all respects.

2.3 Data Collection Instruments

Three questionnaires, one information form and an evaluation form were used to collect data. Detailed information about the data collection instruments is presented below:

2.3.1 Information Form

The information form (APPENDIX A) was prepared by the researcher to collect demographical information about the subjects. In addition, the information form questions the respondents whether they experienced any important life events within the last 6 months, whether they presently had any romantic relationship and the like. Subjects were selected according to the information form results as well as their scores on RSQ.

2.3.2 Relationship Scales Questionnaire (RSQ; Griffin & Bartholomew, 1994)

The RSQ (APPENDIX B) contains 18 short statements drawn from Hazan and Shaver's (1987) attachment measure, Bartholomew and Horowitz's (1991) Relationship Questionnaire, and Collins and Read's (1990) Adult Attachment Scale. On a 7-point scale, participants rate the extent to which each statement best describes their characteristic style in close

relationships. Five statements contribute to the secure and avoidant attachment patterns and, four statements contribute to the fearful and preoccupied attachment patterns. Taking the mean of the four or five items representing each attachment prototype derives scores for each attachment pattern. (Collins & Read, 1990).

The RSQ can be worded in terms of general orientations to close relationships, orientations to romantic relationships, or orientations to a specific adult and peer relationship. The RSQ was translated into Turkish, reliability, and validity studies of the scale were carried out with a Turkish sample of 123 students by Sümer and Güngör (1999a). The result of the construct validity study, using principal component analysis with varimax rotation, showed that the instrument had two identifiable dimensions with eigenvalues over 1. The first factor explaining 42 %, the second factor 27 % and both factors explaining the 69 % of the total variance. The secure and fearful attachment styles were loaded in the first factor with factor loadings between -.76 and .87 respectively. In the second factor, preoccupied and avoidant attachment styles were loaded with factor loadings between .89 and .56, respectively (Sümer & Güngör, 1999a). In their study, Sümer and Güngör (1999a) carried out a reliability analysis and found that the test-retest correlation coefficients ranged between .54 and .78. A cross-cultural comparison with a U.S. sample was also made by Sümer and Güngör (1999a). The findings of these studies also showed that RSQ had satisfactory level of reliability, stability and convergent validity (Sümer & Güngör, 1999a).

As the instrument had recent satisfactory validity evidence and tested with a similar sample of university students, no additional validity study was conducted in the present study. However, Cronbach Alpha reliability was calculated for the four different sub-scales of the RSQ in the present study. Results showed that for insecure/dismissing attachment style sub-scale reliability coefficients for 5 items was .53; for insecure/fearful attachment style

sub-scale reliability coefficients for 4 items was .54; for secure attachment style reliability coefficients for 5 items was .17 and for insecure/preoccupied attachment style reliability coefficients for 4 items was .32. Since the number of the items is few in RSQ sub-scales, these results were interpreted as the evidence of satisfactory level of reliability. These findings were also consistent with the results of the previous Turkish studies (Sümer & Güngör, 1999a).

2.3.3 Relationship Questionnaire (RQ; Bartholomew & Horowitz, 1991)

The RQ (APPENDIX C) was developed by Bartholomew and published by Bartholomew and Horowitz (1991). This self-report instrument is designed to assess adult attachment style within Bartholomew's (1990) four-category framework. RQ is a single item measure made up of four short paragraphs, each describing a prototypical attachment pattern as it applies to close adult peer relationships. Participants are asked to rate their degree of correspondence to each prototype on a 7-point scale. An individual might rate him or herself something like: Secure 6, Fearful 2, Preoccupied 1, and Avoidant 4. These ratings (or "scores") provide a *profile* of an individual's attachment feelings and behavior.

The RQ can either be worded in terms of general orientations to close relationships, orientations to romantic relationships, or orientations to a specific relationship (or some combination of the above). It can also be reworded in the third person and used to rate others' attachment patterns. In this study participants rated RQ by thinking about their romantic/intimate relationships.

This self-classification measure of adult attachment style asks respondents to indicate which of the four descriptive paragraphs best describes how they feel about close relationships. The four paragraphs respectively characterize secure, avoidant, preoccupied, and fearful attachment styles. Bartholomew (1990) reported that the four RQ self-

classifications demonstrated moderate stability ratings over a 2-month period: secure, .71; dismissive, .49; preoccupied, .59; and fearful, .64. In addition, Bartholomew and Horowitz (1991) found with a college sample that the four attachment styles were related in theoretically consistent ways with both self-reports and friend-reports of respondents' self-esteem and sociability. More recently, Scharfe and Bartholomew (1994) reported that 63% of the women and 56% of the men in their young adult sample retained the same RQ self-classification over an 8-month interval. Self-ratings indicating a secure attachment style were especially stable, with 71% of women and 61% of men retaining their secure self-classification across this time period. Indeed, RQ stability coefficients were comparable to those obtained by both interview-based and continuously scaled self-report measures of adult attachment style. Elsewhere, Kirkpatrick and Hazan (1994) reported an overall 70% correspondence rate in attachment style self-classification over a 4-year period within their adult sample.

In Turkey, Sümer and Güngör (1999a) conducted the reliability and validity studies of RQ and have found satisfactory level of reliability, stability and convergent validity.

2.3.4 The Rosenberg Self-Esteem Scale (RSS; Rosenberg, 1965)

The Rosenberg Self-esteem Scale (RSS) (APPENDIX D) is a 10-item Guttman Scale developed by Rosenberg (1965) for the purpose of measuring adolescents' global self-esteem.

Rosenberg (1965) reported that the scale has satisfactory reproducibility and stability. The reproducibility of this scale is 92 percent and its stability is 72 percent; these coefficients are satisfactory in terms of the criteria established by Guttman (1950) and Menzel (1953) (as cited in Rosenberg, 1965). Rosenberg Self-Esteem Scale is scored by using Likert scoring format. The scale has ten items formulated to assess the self-

appraisal of the individual. Five of the items are phrased positively, e.g., 'On the whole I am satisfied with myself'; the other five are phrased negatively, e.g., 'I certainly feel useless at times' (Hensley, 1977). Respondents were asked to rate one of the following options: "strongly agree", "agree", "disagree", or "strongly disagree". "Positive" and "negative" items were presented alternatively in order to reduce the effect of the respondent set. It was reported that little doubt exists concerning the items generally dealing with a favorable or unfavorable attitude toward oneself.

The adaptation of Rosenberg Self-Esteem Scale to Turkish adolescents which included translation, reliability and validity studies were conducted by Çuhadaroğlu (1985) through using psychiatric interviews as criteria for the Rosenberg Self-esteem Scale with ninth, tenth and eleventh grade secondary school students. The results revealed that the correlation coefficient between the interview scores and the score of the self-esteem scale was .71.

An additional validity study was conducted by Çankaya (1997). The Self-concept Inventory developed by Baymur (1968) and Rosenberg Self-Esteem Scale were administered to 144 high school students. The result of this study revealed modest but significant correlation coefficients between the scores of the Self-concept inventory and the Rosenberg Self-esteem Scale ($r = .26$ for the whole group; $p < .001$, $.26$ for the boys; $p < .05$, and $.24$ for the girls; $p < .05$).

In the present study, RSS was given to 755 METU students. From this sample 22 RSS forms were excluded due to the incomplete information. For the remaining 733 students Cronbach Alpha coefficient for RSS was .87. This indicated that RSS has satisfactory level of reliability for the use of the present study.

2.3.5 Evaluation Form

The evaluation form that was prepared by the researcher was given to the experimental group members one week after the completion of the training program. Participants were asked to respond to five evaluation questions that are included in the Evaluation Form as illustrated in Appendix E.

2.4 Training Procedure:

The psychoeducational group procedure was used in the present study to improve the preoccupied/insecure subjects' attachment styles (APPENDIX G). The group sessions were held two days per week for 5 weeks duration. Each session lasted between 90 to 100 minutes. METU Department of Educational Sciences, Counseling and Guidance Program, group counseling room was used for conducting the group sessions. The control group did not receive any training.

The researcher designed the attachment-oriented-psychoeducational-group-training. In preparation of the group program, intelligence, age, gender, previous learning about the subjects of attachment theory, motivation of participants, and some primary individual factors like number of romantic relationships of participants, that might influence the group process were considered by the leader.

The theoretical framework for the information giving part used in the program was based on cognitive, behavioral and social learning principles. As Brown (1998) pointed out, learning theories provide a framework for determining principles to guide instruction for psychoeducational groups. The researcher also inspired by the Taxonomy of Educational Objectives asserted by Bloom, Khathrlwohl and Masia (1956) in outlining the instructional goals of the psychoeducational program. The researcher assumed the taxonomy as a general outline regarding the structure of the

program as suggested by Brown (1998). Table 2.1 shows how the sessions were structured.

In the first session of attachment-oriented-psychoeducational-group-training, experimental group members were informed about the process and group rules. The leader tried to be sure that the participants all had the adequate level of information about the process and rules. This session was also devoted, for the participants, to warm up and getting acquainted with the process and the other group members.

In the second session, participants were asked about their expectations from the attachment-oriented-psychoeducational-group-training. In this session, the leader tried to understand the members' expectations and be certain that each member had the same level of understanding of the group goals and, whenever necessary clarified the group rules and goals. Participants were informed about the terminology of attachment-oriented psychoeducational-group-training program in the didactic part of this session.

In the third and fourth sessions, subjects were given information about the etiology of attachment styles and inner working models based upon the attachment theory. In these sessions, activities were also used to enhance the awareness of participants about their thoughts, feelings, behaviors and attitudes toward romantic/intimate relationships.

The fifth, sixth, seventh and eight sessions were used for the application phase of attachment-oriented-psychoeducational-group-training. In these sessions, lecturing continued while the participants were encouraged and directed to have behavioral and emotional experiences by joining into the activities and to reflect on these experiences. Homework assignments were given regarding these experiences and reflections.

The ninth session was designed to give the participants the opportunity for analyzing and synthesizing and, was parallel with Bloom's taxonomy in this respect. In this session, participants were expected to synthesize and use the information they have learnt from the Attachment – Oriented-Psychoeducational-Group program.

The tenth and the final session was used for termination and closure.

Table 2.1 The Attachment-Oriented-Psychoeducational-Group-Training Program Outline

| Number of Sessions | Content | Taxonomy | Purpose of Group | Techniques |
|--------------------|--|---|--|--|
| 1 | Getting acquainted. Information about group process and group rules | Knowledge | Education Skill Training Self-knowledge Prevention Remediation | Lecturing Discussion Role Playing Games and exercise Media |
| 2 | Clarifying group goals and giving information of the terminology. | Comprehension | | |
| 3 | The etiology of attachment styles. | <ul style="list-style-type: none"> • Interpretation • Translation | | |
| 4 | Working Models; Model of self and model of others, according to the attachment styles. | <ul style="list-style-type: none"> • Extrapolation | | |
| 5 | The processes of secure close relationship. | Application | | |
| 6 | Fear of loneliness and rejection | | | |
| 7 | Self-esteem | | | |
| 8 | Attachment and detachment | | | |
| 9 | Discovering the characteristics of right partner. | Analysis Synthesis | | |
| 10 | Termination | | | |
| | | Evaluation | | |

2.5 Data Analyses

The data obtained from the study were analyzed in several steps.

First, to investigate the incidence of attachment styles of METU students, percentage rates of the students' from different departments of METU were calculated.

Second, a 2 (gender) x 2 (high-low self-esteem) Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) was employed to the mean subscale scores of the Relationship Scales Questionnaire (RSQ) and Relationship Questionnaire (RQ).

Third, for the experimental phase of the study, Wilcoxon tests were conducted to assess whether experimental and the control group members showed any progress regarding their RSQ and RSS scores from pre-test to post-test, post-test to follow up and pre-test to follow up tests.

Fourth, Mann-Whitney *U* tests were conducted to evaluate differences between the two groups' (experimental group and control group) attachment style subscale scores (insecure/preoccupied, insecure/fearful, insecure/avoidant and secure subscales) and self-esteem scores at pre, post and follow up tests.

In the fifth and final section responses of the experimental group subjects to the open-ended questions of the evaluation form were reported.

All statistical analyses were conducted using the descriptive statistics, MANOVA, Wilcoxon Sign Rank Test and Mann-Whitney *U* Test subprograms of the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) for Windows 10.00 Package.

CHAPTER III

RESULTS

In the fourth chapter, the results obtained from the statistical analyses are presented. The first section displays the results concerning the incidence of each attachment style in the surveyed sample and reports the percentage rates of the METU students' demographical information and some special characteristics of them, especially related with the romantic part of life. The second section exhibits the results of the MANOVA regarding the differences in the attachment styles (RSQ and RQ) as a function of self-esteem and gender. The third section presents the results regarding the effect of the Attachment-Oriented-Psychoeducational-Group Training procedure on the attachment styles and self-esteem levels of the students. The fourth and the final section displays some qualitative findings obtained from the evaluation forms that were given to the members of the experimental group after the implementation of the psychoeducational group.

3.1 The Incidence of Each Attachment Style in the Surveyed Sample

Prior to the analysis, all the data were examined through various SPSS programs for accuracy of data entry, missing values, and fit between their distributions and the assumptions of multivariate analysis of variance. Forty one cases for RQ and four cases for RSQ were found to have missing values and were not included in the sample. To improve pairwise linearity

and to reduce extreme skewness and kurtosis, the z score for all variables was computed. There were no multivariate outliers observed on the dependent variables, therefore, no other cases were omitted, leaving 714 for RQ and 751 for RSQ cases for analysis.

In the present study, to understand the needs and characteristics of the sample and the selection of participants, 755 METU students from Faculty of Arts and Sciences departments (204 females and 549 males) were surveyed. Table 3.1 displays the demographic characteristics and incidence of each attachment style of the study sample of METU students from different departments.

Table 3.1 Demographic Characteristics and Incidence of Each Attachment Style (RSQ and RQ) Of the Study Sample (N= 755).

| Variables | Mean | SD |
|---------------------------------|-------|------|
| Age | 21.58 | 1.06 |
| | N | % |
| Gender | | |
| Male | 549 | 72.7 |
| Female | 204 | 27.0 |
| Missing | 2 | .3 |
| Marital Status | | |
| Single | 745 | 98.7 |
| Live together | 5 | .7 |
| Married | 1 | .1 |
| Divorced | 0 | 0 |
| Separated | 3 | .4 |
| Missing | 1 | .1 |
| Number of Romantic Relationship | | |
| Never | 97 | 12.8 |
| Only one | 184 | 24.4 |
| Between two and five | 343 | 45.4 |
| More than five | 126 | 16.7 |
| Missing | 5 | .6 |

Table 3.1 (Continued).

| | <u>N</u> | <u>%</u> |
|---|----------|----------|
| Currently in a romantic relationship | | |
| Yes | 301 | 39.9 |
| No | 451 | 59.7 |
| Missing | 3 | .3 |
| Willingness to participate in psychoeducational program | | |
| Yes | 244 | 34.1 |
| No | 418 | 58.5 |
| May be | 52 | 7.2 |
| Missing | 41 | 5.4 |
| Attachment Style (RSQ) = 755 | | |
| Secure | 220 | 29.1 |
| Preoccupied | 230 | 30.5 |
| Avoidant | 222 | 29.4 |
| Fearful | 46 | 6.1 |
| Missing | 37 | 4.9 |
| Attachment Style (RQ) N= 755 | | |
| Secure | 339 | 44.9 |
| Preoccupied | 180 | 23.8 |
| Avoidant | 86 | 11.4 |
| Fearful | 113 | 15.0 |
| Missing | 37 | 4.9 |
| Self-Esteem (RSS) N= 755 | | |
| High Self-esteem | 364 | 48.2 |
| Low Self-esteem | 389 | 51.5 |
| Missing | 2 | .3 |

3.2. Differences in the Attachment Styles as a Function of Self-Esteem Levels and Gender

For the purpose of investigating the possible differences among the attachment styles of the participants by gender and self-esteem levels (M= 3.300) a 2 (gender) x 2 (high-low self-esteem) factorial multivariate analysis of variance (MANOVA) was employed to the subscales scores of both the Relationship Scales Questionnaire (RSQ) and the Relationship

Questionnaire (RQ). Both attachment style measures have four subscales: secure, insecure/preoccupied, insecure/fearful and insecure/avoidant. Self-esteem levels were measured by Rosenberg Self-esteem Scale (RSS).

Table 3.2 shows the means and the standard deviations of the Relationship Questionnaire (RQ) of the male and female students with regard to their self-esteem levels (RSS).

Table 3.2 Means and Standard Deviations of the RQ Subscale Scores by Students' Self-Esteem Levels and Gender.

| Attachment Styles (RQ) | Self-esteem Levels | Gender | M | SD | N |
|------------------------|--------------------|--------|-------|-------|-----|
| Fearful | Low Self-esteem | Male | 3.540 | 1.570 | 268 |
| | | Female | 4.020 | 1.700 | 104 |
| | | Total | 3.670 | 1.620 | 372 |
| | High Self-esteem | Male | 2.660 | 1.510 | 252 |
| | | Female | 3.060 | 1.810 | 90 |
| | | Total | 2.770 | 1.600 | 342 |
| | Total | Male | 3.110 | 1.600 | 520 |
| | | Female | 3.570 | 1.810 | 194 |
| | | Total | 3.240 | 1.670 | 714 |
| Preoccupied | Low Self-esteem | Male | 3.960 | 1.570 | 268 |
| | | Female | 3.720 | 1.770 | 104 |
| | | Total | 3.890 | 1.630 | 372 |
| | High Self-esteem | Male | 3.020 | 1.670 | 252 |
| | | Female | 2.620 | 1.540 | 90 |
| | | Total | 2.920 | 1.650 | 342 |
| | Total | Male | 3.500 | 1.690 | 520 |
| | | Female | 3.210 | 1.750 | 194 |
| | | Total | 3.420 | 1.710 | 714 |
| Secure | Low Self-esteem | Male | 3.700 | 1.530 | 268 |
| | | Female | 3.740 | 1.610 | 104 |
| | | Total | 3.710 | 1.550 | 372 |
| | High Self-esteem | Male | 4.660 | 1.750 | 252 |
| | | Female | 4.670 | 1.740 | 90 |
| | | Total | 4.660 | 1.740 | 342 |
| | Total | Male | 4.170 | 1.710 | 520 |
| | | Female | 4.170 | 1.730 | 194 |
| | | Total | 4.170 | 1.710 | 714 |
| Avoidant | Low Self-esteem | Male | 3.110 | 1.560 | 268 |
| | | Female | 2.840 | 1.550 | 104 |
| | | Total | 3.030 | 1.560 | 372 |
| | High Self-esteem | Male | 3.170 | 1.710 | 252 |
| | | Female | 3.130 | 1.840 | 90 |
| | | Total | 3.160 | 1.740 | 342 |
| | Total | Male | 3.140 | 1.630 | 520 |
| | | Female | 2.970 | 1.690 | 194 |
| | | Total | 3.090 | 1.650 | 714 |

The results of the MANOVA that was applied to the RQ scores of male and female students indicated a significant overall main effect of self-esteem levels (Wilks' $\Lambda = .887$, $F[1.707] = 22.472$, $p < .001$, $\eta^2 = .113$) and gender (Wilks' $\Lambda = .961$, $F[1.707] = 7.184$, $p < .001$, $\eta^2 = .039$). The interaction effect of gender by self-esteem level was not significant (Wilks' $\Lambda = .998$, $F[1.707] = .327$, $p = .860$, $\eta^2 = .002$).

Table 3.3 shows the results of MANOVA that was employed to the mean RQ subscale scores of the male and female subjects having high and low self-esteem levels.



Table 3.3 The Results of the Multivariate Analysis of Variance Applied to the RQ Scores of Male and Female Students with Regard to Their Self-Esteem Levels.

| Source | Dependent Variable | Sum Of Squares | df | Mean Square | F | η^2 | Observed Power | Sig. |
|---------------------|--------------------|----------------|-----|-------------|----------|----------|----------------|------|
| Corrected Model | Fearful | 173.884 | 3 | 57.961 | 22.591 | .087 | 1.000 | .000 |
| | Preoccupied | 183.027 | 3 | 61.009 | 22.878 | .088 | 1.000 | .000 |
| | Secure | 161.393 | 3 | 53.798 | 19.827 | .077 | 1.000 | .000 |
| | Avoidant | 8.450 | 3 | 2.817 | 1.035 | .004 | .282 | .376 |
| Intercept | Fearful | 6199.243 | 1 | 6199.243 | 2416.209 | .773 | 1.000 | .000 |
| | Preoccupied | 6243.791 | 1 | 6243.791 | 2341.353 | .767 | 1.000 | .000 |
| | Secure | 9894.943 | 1 | 9894.943 | 3646.837 | .837 | 1.000 | .000 |
| | Avoidant | 5277.730 | 1 | 5277.730 | 1939.274 | .732 | 1.000 | .000 |
| Self-esteem | Fearful | 118.881 | 1 | 118.881 | 46.335 | .061 | 1.000 | .000 |
| | Preoccupied | 145.018 | 1 | 145.018 | 54.380 | .071 | 1.000 | .000 |
| | Secure | 125.329 | 1 | 125.329 | 46.191 | .061 | 1.000 | .000 |
| | Avoidant | 4.347 | 1 | 4.347 | 1.597 | .002 | .243 | .207 |
| Gender | Fearful | 26.920 | 1 | 26.920 | 10.492 | .015 | .899 | .001 |
| | Preoccupied | 14.214 | 1 | 14.214 | 5.330 | .007 | .635 | .021 |
| | Secure | .06462 | 1 | .06462 | .024 | .000 | .053 | .877 |
| | Avoidant | 3.353 | 1 | 3.353 | 1.232 | .002 | .198 | .267 |
| Self-Esteem* Gender | Fearful | .279 | 1 | .279 | .109 | .000 | .063 | .742 |
| | Preoccupied | .987 | 1 | .987 | .370 | .001 | .093 | .543 |
| | Secure | .04291 | 1 | .04291 | .016 | .000 | .052 | .900 |
| | Avoidant | 2.061 | 1 | 2.061 | .757 | .001 | .140 | .384 |
| Error | Fearful | 1821.640 | 710 | 2.566 | | | | |
| | Preoccupied | 1893.389 | 710 | 2.667 | | | | |
| | Secure | 1926.439 | 710 | 2.713 | | | | |
| | Avoidant | 1932.263 | 710 | 2.721 | | | | |
| Total | Fearful | 9482.000 | 714 | | | | | |
| | Preoccupied | 10449.000 | 714 | | | | | |
| | Secure | 14492.000 | 714 | | | | | |
| | Avoidant | 8775.000 | 714 | | | | | |
| Corrected Total | Fearful | 1995.524 | 713 | | | | | |
| | Preoccupied | 2076.416 | 713 | | | | | |
| | Secure | 2087.832 | 713 | | | | | |
| | Avoidant | 1940.713 | 713 | | | | | |

The result of the MANOVA revealed significant main effects of self-esteem in fearful, preoccupied and secure subscales of RQ ($F [1.713] = 46.335, p < .001, \eta^2 = .061$; $F [1.713] = 54.380, p < .001, \eta^2 = .071$; $F [1.713] = 46.191, p < .001, \eta^2 = .061$, respectively). However, MANOVA results showed no statistically significant self-esteem main effect in avoidant attachment style subscale of RQ.

MANOVA results also showed significant main effects of gender in fearful and preoccupied subscales scores of RQ ($F [1.713] = 10.492, p < .001, \eta^2 = .015$; $F [1.713] = 5.330, p < .05, \eta^2 = .007$, respectively). The results yielded no statistically significant main effect of gender in secure and avoidant subscale scores of RQ. Results revealed no interaction effect of self-esteem and gender in any of the RQ subscale scores.

These results showed that students who had lower self-esteem scored significantly higher in fearful ($M = 3.670$) and preoccupied subscales ($M = 3.890$) of RQ, while students who had higher self-esteem had statistically significant higher mean scores ($M = 4.660$) in secure attachment subscales of RQ. No significant differences were found between the mean insecure/avoidant subscale scores of high and low self-esteem group students.

The results also indicated that females ($M = 3.570$) scored significantly higher in fearful attachment style of RQ than did the male students ($M = 3.110$). Meanwhile, male students had a statistically significant higher mean score ($M = 3.500$) than did the females ($M = 3.210$) in the preoccupied subscale of RQ. No significant gender differences were found in insecure/avoidant and secure subscale scores of RQ.

An additional 2 (gender) x 2 (high-low self-esteem) factorial MANOVA was employed to the participants' subscales scores of the Relationship Scales Questionnaire (RSQ) for the purpose of investigating the possible differences in the four attachment styles with regard to their self-esteem levels and gender.

Table 3.4 shows the means and the standard deviations of the Relationship Scales Questionnaire (RSQ) scores of the male and female students with regard to their self-esteem levels.

Table 3.4 Means and Standard Deviations of the RSQ Subscale Score by Students' Self-Esteem Levels and Gender.

| Attachment Styles (RSQ) | Self-esteem Level | Gender | M | SD | N |
|-------------------------|-------------------|--------|-------|-------|-----|
| Fearful | Low Self-esteem | Male | 3.379 | 1.00 | 282 |
| | | Female | 3.739 | 1.111 | 107 |
| | | Total | 3.478 | 1.045 | 389 |
| | High Self-esteem | Male | 3.197 | 1.091 | 265 |
| | | Female | 3.427 | 1.032 | 97 |
| | | Total | 3.259 | 1.079 | 362 |
| | Total | Male | 3.291 | 1.050 | 547 |
| | | Female | 3.590 | 1.083 | 204 |
| | | Total | 3.372 | 1.067 | 751 |
| Avoidant | Low Self-esteem | Male | 4.257 | .994 | 282 |
| | | Female | 4.129 | .959 | 107 |
| | | Total | 4.222 | .985 | 389 |
| | High Self-esteem | Male | 4.245 | 1.000 | 265 |
| | | Female | 4.179 | .771 | 97 |
| | | Total | 4.23 | .951 | 362 |
| | Total | Male | 4.251 | 1.001 | 547 |
| | | Female | 4.153 | .873 | 204 |
| | | Total | 4.224 | .968 | 751 |
| Secure | Low Self-esteem | Male | 4.060 | .821 | 282 |
| | | Female | 3.861 | .901 | 107 |
| | | Total | 4.005 | .847 | 389 |
| | High Self-esteem | Male | 4.489 | .881 | 265 |
| | | Female | 4.338 | .777 | 97 |
| | | Total | 4.448 | .856 | 362 |
| | Total | Male | 4.268 | .877 | 547 |
| | | Female | 4.088 | .876 | 204 |
| | | Total | 4.219 | .879 | 751 |
| Preoccupied | Low Self-esteem | Male | 4.495 | 1.039 | 282 |
| | | Female | 4.266 | 1.111 | 107 |
| | | Total | 4.432 | 1.063 | 389 |
| | High Self-esteem | Male | 4.112 | 1.017 | 265 |
| | | Female | 3.947 | .794 | 97 |
| | | Total | 4.067 | .964 | 362 |
| | Total | Male | 4.309 | 1.045 | 547 |
| | | Female | 4.114 | .984 | 204 |
| | | Total | 4.256 | 1.032 | 751 |

The results of the MANOVA, that was applied to the RSQ scores of male and female students, indicated a significant overall main effect of self-esteem levels (Wilks' $\Lambda = .931$, $F [1.744] = 13.872$, $p < .001$, $\eta^2 = .069$) and gender (Wilks' $\Lambda = .960$, $F [1.744] = 7.800$, $p < .001$, $\eta^2 = .040$). The interaction effect of gender and self-esteem level was not significant (Wilks' $\Lambda = .998$, F

[1.744] = .360, $p = .837$, $\eta^2 = .002$). Table 3.5 shows the results of the MANOVA that was employed to the mean RSQ subscale scores of the male and female subjects having high and low self-esteem levels.

Table 3.5 The Results of the Multivariate Analysis of Variance Applied to the RSQ Scores of Male and Female Students with Regard to Their Self-Esteem Levels.

| Source | Dependent Variable | Sum Of Squares | df | Mean Square | F | η^2 | Observed Power | Sig. |
|-----------------|--------------------|----------------|---------|-------------|-----------|----------|----------------|------|
| Corrected Model | Fearful | 22.799 | 3 | 7.600 | 6.833 | .027 | .977 | .000 |
| | Avoidant | 1.583 | 3 | .528 | .562 | .002 | .167 | .640 |
| | Secure | 41.466 | 3 | 13.822 | 19.167 | .071 | 1.000 | .000 |
| | Preoccupied | 30.915 | 3 | 10.305 | 10.027 | .039 | .998 | .000 |
| Intercept | Fearful | 7001.722 | 1 | 7001.722 | 6295.959 | .894 | 1.000 | .000 |
| | Avoidant | 10474.915 | 1 | 10474.915 | 11154.074 | .937 | 1.000 | .000 |
| | Secure | 10398.624 | 1 | 10398.624 | 14419.473 | .951 | 1.000 | .000 |
| | Preoccupied | 10486.700 | 1 | 10486.700 | 10203.641 | .932 | 1.000 | .000 |
| Self-esteem | Fearful | 9.049 | 1 | 9.049 | 8.137 | .011 | .813 | .004 |
| | Avoidant | .05268 | 1 | .05268 | .056 | .000 | .056 | .813 |
| | Secure | 30.396 | 1 | 30.396 | 42.150 | .053 | 1.000 | .000 |
| | Preoccupied | 18.279 | 1 | 18.279 | 17.785 | .023 | .988 | .000 |
| Gender | Fearful | 12.868 | 1 | 12.868 | 11.571 | .015 | .925 | .001 |
| | Avoidant | 1.392 | 1 | 1.392 | 1.483 | .002 | .229 | .224 |
| | Secure | 4.526 | 1 | 4.526 | 6.277 | .008 | .706 | .012 |
| | Preoccupied | 5.764 | 1 | 5.764 | 5.608 | .007 | .657 | .018 |
| Self-esteem* | Fearful | .628 | 1 | .628 | .565 | .001 | .117 | .453 |
| | Avoidant | .143 | 1 | .143 | .152 | .000 | .068 | .697 |
| | Secure | .08669 | 1 | .08669 | .120 | .000 | .064 | .729 |
| Gender | Preoccupied | .154 | 1 | .154 | .150 | .000 | .067 | .699 |
| | Error | Fearful | 830.737 | 747 | 1.112 | | | |
| | Avoidant | 701.516 | 747 | .939 | | | | |
| | Secure | 538.700 | 747 | .721 | | | | |
| Total | Preoccupied | 767.723 | 747 | 1.028 | | | | |
| | Fearful | 9395.806 | 751 | | | | | |
| | Avoidant | 14104.482 | 751 | | | | | |
| | Secure | 13947.355 | 751 | | | | | |
| Corrected Total | Preoccupied | 14403.271 | 751 | | | | | |
| | Fearful | 853.536 | 750 | | | | | |
| | Avoidant | 703.099 | 750 | | | | | |
| | Secure | 580.167 | 750 | | | | | |
| Preoccupied | | 798.638 | 750 | | | | | |

The result of the MANOVA revealed significant self-esteem main effects of attachment styles in fearful, secure and preoccupied subscales of RSQ (F [1.750] = 8.137, $p < .05$, $\eta^2 = .011$; F [1.750] = 42.150, $p < .001$, $\eta^2 = .053$; F [1.750] = 17.785, $p < .001$, $\eta^2 = .023$, respectively). However, MANOVA

results showed no statistically significant self-esteem main effect in avoidant attachment style subscale of RSQ.

MANOVA results also showed significant main effects of gender in fearful, secure and preoccupied subscales scores of RSQ ($F [1.750] = 11.571, p < .001, \eta^2 = .015$; $F [1.750] = 6.277, p < .05, \eta^2 = .008$; $F [1.750] = 5.608, p < .05, \eta^2 = .007$, respectively). The results yielded no statistically significant main effect of gender in avoidant subscale scores of RSQ.

Results revealed no interaction effect of self-esteem and gender in any of the RSQ subscale scores.

These results indicated that students who had lower self-esteem scored significantly higher in fearful ($M = 3.478$) and preoccupied subscales ($M = 4.432$) of RSQ while students who had higher self-esteem had statistically significant higher mean scores ($M = 4.448$) in secure attachment subscales of RSQ. No significant differences were found between the insecure/avoidant subscale scores of the high and low self-esteem group students.

The results also revealed that female students ($M = 3.590$) scored significantly higher in fearful attachment style of RSQ than did the male ($M = 3.291$) students. In the secure attachment style of RSQ, male students had a statistically significant higher mean score ($M = 4.268$) than did the females ($M = 4.088$). In the preoccupied attachment style of RSQ, male students had a statistically significant higher mean score ($M = 4.309$) than did the females ($M = 4.114$). No significant gender differences were found in insecure/avoidant subscale scores of RSQ.

3.3 Results Regarding the Non-parametric Statistical Analyses

Mann-Whitney U and Wilcoxon tests were used for the nonparametric analyses. In the present study, the researcher had initially planned to use Repeated-Measures of MANOVA. However, close inspection of the data showed that some of the assumptions of MANOVA were not met and the

data were not suitable for a MANOVA analysis. Thus, the researcher decided to use nonparametric tests as an alternative.

First, twelve separate Wilcoxon tests were conducted to evaluate whether experimental and control group members showed any significant differences in their attachment sub-scale scores and Rosenberg Self-esteem scale scores on pre to post-test, post-test to follow up and pre-test to follow up tests. As known Wilcoxon test is commonly applied to pre-test-post-test-follow up research design, when it is not suitable to use parametric tests for dependent samples.

Second, six separate Mann-Whitney *U* tests were used to test the differences between the experimental and control groups on pre-post-follow-up tests of RSQ and RSS. Mann-Whitney *U* test evaluates whether the medians on a test variable differ significantly between two groups.

3.3.1 The Results of the Wilcoxon Tests

As mentioned previously Wilcoxon tests were conducted to evaluate whether experimental group (insecure/preoccupied) members showed any significant improvement between their pre-test and post-test scores of RSQ. Table 3.6 shows the changes in the experimental group members' attachment subscale scores from pre-test to post-test.

Table 3.6 The Results of the Wilcoxon Test for Pre And Post-Test Scores of the Relationship Scales Questionnaire for the Experimental Group Subjects.

| Wilcoxon Matched Pairs Signed Test | | | | | | |
|------------------------------------|---------|----|-----------|--------------|--------|------|
| Post-test-Pre-test | | N | Mean Rank | Sum Of Ranks | z | p |
| Fearful | - Ranks | 7 | 5.930 | 41.500 | -1.430 | .153 |
| | + Ranks | 3 | 4.500 | 13.500 | | |
| | Ties | 1 | | | | |
| | Total | 11 | | | | |
| Avoidant | - Ranks | 4 | 4.380 | 17.500 | -.070 | .944 |
| | + Ranks | 4 | 4.630 | 18.500 | | |
| | Ties | 3 | | | | |
| | Total | 11 | | | | |
| Secure | - Ranks | 3 | 3.500 | 10.500 | -2.004 | .045 |
| | + Ranks | 8 | 6.940 | 55.500 | | |
| | Ties | 0 | | | | |
| | Total | 11 | | | | |
| Preoccupied | - Ranks | 7 | 6.360 | 44.500 | -1.740 | .082 |
| | + Ranks | 3 | 3.500 | 10.500 | | |
| | Ties | 1 | | | | |
| | Total | 11 | | | | |

In the experimental group, the results indicated a significant difference between the pre and post-tests secure subscale scores of the RSQ, $z = -2.004$, $p < .05$. The mean of the ranks in the secure attachment style subscale pre-test score was 3.500, while the mean of the ranks in the secure attachment style post-test score was 6.940. Table 3.6 shows that out of 11

experimental group members secure attachment sub-scale scores of 8 subjects significantly increased upon receiving psychoeducational training. However, three subjects' secure attachment scores decreased.

The results indicated no significant differences between the pre and post-test RSQ scores of the experimental group subjects in fearful/insecure ($z = -1.430$, $p = .153$), avoidant/insecure ($z = -.070$, $p = .944$) and preoccupied/insecure ($z = -1.740$, $p = .082$) subscales.

Another Wilcoxon test was conducted to evaluate whether insecure/preoccupied experimental group members showed any significant difference between their post-test and follow up scores of RSQ. Table 3.7 shows the changes in the experimental group members' attachment subscale scores from post-test to follow up.



Table 3.7 The Results of the Wilcoxon Test for the Post-Test and Follow Up Test Scores of Relationship Scales Questionnaire for the Experimental Group Subjects.

| Wilcoxon Matched Pairs Signed Test | | | | | | |
|------------------------------------|---------|----|-----------|--------------|--------|------|
| Follow up-Post-test | | N | Mean Rank | Sum Of Ranks | z | p |
| Fearful | - Ranks | 3 | 3.330 | 10.000 | -1.136 | .256 |
| | + Ranks | 5 | 5.200 | 26.000 | | |
| | Ties | 3 | | | | |
| | Total | 11 | | | | |
| Avoidant | - Ranks | 4 | 5.000 | 20.000 | -.288 | .774 |
| | + Ranks | 4 | 4.000 | 16.000 | | |
| | Ties | 3 | | | | |
| | Total | 11 | | | | |
| Secure | - Ranks | 5 | 5.200 | 26.000 | -1.126 | .260 |
| | + Ranks | 3 | 3.330 | 10.000 | | |
| | Ties | 3 | | | | |
| | Total | 11 | | | | |
| Preoccupied | - Ranks | 4 | 4.130 | 16.500 | -.212 | .832 |
| | + Ranks | 4 | 4.880 | 19.500 | | |
| | Ties | 3 | | | | |
| | Total | 11 | | | | |

The results indicated no significant differences between the post-test and follow up RSQ scores of the experimental group subjects in fearful/insecure ($z = -1.136$, $p = .256$), avoidant/insecure ($z = -.288$, $p = .774$), secure ($z = -1.126$, $p = .260$) and preoccupied/insecure ($z = -.212$, $p = .832$) subscales.

A further Wilcoxon test was conducted to evaluate whether experimental group members showed any significant difference between their pre-test and follow-up test scores of RSQ. Table 3.8 shows the changes in the experimental group members' attachment subscale scores from pre-test to follow up.

Table 3.8 The Results of the Wilcoxon Test for Pre-Test and Follow Up Test Scores of the Relationship Scales Questionnaire for the Experimental Group.

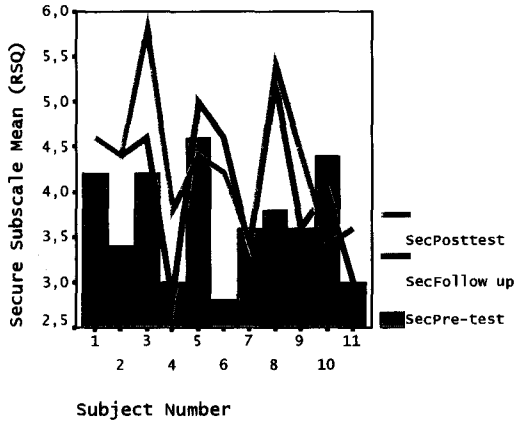
| Wilcoxon Matched Pairs Signed Test | | | | | | |
|------------------------------------|---------|----|-----------|--------------|--------|------|
| Follow up-Pre-test | | N | Mean Rank | Sum Of Ranks | z | p |
| Fearful | - Ranks | 6 | 5.670 | 34.000 | -.664 | .507 |
| | + Ranks | 4 | 5.250 | 21.000 | | |
| | Ties | 1 | | | | |
| | Total | 11 | | | | |
| Avoidant | - Ranks | 4 | 7.250 | 29.000 | -.154 | .878 |
| | + Ranks | 6 | 4.330 | 26.000 | | |
| | Ties | 1 | | | | |
| | Total | 11 | | | | |
| Secure | - Ranks | 3 | 2.500 | 7.500 | -1.794 | .073 |
| | + Ranks | 6 | 6.250 | 37.500 | | |
| | Ties | 2 | | | | |
| | Total | 11 | | | | |
| Preoccupied | - Ranks | 7 | 7.290 | 51.000 | -1.604 | .109 |
| | + Ranks | 4 | 3.750 | 15.000 | | |
| | Ties | 0 | | | | |
| | Total | 11 | | | | |

The results indicated no significant differences between the pre-test and follow up RSQ scores of the experimental group subjects in fearful/insecure ($z = -.664, p = .507$), avoidant/insecure ($z = -.154, p = .878$), secure ($z = -1.794, p = .073$) and preoccupied/insecure ($z = -1.604, p = .109$) subscales scores of the subjects.

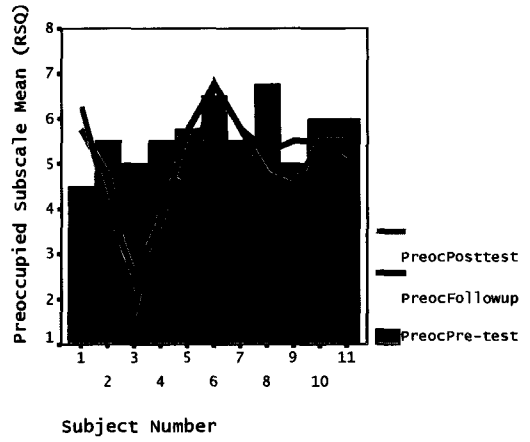
Figure 3.1 illustrates the changes in the experimental group members' attachment styles scores at pre-test, post-test, and follow-up.



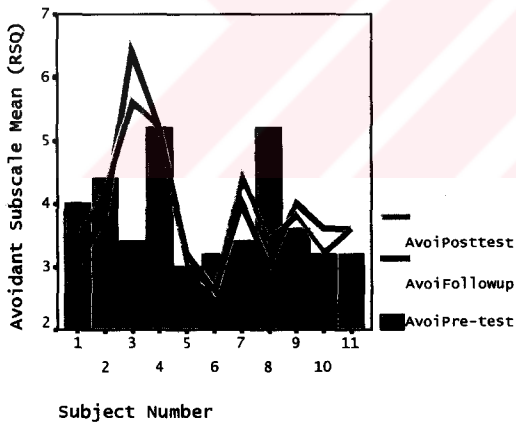
Secure subscale scores of RSQ



Preoccupied subscale scores of RSQ



Avoidant subscale scores of RSQ



Fearful subscale scores of RSQ

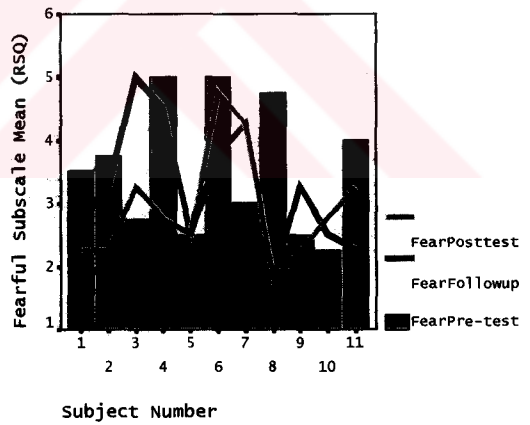


Figure 3.1 The Changes in the Experimental Group Members' Attachment Styles Subscales Scores at Pre-Test, Post-Test and Follow-Up.

Similar statistical procedures were pursued for the control group and a Wilcoxon test was conducted to evaluate whether control group members showed any significant difference between their pre-test and post-test scores of RSQ. Table 3.9 shows the changes in the control group members' Relationship Scales Questionnaire subscale scores from pre-test to post-test.

Table 3.9 The Results of the Wilcoxon Test for Pre and Post-Test Scores of the Relationship Scales Questionnaire for the Control Group.

| Wilcoxon Matched Pairs Signed Test | | | | | | |
|------------------------------------|---------|---|-----------|--------------|--------|------|
| Post-test-Pre-test | | N | Mean Rank | Sum Of Ranks | z | p |
| Fearful | - Ranks | 4 | 4.630 | 18.500 | -.768 | .443 |
| | + Ranks | 3 | 3.170 | 9.500 | | |
| | Ties | 1 | | | | |
| | Total | 8 | | | | |
| Avoidant | - Ranks | 1 | 1.000 | 1.000 | -1.761 | .078 |
| | + Ranks | 4 | 3.500 | 14.000 | | |
| | Ties | 3 | | | | |
| | Total | 8 | | | | |
| Secure | - Ranks | 2 | 2.500 | 5.000 | -1.532 | .125 |
| | + Ranks | 5 | 4.600 | 23.000 | | |
| | Ties | 1 | | | | |
| | Total | 8 | | | | |
| Preoccupied | - Ranks | 4 | 4.000 | 16.000 | -1.156 | .248 |
| | + Ranks | 2 | 2.500 | 5.000 | | |
| | Ties | 2 | | | | |
| | Total | 8 | | | | |

The results showed no significant differences between the pre-test and post-test RSQ scores of the control group subjects in fearful/insecure ($z = -.768, p = .443$), avoidant/insecure ($z = -1.761, p = .078$), secure ($z = -1.532, p = .125$) and preoccupied/insecure ($z = -1.156, p = .248$) subscales.

An additional Wilcoxon test was conducted to evaluate whether control group members showed any significant difference between their post-test and follow up test scores of RSQ. Table 3.10 presents the changes in the control group members' RSQ subscales scores from post-test to follow up.

Table 3.10 The Results of the Wilcoxon Test for Post-Test and Follow Up Test Scores of the Relationship Scales Questionnaire for the Control Group.

| Wilcoxon Matched Pairs Signed Test | | | | | | |
|------------------------------------|---------|---|-----------|--------------|--------|------|
| Follow up-Post-test | | N | Mean Rank | Sum Of Ranks | z | p |
| Fearful | - Ranks | 4 | 4.750 | 19.000 | -.141 | .888 |
| | + Ranks | 4 | 4.250 | 17.000 | | |
| | Ties | 0 | | | | |
| | Total | 8 | | | | |
| Avoidant | - Ranks | 4 | 5.380 | 21.500 | -.497 | .619 |
| | + Ranks | 4 | 3.630 | 14.500 | | |
| | Ties | 0 | | | | |
| | Total | 8 | | | | |
| Secure | - Ranks | 6 | 4.670 | 28.000 | -1.407 | .159 |
| | + Ranks | 2 | 4.000 | 8.000 | | |
| | Ties | 0 | | | | |
| | Total | 8 | | | | |
| Preoccupied | - Ranks | 4 | 3.750 | 15.000 | -.954 | .340 |
| | + Ranks | 2 | 3.000 | 6.000 | | |
| | Ties | 2 | | | | |
| | Total | 8 | | | | |

The results indicated no significant differences between the post-test and follow up RSQ scores of the control group subjects in fearful/insecure ($z = -.141, p = .888$), avoidant/insecure ($z = -.497, p = .619$), secure ($z = -1.407, p = .159$) and preoccupied/insecure ($z = -.954, p = .360$) subscales.

Another Wilcoxon test was conducted to evaluate whether control group members showed any significant difference between their pre-test and follow up RSQ subscale scores from pre-test to follow up. Table 3.11 shows the changes in the control group members' subscale scores from pre-test to follow up.

Table 3.11 The Results of the Wilcoxon Test for Pre-Test and Follow Up Test Scores of the Relationship Scales Questionnaire for the Control Group.

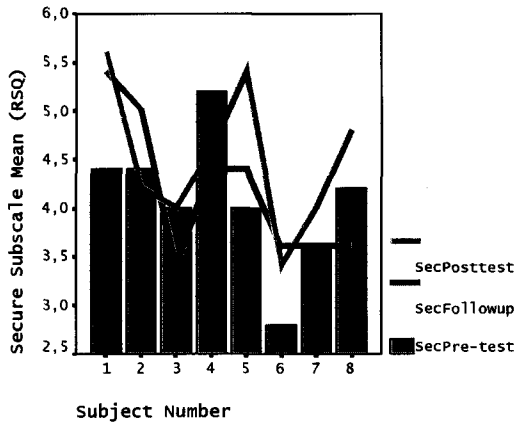
| Wilcoxon Matched Pairs Signed Test | | | | | | |
|------------------------------------|---------|---|-----------|--------------|--------|------|
| Follow up-Pre-test | | N | Mean Rank | Sum Of Ranks | z | p |
| Fearful | - Ranks | 5 | 4.000 | 20.000 | -1.023 | .306 |
| | + Ranks | 2 | 4.000 | 8.000 | | |
| | Ties | 1 | | | | |
| | Total | 8 | | | | |
| Avoidant | - Ranks | 3 | 3.500 | 10.500 | -1.054 | .292 |
| | + Ranks | 5 | 5.100 | 25.500 | | |
| | Ties | 0 | | | | |
| | Total | 8 | | | | |
| Secure | - Ranks | 3 | 3.830 | 11.500 | -.426 | .670 |
| | + Ranks | 4 | 4.130 | 16.500 | | |
| | Ties | 1 | | | | |
| | Total | 8 | | | | |
| Preoccupied | - Ranks | 6 | 4.000 | 24.000 | -1.696 | .090 |
| | + Ranks | 1 | 4.000 | 4.000 | | |
| | Ties | 1 | | | | |
| | Total | 8 | | | | |

The results indicated no significant differences between the pre-test and follow up RSQ scores of the control group subjects in fearful/insecure ($z = -1.023, p = .306$), avoidant/insecure ($z = -1.054, p = .292$), secure ($z = -.426, p = .670$) and preoccupied/insecure ($z = -1.696, p = .090$) subscales.

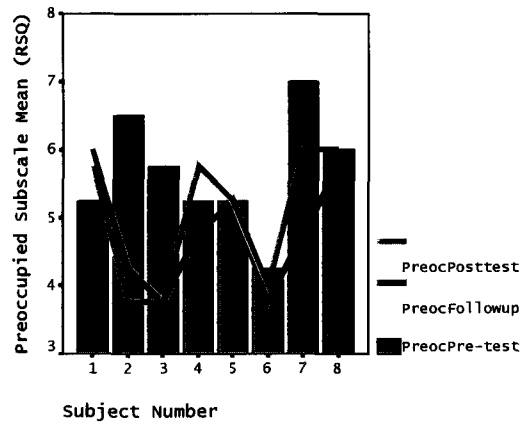
Figure 3.2 illustrates the changes in the control group members' attachment styles scores at pre-test, post-test and follow-up.



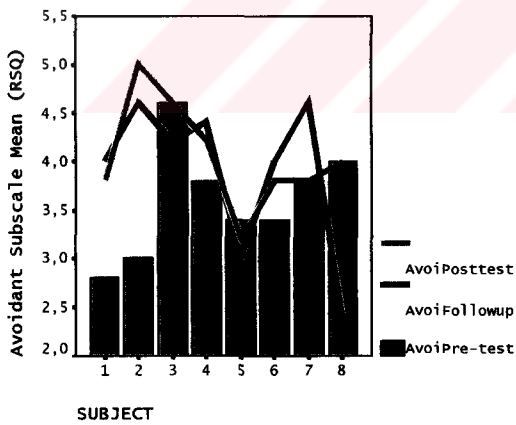
Secure subscale scores of RSQ



Preoccupied subscale scores of RSQ



Avoidant subscale scores of RSQ



Fearful subscale scores of RSQ

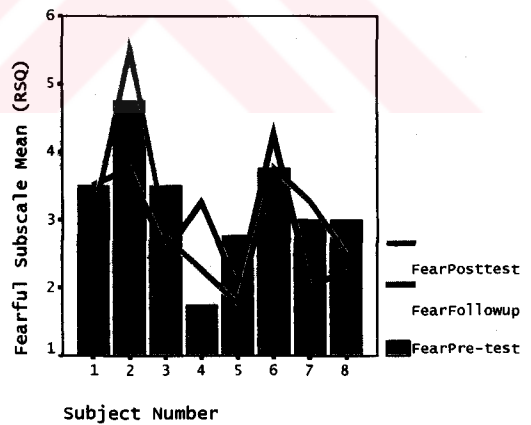


Figure 3.2 The Changes in the Control Group Members' Attachment Styles Scores at Pre-Test, Post-Test and Follow-Up.

Parallel statistical analyses were utilized for assessing the possible changes in the Rosenberg Self-esteem Scale and a Wilcoxon test was conducted to evaluate whether experimental group members showed any significant difference between their pre-test and post-test scores of RSS. Table 3.12 shows the changes in the experimental group members' self-esteem scores from pre-test to post-test.

Table 3.12 The Results of the Wilcoxon Test for Pre-Test and Post-Test Rosenberg Self-Esteem Scale Scores for the Experimental Group.

| Wilcoxon Matched Pairs Signed Test | | | | | | |
|------------------------------------|---------|-----------|--------------|--------|--------|------|
| Post-test-Pre-test | N | Mean Rank | Sum Of Ranks | z | p | |
| Self-Esteem | - Ranks | 2 | 4.500 | 9.000 | -1.888 | .059 |
| | + Ranks | 8 | 5.750 | 46.000 | | |
| | Ties | 1 | | | | |
| | Total | 11 | | | | |

The results revealed no significant differences ($z = -1.888$, $p = .059$) between the pre-test and post-test RSS scores of the experimental group subjects.

An additional Wilcoxon test was conducted to evaluate whether experimental group members showed any significant difference between their pre-test and follow up test scores of Rosenberg Self-Esteem Scale. Table 3.13 shows the changes in the experimental group members' self-esteem scores from pre-test to follow up test.

Table 3.13 The Results of the Wilcoxon Test for Pre-Test and Follow Up Test Scores of the Rosenberg Self –Esteem Scale for the Experimental Group.

| Wilcoxon Matched Pairs Signed Test | | | | | | |
|------------------------------------|---------|----|-----------|--------------|--------|------|
| Follow up test-Pre-test | | N | Mean Rank | Sum Of Ranks | z | p |
| Self-Esteem | - Ranks | 3 | 4.670 | 14.000 | -1.011 | .312 |
| | + Ranks | 6 | 5.170 | 31.000 | | |
| | Ties | 2 | | | | |
| | Total | 11 | | | | |

The results indicated no significant differences ($z = -1.011$, $p = .312$) between the pre-test and follow up RSS scores of the experimental group subjects.

A further Wilcoxon test was conducted to evaluate whether experimental group members showed any significant difference between their post-test and follow up test scores of Rosenberg Self-Esteem Scale (RSS). Table 3.14 shows the changes in the experimental group members' RSS scores from pre-test to post-test.

Table 3.14 The Results of the Wilcoxon Test for Post-Test and Follow Up Test Scores of the Rosenberg Self-Esteem Scale for the Experimental Group.

| Wilcoxon Matched Pairs Signed Test | | | | | | |
|------------------------------------|---------|----|-----------|--------------|--------|------|
| Follow up test-Post-test | | N | Mean Rank | Sum Of Ranks | z | p |
| Self-Esteem | - Ranks | 5 | 4.200 | 21.000 | -1.185 | .236 |
| | + Ranks | 2 | 3.500 | 7.000 | | |
| | Ties | 4 | | | | |
| | Total | 11 | | | | |

The results indicated no significant differences ($z = -1.185$, $p = .236$) between the post-test and follow up RSS scores of the experimental group subjects.

The same statistical procedures were carried out for the RSS scores of the control group and a Wilcoxon test was conducted to evaluate whether control group members showed any significant difference between their pre-test and post-test scores of Rosenberg Self-Esteem Scale (RSS). Table 3.15 shows the changes in the control group members' RSS scores from pre-test to post-test.

Table 3.15 The Results of the Wilcoxon Test for Pre-Test and Post-Test Scores of the Rosenberg Self-Esteem Scale for the Control Group.

| | | Wilcoxon Matched Pairs Signed Test | | | | |
|--------------------|---------|------------------------------------|-----------|--------------|--------|------|
| Post-test-Pre-test | | N | Mean Rank | Sum Of Ranks | z | p |
| Self-Esteem | - Ranks | 2 | 4.750 | 9.500 | -1.198 | .231 |
| | + Ranks | 6 | 4.420 | 6.500 | | |
| | Ties | 0 | | | | |
| | Total | 8 | | | | |

The results indicated no significant differences ($z = -1.198$, $p = .231$) between the pre and post-test RSS scores of the control group subjects.

Another Wilcoxon test was conducted to evaluate whether control group members showed any significant difference between their post-test and follow up scores of Rosenberg Self-Esteem Scale (RSS). Table 3.16 shows the changes in the control group members' RSS scores from post-test to follow up.

Table 3.16 The Results of the Wilcoxon Test for Post-Test and Follow Up Test Scores of the Rosenberg Self-Esteem Scale for the Control Group.

| Wilcoxon Matched Pairs Signed Test | | | | | | |
|------------------------------------|---------|-----------|--------------|--------|--------|------|
| Follow up test-Post-test | N | Mean Rank | Sum Of Ranks | z | p | |
| Self-Esteem | - Ranks | 2 | 1.500 | 3.000 | -1.594 | .111 |
| | + Ranks | 4 | 4.500 | 18.000 | | |
| | Ties | 2 | | | | |
| | Total | 8 | | | | |

The results indicated no significant differences ($z = -1.594$, $p = .111$) between the post-test and follow up RSS scores of the control group subjects.

An additional Wilcoxon test was conducted to evaluate whether control group members showed any significant difference between their pre-test and follow up scores of Rosenberg Self-Esteem Scale (RSS). Table 3.17 shows the changes in the control group members' RSS scores from pre-test to follow up test.

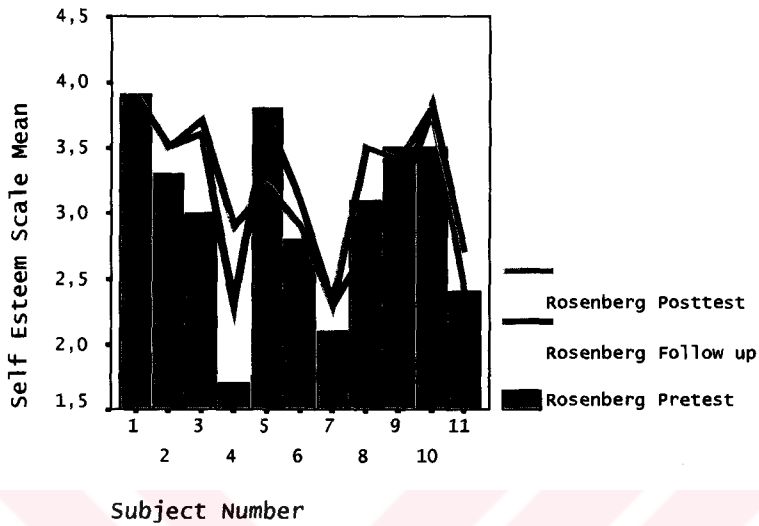
Table 3.17 The Results of the Wilcoxon Test for Pre-Test and Follow Up Test Scores of the Rosenberg Self –Esteem Scale for the Control Group.

| Wilcoxon Matched Pairs Signed Test | | | | | | |
|------------------------------------|---------|-----------|--------------|--------|--------|------|
| Follow up test-Pre-test | N | Mean Rank | Sum Of Ranks | z | p | |
| Self-Esteem | - Ranks | 1 | 2.000 | 2.000 | -2.252 | .024 |
| | + Ranks | 7 | 4.860 | 34.000 | | |
| | Ties | 0 | | | | |
| | Total | 8 | | | | |

The results indicated significant differences ($z = -2.252, p < .05$) between the pre-test and follow up test of RSE scores of the control group subjects. The mean of the ranks of control group members' pre-test was 2.000, while the mean of the ranks of control group members' follow up was 4.860. Figure 3.3 shows the changes of experimental and control groups members' self-esteem scores at pre-test, post-test and follow up tests.



Rosenberg Self-esteem Scale Scores For Experimental Group



Rosenberg Self-esteem Scale Scores For Control Group

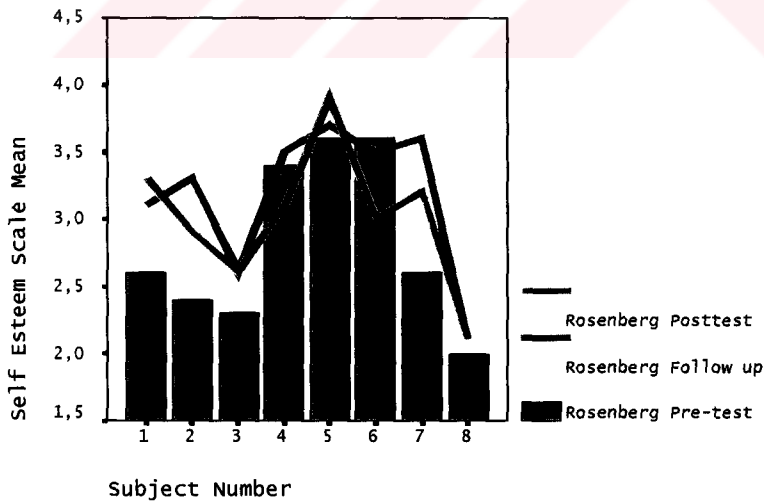


Figure 3.3 The Changes in the Experimental and Control Group's Member's Self-Esteem Levels Scores at Pre-Test, Post-Test and Follow Up.

3.3.2 The Results of the Mann-Whitney *U* Tests

Mann-Whitney *U* tests were employed to the pre-post- follow-up scores of both Relationship Scale Questionnaire and Rosenberg Self-esteem Scale separately for the treatment and the control groups. The results of the six separate Mann-Whitney *U* tests were reported below.

The first Mann-Whitney *U* test was conducted to evaluate the difference between the pre-test RSQ scores of the experimental and control groups. Table 3.18 presents the results of the Mann-Whitney *U* test, comparing the experimental and the control group's pre-test scores obtained from the RSQ subscales.

Table 3.18 The Results of the Mann-Whitney *U* Test Comparing the Pre-Test Relationship Scales Questionnaire Scores of the Experimental and Control Groups.

| | | Mann-Whitney <i>U</i> Test | | | | | |
|-------------|--------------|----------------------------|-----------|--------------|----------|----------|----------|
| | Group | N | Mean Rank | Sum Of Ranks | <i>U</i> | <i>z</i> | <i>p</i> |
| Fearful | Experimental | 11 | 10.500 | 115.500 | 38.500 | -.457 | .648 |
| | Control | 8 | 9.310 | 74.500 | | | |
| Avoidant | Experimental | 11 | 10.270 | 113.000 | 41.000 | -.250 | .803 |
| | Control | 8 | 9.630 | 77.000 | | | |
| Secure | Experimental | 11 | 8.770 | 96.500 | 30.500 | -1.122 | .262 |
| | Control | 8 | 11.690 | 93.500 | | | |
| Preoccupied | Experimental | 11 | 10.000 | 110.000 | 44.000 | .000 | 1.000 |
| | Control | 8 | 10.000 | 80.000 | | | |

The results of the Mann-Whitney U test revealed no significant difference between the pre-test RSQ subscales scores of the experimental and the control groups ($z = -.457$, $p = .648$ for fearful; $z = -.250$, $p = .803$ for avoidant; $z = -1.122$, $p = .262$ for secure; $z = .000$, $p = 1.000$ for preoccupied).

These results ensured that the mean ranks of the experimental and control groups on the subscale scores of RSQ were equal before the implementation of the psychoeducational group training.

The second Mann-Whitney U test was conducted to investigate the difference between the post-test RSQ scores of the experimental and control groups. Table 3.19 presents the results of the Mann-Whitney U test, comparing the experimental and the control group post-test scores obtained from the RSQ subscales.

Table 3.19 The Results of the Mann-Whitney U Test Comparing the Post-Test Relationship Scales Questionnaire Scores of the Experimental and Control Groups.

| | | Mann-Whitney U Test | | | | | |
|-------------|--------------|-----------------------|-----------|--------------|--------|-------|------|
| | Group | N | Mean Rank | Sum Of Ranks | U | z | p |
| Fearful | Experimental | 11 | 9.590 | 105.500 | 39.500 | -.375 | .708 |
| | Control | 8 | 10.560 | 84.500 | | | |
| Avoidant | Experimental | 11 | 9.050 | 99.500 | 33.500 | -.872 | .383 |
| | Control | 8 | 11.310 | 90.500 | | | |
| Secure | Experimental | 11 | 9.410 | 103.500 | 37.500 | -.540 | .589 |
| | Control | 8 | 10.810 | 86.500 | | | |
| Preoccupied | Experimental | 11 | 9.950 | 109.500 | 43.500 | -.042 | .967 |
| | Control | 8 | 10.060 | 80.500 | | | |

Mann-Whitney *U* test revealed no significant difference between the post-test RSQ subscales scores of the experimental and the control groups ($z = -.375$, $p = .708$ for fearful; $z = -.872$, $p = .383$ for avoidant; $z = -.540$, $p = .589$ for secure; $z = -.042$, $p = .967$ for preoccupied).

The third Mann-Whitney *U* test was carried out to evaluate the difference between the RSQ follow-up subscales scores of the experimental and the control groups. Table 3.20 presents the results of the Mann-Whitney *U* test, comparing the experimental and the control group follow up scores obtained from RSQ subscales.

Table 3.20 The Results of the Mann-Whitney *U* Test, Comparing the Follow Up Tests Scores of the Relationship Scales Questionnaire of the Experimental and Control Groups.

| | | Mann-Whitney <i>U</i> Test | | | | | |
|-------------|--------------|----------------------------|-----------|--------------|----------|----------|----------|
| | Group | N | Mean Rank | Sum Of Ranks | <i>U</i> | <i>z</i> | <i>p</i> |
| Fearful | Experimental | 11 | 10.770 | 118.500 | 35.500 | -.706 | .480 |
| | Control | 8 | 8.940 | 71.500 | | | |
| Avoidant | Experimental | 11 | 9.090 | 100.000 | 34.000 | -.832 | .406 |
| | Control | 8 | 11.250 | 90.000 | | | |
| Secure | Experimental | 11 | 9.950 | 109.500 | 43.500 | -.042 | .967 |
| | Control | 8 | 10.060 | 80.500 | | | |
| Preoccupied | Experimental | 11 | 10.950 | 120.500 | 33.500 | .382 | .382 |
| | Control | 8 | 8.690 | 69.500 | | | |

The results of the Mann-Whitney *U* test yielded no significant difference between the RSQ follow-up subscales scores of the experimental and the control groups ($z = -.706$, $p = .480$ for fearful; $z = -.832$, $p = .406$ for avoidant; $z = -.042$, $p = .967$ for secure; $z = -.874$, $p = .382$ for preoccupied).

The fourth Mann-Whitney *U* test was conducted to evaluate the difference between pre-test Rosenberg Self-Esteem Scale (RSS) scores of

the experimental and control groups. Table 3.21 presents the results of the Mann-Whitney U test for comparing the pre-test RSS scores of the experimental and the control groups.

Table 3.21 The Results of the Mann-Whitney U Test, Comparing the Pre-Test Rosenberg Self-Esteem Scale Scores of the Experimental and the Control Groups.

| Mann-Whitney U Test | | | | | | |
|-----------------------|----|-----------|--------------|--------|-------|------|
| Group | N | Mean Rank | Sum Of Ranks | U | z | p |
| Experimental | 11 | 10.680 | 117.500 | 36.500 | -.620 | .535 |
| Control | 8 | 9.060 | 72.500 | | | |

The results indicated no significant difference between the RSS pre-test scores of the experimental and the control groups ($z = -.620$, $p = .535$).

The fifth Mann-Whitney U test was employed to evaluate the difference between post-test Rosenberg Self-Esteem Scale (RSS) scores of the experimental and control groups. Table 3.22 presents the results of the Mann-Whitney U test, comparing the pre-test RSS scores of the experimental and the control groups.

Table 3.22 The Results of the Mann-Whitney U Test, Comparing the Post-Test Rosenberg Self-Esteem Scale Scores of the Experimental and the Control Groups.

| Mann-Whitney U Test | | | | | | |
|-----------------------|----|-----------|--------------|--------|-------|------|
| Group | N | Mean Rank | Sum Of Ranks | U | z | p |
| Experimental | 11 | 11.090 | 122.000 | 32.000 | -.994 | .320 |
| Control | 8 | 8.500 | 68.000 | | | |

Mann-Whitney U test yielded no significant difference between the post-test RSS scores of the experimental and the control groups ($z = -.994$, $p = .320$).

The sixth and the final Mann-Whitney U test was conducted to evaluate the difference between the Rosenberg Self-Esteem Scale (RSS) follow up scores of the experimental and control groups. Table 3.23 presents the results of the Mann-Whitney U test, comparing the RSS follow up scores of the experimental and the control groups.

Table 3.23 The Results of the Mann-Whitney U Test, Comparing the Rosenberg Self-Esteem Scale Follow Up Scores of the Experimental and the Control Groups.

| Mann-Whitney U Test | | | | | | |
|-----------------------|----|-----------|--------------|--------|-------|------|
| Group | N | Mean Rank | Sum Of Ranks | U | z | p |
| Experimental | 11 | 10.090 | 111.000 | 43.000 | -.083 | .934 |
| Control | 8 | 9.880 | 79.000 | | | |

Mann-Whitney U test indicated no significant difference between the follow up RSS scores of the experimental and the control groups ($z = -.083$, $p = .934$).

3.4 Some Qualitative Findings Regarding the Participants' Evaluation of the Psychoeducational Procedure.

One week after the completion of the Attachment-Oriented-Psychoeducational-Group-Training program, experimental group members were given a five-item evaluation form prepared by the researcher.

Those questions and responses of the subjects were outlined below:

1. In what ways have you been affected by the group work?

All group members stated that the group work has affected them in a good way. They felt that seeing people who had the same concerns helped them to understand that, they were not the only one who is having the same difficulties in close relationships and, they felt they were not alone. Sharing their own thoughts/behaviors and feelings with the other members of the group and being accepted by others helped them to accept themselves better. Learning about attachment bonds encouraged them to try to have secure relationships. They understood that the problem was not to have good enough close relationships but their perception of themselves that, in turn, affected their behaviors and prevented them from establishing close relationships. They reported that they learned to be able to select the right person for themselves. They also stated that they now realized how to criticize people objectively but still stay close to them. They also acknowledge that they could accept objective feedback or criticism and still work to remain close. They believed they are now aware that being criticized by the person whom they love does not necessarily mean that they are going to lose the loved one. They also reported that they have started to become more flexible in the interactions and behaviors. They thought the program helped them to understand themselves and others. They also believed to be more confident about themselves. Only two members said that they were pleased with the way they have been and not in need of change.

2. Do you think the content was good enough for the 10-session group program? Is there any subject you think that should be added or omitted?

Most of group members have found the amount of the content delivered was sufficient to learn about attachment bonds and to better understand the relation of their behaviors within the given framework. On the other hand, they have suggested having more information about close relationships by the other perspectives as well. Some students have asked to increase the time devoted to the self-esteem activities. One student wanted to have information about the sexual nature of the relationships. The participants

also stated that they did not want to omit any subject from the content of attachment-oriented-psychoeducational-group-program.

3. Were 10 sessions group program enough for tackling the topics covered in the program?

All group members said that the ten sessions were not enough. Although they could understand the attachment relationships, they wanted more time to be able to share their own experiences and feelings. They found that content of the ten sessions was satisfying but the time was inadequate. Some of them have suggested having more sessions and a longer period of time for each session. They have found the time between the sessions too short to be aware of, and accept their own feelings/thoughts and behaviors and change their behaviors accordingly. The scheduling of the psychoeducational group session was not found appropriate by some of the members, because it was at the end of their last semester and close to their graduation. They said they were not able to invest enough time and energy on the group activities between sessions because of their workload.

4. How was the group leader?

Most of the students have described the leader warm, understanding, emphatic, trustworthy, supportive, effective, experienced, knowledgeable, patient, caring and group member oriented. They felt that the group leader was like one of the group members. One of the group members described the group leader as their "inside voice" mirroring them to themselves.

5. Was there any difficult subject/activity or assignment for you in the group process?

All group members have found it difficult to look deeply at themselves and hard to try to understand themselves. All group members said it was difficult to look back at family relations during their childhood. Most of the group members were from divorced or difficult family environments and it was difficult for them to confront themselves with these problems. Most of the participants found the homework assignments emotionally-loaded and were not able to complete them.

One of the group members stated that it was too hard to describe the “secure relationship” because she did not know what a “secure relationship” was, she felt she had not experienced one in her lifetime.



CHAPTER IV

DISCUSSION

In this chapter, discussion regarding the results obtained from the statistical analyses is presented in the same order as the results given. In the first section, the incidence of attachment styles among Turkish university students is reviewed. Second section includes the discussion of the differences among the attachment styles measured by RQ and RSQ of the participants by gender and self-esteem levels. Third part involves the discussion of the results related with the effect of the Attachment-Oriented-Psychoeducational-Group-Training. Finally, the implications drawn from the results of the study and recommendations for future research are presented.

4.1 The Incidence of Each Attachment Style among the Students.

In the present study, to understand the needs and characteristics of the sample, two different instruments, both of which are self-report measures, assessed the attachment styles of the participants.

The results of the present study showed that, when RQ scores were considered, 44.9 % of the students were secure, 23.8 % of them were preoccupied, 15.0 % of them were fearful, and 11.4 % of them were avoidant. These findings indicated that secure attachment style had the highest percentage rate among METU students, which was followed by the preoccupied attachment style. However, the results regarding the RSQ

scores revealed that 30.5 % of the participants were preoccupied, 29.4 % were avoidant, 29.1 % were secure and 6.1 % were fearful. In this finding the preoccupied attachment style rate was the highest.

The findings of the present study were inconsistent with those obtained in the western countries. For instance, Bartholomew and Horowitz (1991) using the Relationship Questionnaire (RQ) which was used in the present study too, found that 47% of the subjects were secure, 14% of were preoccupied, 21% of were fearful and 18% of them were avoidant. Another study (Bylsma, Wayne, Cozzarelli & Sümer, 1997) showed that out of 539 respondents who completed the attachment styles measure, 45 % endorsed the secure attachment style as self-descriptive, 28% endorsed the fearful style, 13% endorsed the preoccupied style, and 14% endorsed the avoidant style as self-descriptive. Similar findings were obtained by the other researchers in different western countries (Bartholomew & Horowitz, 1991, Feeney & Noller, 1990; Miculincer, Florian & Tolmacz, 1990).

A comparison of the incidence of each attachment style obtained in different studies using RQ and RSQ is presented below.

| | Percentage Rates of Each Attachment Style in RQ And RSQ | | | |
|---|--|-------------|----------|---------|
| | Secure | Preoccupied | Avoidant | Fearful |
| The incidence of attachment styles in America for RQ (Bartholomew & Horowitz, 1991) | 47 % | 14 % | 18 % | 21 % |
| The incidence of attachment styles in America for RQ (Bylsma, Cozzarelli & Sumer, 1997) | 45 % | 13 % | 14 % | 28 % |
| The incidence of attachment styles in Turkey for RQ (Sümer & Güngör, 1999a) | 36 % | 30 % | 15 % | 19 % |
| The incidence of attachment styles in Turkey for RSQ (Sümer & Güngör, 1999a) | 38 % | 33 % | 22 % | 7 % |
| The incidence of attachment styles for RQ in the present study. | 44.9 % | 23.8 % | 11.4 % | 15 % |
| The incidence of attachment styles for RSQ in the present study. | 29.1 % | 30.5 % | 29.4 % | 6.1 % |

Figure 4.1 A Comparison of the Incidence of each Attachment Style Obtained in Different Studies Using RQ and RSQ.

As the above illustration depicted, secure attachment style had the highest percentage rate for RQ in all samples, including the present study. This result confirmed the findings of the earlier studies (Bartholomew & Horowitz, 1991, Bylsma, Cozzarelli & Sümer, 1997, Sümer & Güngör, 1999a). For RQ Sümer and Güngör (1999a) found similar results in Turkish population as found in the present study for RQ. On the other hand, in the present study RSQ findings showed that preoccupied attachment style had the highest proportion in the study sample. The second higher percentage rate was in the avoidant attachment style while the third one was in secure attachment style. The least percentage rate was in fearful attachment style, similar to the findings of Sümer and Güngör's (1999a) study.

Although, there was a significant correlation between RQ and RSQ which was confirmed by the findings of Sümer and Güngör (1999a) the results showed that items of these two instruments did not appear to reflect the same attachment style classifications. Sümer and Güngör (1999a), has

pointed out that there is a difference between these two attachment measures in terms of the obtained categorical results in Turkish culture. Carver (1997) also stated that there is an inconsistency between the categorical results of these two instruments.

It is interesting to note that after secure, the second highest attachment style found in most of the western countries is avoidant attachment style while Turkish people seem to have preoccupied attachment style as the second highest one.

This result can be explained within a cultural framework. Mocan-Aydin (2000) stated that although Turkey has been rapidly changing with its institutions, values, attitudes, families, child rearing practices and many more aspects and strive to assimilate Western values such as fondness on material goods, independence, autonomy, competition and so on it still protects its collectivist nature with the emphasis placed upon sharing, hospitality, friendship, kinship, protective and compassionate attitude toward children and the elderly.

It may also be speculated that being preoccupied may be a characteristic resulted from the child rearing practices prevailing in the collectivist nature of Turkish culture. Bowlby (1969; 1973) asserted that, early relationship experiences ought to exert long-term influence on an individual's personality and his subsequent relationships through the development of working (or mental) models of self and others. Attachment behavior is presumed to be mediated by internal cognitive-affective schema or working model that is constructed originally from child-parent interactions (Bowlby, 1988). Consistent with this view, it may be claimed that there are some cultural values that may contribute to produce preoccupied children in Turkey. For instance, starting from a very early age, being an individual is dispirited, having met one's own needs are frequently considered as selfishness, modesty and humbleness are valued while arrogance is discouraged and an injunction of "let others praise you, don't look proud of yourself" is actively given to children. Consequently, an expectation of

waiting for the praise and in turn pleasing others to get a praise may have developed in Turkish children. These qualities may explain why Turkish students have been consistently found (Bartholomew & Horowitz, 1991; Bylsma, Cozzarelli & Sümer, 1997; Sümer & Güngör, 1999a) more preoccupied than people of "individualistic western" countries. In other words, Turkish children seem to be raised in need for the others' acceptance as compared to the western ones. They seem to be more inclined to see themselves less important than others as they traditionally are brought up in ways to be more sensitive to the needs of others than their own needs.

The results of a study (Hyo & Malley, 2000) contribute to our understanding regarding the role of adult attachment patterns in close relationships in diverse cultures. Consistent with their hypothesis, Korean students scored higher on the preoccupied attachment scale than Caucasian Americans did. According to the researchers, the preoccupied attachment style is characterized by a sense of unworthiness combined with expressiveness, dependency, needing approval, and self revealing attitude (Klohn & John, 1998). The preoccupied pattern, which reflects negative self-beliefs and positive beliefs about the other, is characterized by a hypervigilant focus on and consistent monitoring of the partner/other, the relationship and the separation cues (as cited in Pistole, 1997). It seems that, there are some similarities among Japanese, Korean and Turkish cultures (see, Rothbaum, 2002) in these respects.

Also Mocan-Aydın (2000) states that majority of Turkish people tend to have a strong belief in external locus of control. Beliefs about luck, fate, appointed hour of death by God, in short everything-either good or bad-comes from God or some powerful others (such as the president, the prime minister or the army) who are capable of controlling everything seem to be the prevailing attitudes among Turkish people while interpreting the world. In author's opinion, it is a very significant thing that Turkish people name the state "father". The literal translation of the common Turkish saying "devlet baba" means "the Father State". This dependency on the authority and the

belief that the authority is capable of correcting everything that goes bad seem to be the most distinct feature of the Turkish people. Majority of these characteristics appeared to be best reflected in the characteristics of the preoccupied attachment style.

4.2 Differences in the Attachment Styles as a Function of Self-Esteem Levels and Gender

The results yielded significant differences in fearful, preoccupied and secure attachment subscales for both of RQ and RSQ scores but not in avoidant attachment subscale in terms of self-esteem levels. Results showed that females scored significantly higher in fearful attachment style of RQ and RSQ. Male students scored significantly higher in both preoccupied subscale of RQ and RSQ and in secure attachment subscale of RSQ. These findings confirmed the theoretical predictions of the attachment theory. According to attachment theory it is suggested that secure people have positive attitudes towards their own abilities, personality and several other qualities. Briefly speaking, they are confident in themselves.

The result of the present study is also consistent with the findings of the other studies conducted in Turkey (Sümer & Güngör 1999a) and abroad (Bylsma, Cozzarelli & Sumer, 1997; Bartholomew & Horowitz, 1991; Hazan & Shaver, 1987). Results showed that preoccupied and fearful students measured by both RQ and RSQ had significantly low self-esteem levels. These results are also consistent with the theoretical assumptions regarding the internal working model of attachment theory. As mentioned earlier, attachment theory assumes that mental models have positive and negative components (Bowlby, 1973, Hazan & Shaver, 1987, Bartholomew & Horowitz, 1991). Specifically, interactions with others (e.g., caregivers) result in positive or negative mental models; self (as worthy vs. unworthy of love) and others (as trustworthy and available vs. unreliable and rejecting). When crossed, these two dimensions produce four attachment classifications,

which are assessed in Bartholomew and Horowitz's attachment styles measure: (a) the secure attachment style (positive self and other models), characterized by a general comfort with closeness and trust in others; (b) the preoccupied attachment style (negative self-model and positive other model), which reflects a sense of unlovability, but a belief that others are generally trustworthy and available; (c) the dismissing (avoidant) style (positive self-model and negative other model), characterized by a belief in one's lovability but a general distrust in others or expectation that they will be unreliable or rejecting; and (d) the fearful (avoidant) style (negative self and other models), which reflects the beliefs that one is unlovable and that others are unreliable or rejecting (Bartholomew & Horowitz, 1991; Brennan, Shaver, & Tobey, 1991; Griffin & Bartholomew, 1994).

These assumptions were approved by many studies conducted in several countries (Bartholomew & Horowitz, 1991; Collins and Read, 1990; Hazan & Shaver, 1987; Levy & Orlans, 1998; Meyers, 1998; Moreira, Carolas and Hagá, 1999; Sroufe, 1983; Sroufe, 2000).

However, the results of the present study revealed that avoidant students as measured by both RQ and RSQ did not show any significant difference in their self-esteem levels. This result was consistent, in fact almost the same, with the findings of an earlier study conducted in Turkey. Sümer and Güngör (1999a) did not also find any significant difference in avoidant attachment style in terms of self-esteem levels in university students.

Although the results generally are consistent with the findings of the studies that were conducted in Western countries, the finding regarding the avoidant attachment style did not seem to confirm the results of the previous studies. It is thought that either the avoidant attachment style can not be distinguished by the items of the Turkish version of RQ and RSQ or some other confounding or uncontrolled variables might have been operating in producing this result.

The findings also suggested that female students were more fearful than males while male students were more preoccupied and secure than the females.

If one thinks about gender as a subculture different attitudes towards males and females in Turkey may be easily observed. Sons in Turkey have been considered as the power of the family. They are expected to make money and take care of their parents when they become old. This view is supported by Kağıtçıbaşı (1981, 1983) who reported that 79 % of the Turkish parents expected their sons to respect and care for the elders in the family. However, 60 % of the parents wanted their children, especially the sons, to be compliant, whereas only 18.5 % preferred to be independent individuals.

In another study in Turkey, Sümer and Güngör (1999b) examined the interplay between the perceived parenting styles of the university students and attachment styles, basic self-dimensions, behavior patterns in close relationships, and relationship satisfaction. Authoritarian and permissive/indulgent parenting styles were found to be the most common child rearing practices among Turkish parents. As compared to those from authoritarian and neglectful families, participants from authoritative and indulgent families were more likely to have secure attachment (and less likely to have insecure attachment), high levels of self-esteem and self-concept clarity, and low levels of trait anxiety.

It is generally believed and, at times, openly stated by the parents, boys are important in Turkish families. They are usually the favored children as compared to the girls in Turkish families. Indeed, Kağıtçıbaşı (1982) found that, wanting another child to carry on the family name and to have a boy are fertility-prone traditional social/normative values stressed by men. The preference for male children is equally important for women also, [but not so much for preserving the family name] (Kağıtçıbaşı, 1982). For women, the status value of bearing a son is probably more salient. This would be the case especially in the traditional context where a woman's status is defined mainly by her age and having male children (as cited in

Kağıtçıbaşı, 1982). Since a son is so highly valued, and brings so much to his mother, it is only natural that he is given much love, protection and indulgence by her (Kağıtçıbaşı, 1982).

Sümer and Güngör (1999b)'s study, on the other hand, shows that children raised in indulgent families become secure. Stating differently, if the caregiver gives consistent and intensive care to the male child or "spoils" him, that may be the case for Turkish boys, he may become more secure than the female child of the family.

Boys are expected to obey rules, and satisfy family and society's expectations. This compliant attitude may be the result of the injunctions that the boys receive as stated by Kağıtçıbaşı (1982) that; specifically, "to be good to parents, respectful and loyal" is more highly salient and desired for boys (52 %) in the family. This utilitarian value reflects dependence on sons as the main source of support especially in old ages. Such high expectations may lead them to feel obliged to the family, which may result in preoccupation towards others and create feelings of unimportance as compared to the family.

Çakır (2001) provides indirect support for this view. She found that males were more identity foreclosed than the females. As known, the foreclosure identity status is characterized by dependency upon the family and a failure to establish one's own identity and assuming the parents' standards.

Another finding of the present study that calls for a cultural interpretation seems to be the results regarding the girls having more fearful attachment style than the boys. This finding also appears to be associated with the Turkish child rearing practices as well. According to Kağıtçıbaşı (1982), quite basic to sex role segregation and subordination of women is the concept of *namus* (honor), referal to sexual modesty of women. The implication is that men control the sexuality of their women, and men have honor when their control is socially recognized and legitimized. Indeed, traditionally, scaring girls about the close relationships are common in

Turkish culture. On the other hand, the working model of fearful individuals reflects negative model of self, along with a negative model of others. In other words, it is expected that a fearful individual has low self-esteem. Since there is no significant interaction effect of self-esteem and gender in fearful attachment, it may be difficult to claim that Turkish way of raising girls create fearful attachment. However, Turkish child rearing practice may play a role in producing a negative working model of others.

4.3 Discussion Regarding the Effect of the Attachment-Oriented Psychoeducational-Group-Training.

The results showed that experimental group subjects' secure attachment subscale scores have increased from pre-test to post-test but not pre-test to follow up or post-test to follow up tests of RSQ and RSS. A significant difference was found between pre and follow up tests scores of RSS. These results indicate that attachment-oriented-psychoeducational-group-training significantly improved the secure attachment style scores of the experimental group subjects but the increase was not high enough to create a difference between the experimental and the control groups. However, the result was promising and indicated that the treatment procedure requires revision.

The result also indicated that the attachment-oriented-psychoeducational-group-training was not effective on improving the self-esteem levels of the subjects. However, a significant difference between the control group's pre-test and follow-up RSS scores was observed. This result might, most probably, be a reflection of the Hawthorne effect.

Several reasons may be cited for not attaining a complete effectiveness in the study. First, attachment styles of the individuals are established in early childhood and continue across the life span. As aforementioned, working models guide behavior and affective experience in relationships and provide a cognitive/emotional context through which

information about relationships is filtered and can be interpreted. These models begin to evolve during early childhood and gradually become more elaborated and stable over the course of development. Changing such a stable entity by employing ten session psychoeducational training may not be feasible. This view was also supported by the group members as all group members said that the ten sessions were not enough for appropriately discussing the topics.

Indeed, Bowlby (1988) suggested that the most fundamental therapeutic change involve revisions to clients' internal working models of attachment. According to attachment theory, the client has developed internal working models of others that affect expectations of, and behaviors toward, others. In order for the client to reformulate working models, they must be examined and modified through psychological and behavioral exploration. In therapy, the client is encouraged to explore expectations of the therapist, expectations of significant others, and memories of earlier attachment figures. Through the process of exploration, working models of the self and other are challenged, and presumably modified (Dozier & Tyrrell, 1998).

As suggested by Bowlby, the core of the intervention should be the reformulation of the internal working model. In other words, a successful therapy should be directed toward changing the well established working model which appears rather difficult to achieve by a short-term didactic method such as psychoeducation. In the present study, only ten sessions could be devoted to attain such difficult task for practical reasons, which obviously were not sufficient for producing changes in the internal working models. Besides, changing internal models of the individuals is an extremely ambitious task that even the researcher herself was anxious about the possibility of achieving this end.

Similarly, self-esteem requires a prolonged effort for change to occur since, similar to the attachment style, self-esteem development begins early in age, develops throughout childhood and adolescence.

Thus, the best strategy in improving both attachment style and self-esteem level appears to be the primary prevention that may be implemented as early as possible and made as part of the school curricula.

The second reason of the ineffectiveness of the training may be that the sessions of the psychoeducational training had to be held twice weekly which was too close to permit the internalization of the information and the expected development of awareness seemed to suffer.

Third, the training took place in the last semester of the subjects' undergraduate program. They were more concerned with their graduation projects, finding jobs or whether they would be able to graduate than the psychoeducational training. Indeed many of experimental group members indicated that the timing of psychoeducational training was not appropriate. Thus, they could not do homework assignments properly or even could not think about the content of the psychoeducational training.

4.4 Implications

The first phase of this study generally replicates the previously documented associations between adult attachment style and self-esteem levels. The results also showed that Turkish University Students had preoccupied attachment style as the second most prevalent style for RQ and the first for RSQ. It is thought that this information may be worthwhile for the counselors working in the counseling centers of the universities. Although the results can not be generalized to the other samples, it may be predicted that it should not be a surprise to find a similar result if such studies replicated with different samples in different universities and even with adults. The result of the present study points out that preoccupied people need to be taken care of in Turkish community.

Another significant result was the gender difference in the attachment styles. According to Hazan and Shaver (1994) within an attachment framework, gender differences do not entail a biological explanation.

Because the caregiving and sexual mating systems develop later than the attachment system, it is likely that they are more subjected to sex-role socialization pressures. The extent of biological versus social causation is still a legitimate matter for dispute and further research. Therefore, the results of the present study may facilitate further studies and may open up a new study area for the researchers.

The results also showed that psychoeducational training did influence participants' attachment style however this influence was not maintained through the follow-up. Even though there have been many research and academic writings on attachment theory, clinical applications are a few and counseling applications within a psychoeducational framework is none. Several implementations of attachment theory mostly used for changing parent-infant relationships or couples.

In fact, there were only a few researchers (Pistole, 1997, Yalom, 1992) who suggested to use psychoeducation or encounter group for altering insecure attachment styles. However, no researcher has yet tried to generate a structured psychoeducational program for insecurely attached people. Therefore, even if this study was not completely successful to change insecure/preoccupied attachment styles of participants, it may be considered as an initial step to be hopeful to pursue this endeavor for the future research.

On the other hand, it is believed that, attachment-oriented-psychoeducational-group-training has given useful information to the participants so that they can be aware of the importance of being parents and have an opportunity to raise secure children.

It is interesting to note that, after receiving attachment-oriented-psychoeducational-group-training, the participants formed a support group on the Internet that is called "Close Relationships" on their own initiative that continues over one year after the training. In this support group, they share their feelings openly and give feedback to each other using the information they learned in the psychoeducational training. They ask help from one

another, in other words, they are the caregivers for each other, which means they still practice to give and take care. The researcher is a member of this group but only observes their interactions for not influencing the exchange occurring among them.

4.5 Recommendations

This study generally replicates the previously documented associations between adult attachment style and self-esteem levels. However investigating the incidence of attachment style and gender differences in attachment appears to be a new research area that should be further investigated in Turkish population. Moreover, cross-cultural studies will be fruitful to arrange for the future research. For example, longitudinal studies may be designed to investigate the attachment style changes across gender and time for Turkish people.

The findings of the present study may also contribute to the researchers' understandings of how further training programs should be arranged to change the working models of the participants. Perhaps, instead of a solely informational training, assuming a deeper therapeutic approach may create better outcomes. To begin with a combination of encounter and psychoeducational group training can be more helpful for participants as they can practice the information given in the safe group environment which is more accepting than the real life situation.

Definitely more sessions should have been devoted to self-esteem enrichment within the psychoeducational program. There should be more number of sessions for psychoeducation and encounter group activities. Time between sessions should be longer so that they can gain awareness and practice the information and transfer the information to their own lives that they have learned during the sessions.

It is important to note that parent-child relationships undergo important transitions during adolescence, including a decrease in time spent with

parents and a shift from dependency to mutual reciprocity (Larson, R.& Richards,1991, Larson R., W., Richards, Moneta & Holmbeck, 1996). Parents play a significant role in supporting secure attachment during these transitions (Laursen & Williams, 1997). Adolescents benefit from parental support that encourages autonomy development yet ensures continued monitoring and emotional concern (Doyle & Moretti, 2000). Specific parenting skills that promote attachment security and autonomy development include psychological availability, warmth, active listening, behavior monitoring, limit setting, acceptance of individuality, and negotiation of rules and responsibilities (Allen & Hauser, 1996, Karavasilis, Doyle & Margolese, 1999). Parental support during these stressful periods of transition predicts positive adolescent adjustment (Pappini & Roggman, 1992).

Therefore, parental effectiveness training groups should be arranged to help during adolescence childhood and infancy, shortly, in child rearing. Community counseling centers should be established and especially attachment-oriented-psychoeducational-group-training should be arranged and implemented for parents as part of the primary prevention.

REFERENCES

- Ainsworth, M.D.S. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709–716.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. Hillsdale, NJ. Lawrence Erlbaum and Associates.
- Ainsworth, M., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46, 331-341.
- Akkök, F. (1996). İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi (Anne-Baba El Kitabı). *Ankara: M.E.B. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı*.
- Akkök, F., Ögetürk, B., Kökdemir, H. (1998). İlköğretimde aile katılımı. *Eğitim '97-98 TED Ankara Koleji*. 1,1.
- Akkök, F., Ögetürk, B., Kökdemir, H. (2000). İlköğretimde aile katılım programının değerlendirilmesi. *Eğitim '99-2000*. 1, 3.
- Aladağ, M. (1998). *The effect of human relations training program on developing interpersonal styles of university students*. Unpublished thesis. Middle East Technical University.
- Allen, J. P. & Hauser, S. T. (1996). Autonomy and relatedness in adolescent-family interactions as predictors of young adults' states of mind regarding attachment. *Development and Psychopathology*. 8, 793-809.
- Allen, J. P. & Land, D. (1999). Attachment in adolescence and adulthood. In Cassidy, Jude. & Shaver, Philip, R. (Eds), *Handbook of attachment: theory, research, and clinical applications* (pp. 319). Newyork, London: The Guilford Press.

Anderson, A.J. (2001) Psychoeducational Group Therapy for the Dually Diagnosed. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 5, 77-78.

Azuma, Kashiwagi, K., & Hess, R. (1981). *The influence of attitude and behavior upon the child's intellectual development*. Tokyo: University of Tokyo Press.

Bartholomew, K. & Horowitz, L., M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226-244.

Bartholomew, K. (1990). Avoidance of intimacy: An attachment perspective. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7, 147-178.

Bartholomew, K. & Shaver, P. R. (1998). Methods of assessing adult attachment, do they converge? In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds). *Attachment theory and close relationships*. Newyork: Guilford Press.

Bee, H. (2000). *The Journey of Adulthood*. Fourth Edition. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Becker-Stoll F., & Fremmer-Bombik, E. (1997). *Adolescent-mother interaction and attachment: A longitudinal study*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, DC.

Bloom, B. S., Kharthwohl, D. R. & Masia, B. B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook 1- Cognitive Domain*. Newyork: David McKay.

Bowlby, J. (1951) *Maternal care and mental health*. Geneva, World Health Organization; London: Her Majesty's Stationery Office; New York: Columbia University Press. Abridged version: *Child care and the growth of Love* (2nd edition, 1965) Harmondsworth: Penguin.

Bowlby, J. (1969). *Attachment. Vol. 1 of Attachment and Loss*. London: Hogarth Press. New York: Basic Books; Harmondsworth: Penguin (1971).

Bowlby, J. (1973). *Separation: Anxiety & Anger. Vol. 2 of Attachment and loss* London: Hogarth Press; New York: Basic Books; Harmondsworth: Penguin (1975).

Bowlby, J. (1977) The making and breaking of affectional bonds. *British Journal of Psychiatry* 130: 201-210 and 421-431; reprinted 1979. New York: Methuen; London: Tavistock.

Bowlby, J. (1979). Psychoanalysis as art and science. *Int. Rev. Psychoanal.* 6:3-14.

Bowlby, J. (1980). *Loss: Sadness & Depression*, in Vol. 3 of *Attachment and loss*, London: Hogarth Press. New York: Basic Books; Harmondsworth: Penguin (1981).

Bowlby, J. (1982 [1969]). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.

Brown, B.B., Mounts, N., Lamborn, S.D. & Steinberg, L. (1993). Parenting practices and peer group affiliation in adolescence. *Child Development*, 64, 467-482.

Brown, N. W. (1998). *Psychoeducational Groups*. USA, UK: Taylor & Francis.

Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. Basic Books. Routledge: London. Bus, A. G.

Brown, Nina, W. (1998). *Psychoeducational Groups*. UK: Taylor & Francis Ltd.

Branden, Nathaniel. (1997). What Self-Esteem Is and Is Not. This article is adapted from *The art of living consciously*. (Simon & Schuster, 1997). Retrieved June 01, 2004 from site C:\WINDOWS\Desktop\used_references\Nathaniel Branden What Self-Esteem Is and Is Not.htm

Brennan, K. A, Shaver P. (1995). Dimensions of adult attachment, affect regulation, and romantic relationship functioning. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(3), 267-284.

Buelow, Sidne A., Lyddon, William J., & Johnson, J. T., (2002) Client attachment and coping resources. *Counseling Psychology Quarterly*, 09515070, 15, 2.

Buss, D. M. (1985). Human mate selection. *American Scientists*, 73, 47-54.

Bylsma, W., H., Cozzarelli, C., & Sümer, N. (1997). Relation between adult attachment styles and global self-esteem. *Basic and Applied Social Psychology*, 19(1), 16.

Cassidy, J. (1994). Emotional regulation: Influences of attachment relationships: The development of emotional regulation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. N. Fox. 59: 228-249.

Cassidy, J. & Shaver, P. R. (1999). *Handbook of attachment theory, research and clinical applications*. Newyork, London: The Guilford Press.

Cook, W. L. (2000). Understanding attachment security in family context. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 285-294.

Cooper, M. L., Shaver, P. & Collins, N. L. (1998). Attachment styles, emotion regulation, and adjustment in adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1380-1397.

Collins, N.L., & Read, S.J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology* 58, 644-663.

Cowan, P. A., Cowan, C. P., Cohn, D. A., & Pearson, J. L. (1996). Parents' attachment histories and children's externalizing and internalizing behaviors: Exploring family systems models of linkage. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 64, 53-63.

Crittenden, P.M. (1989). Teaching maltreated children in the preschool. *Topics in Early Childhood Education*, 9, 16-32.

Crowell, J. A., & Treboux, D. (1995). A review of attachment measures: Implications for theory and research. *Social Development*. 4, 294-327.

Çakır, S. G. (2001). *The relationships of identity status with parental attitudes, family type and parental education level in adolescents*. Unpublished thesis. Middle East Technical University, Ankara, Turkey.

Çanakçı, M. (2000). *The Relationship between Dating and Self-esteem*. Unpublished Master Thesis. Ankara: Middle East Technical University.

Çuhadaroğlu, F. (1985). *Adolesanlarda benlik saygısı*. Yayınlanmamış uzmanlık tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Demir, A., & Tezer, E. (1995). Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin depresyon ve yalnızlık düzeylerine etkisi. *3P Dergisi*, 3(4).

Destefano, M. N. (1998). The influence of gender, attachment style, relationship status, and optimistic tendencies on the Per. Department of Psychology Loyola University. Retrieved June 12, 2004 from site <http://www.clearinghouse.mwsc.edu/manuscripts/411.asp>

Doyle, A. B., & Moretti, M. M. (2000). *Attachment to parents and adjustment in adolescence: Literature review and policy implications*. Report to childhood and youth division. Health Canada. Ottawa, Canada. (File number 032ss.H5219-9-CYH7/001/SS).

Dozier, M.; & Tyrrell, C. (1998) The Role of Attachment in Therapeutic Relationships. Pp 221-248 in J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.) *Attachment Theory and Close Relationships*. New York:Guilford.

Egeland, B., & Erickson, M. F. (1999). Findings from the parent-child project and implications for early intervention. *Zero to Three*, 3-10.

Elliot, A. J., & Reis, H. T. (2003). Attachment and exploration in adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 317-331.

Evergreen Consultants (2000). *Attachment Disorder*. Retrieved June 03, 2004 from site www.attachmenttherapy.com

Feeney, J. A., & Noller, P. (1990). Attachment Styles as a Predictor of Adult Romantic Relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(2), 281-291.

Feeney, J. & Noller, P. (1996). *Adult attachment*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Feeney, J.A. (1999). Adult romantic attachment and couple relationships. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment* (pp.355-377). New York: Guilford.

Fiske, A.P., Kitayama, S., Markus, H.R., & Nisbett, R.E., (1998). The cultural matrix of social psychology (pp. 915-981). In D. Gilbert, S.T. Fiske, G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (4th ed., Vol. 2). Boston: McGraw-Hill.

Foa, E. B., Rothbaum, B. O., Riggs, D. S., & Murdock, T. B. (1991). Treatment of posttraumatic stress disorder in rape victims: A comparison between cognitive-behavioral procedures and counseling. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 715-723.

Fraiberg, S., Adelson, E., & Shapiro, V. (1975). Ghosts in the nursery: A psychoanalytic approach to impaired infant-mother relationships. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 14, 1387-1422.

Garber, J., & Dodge K. A. (1991). *The Development of Emotion Regulation and Dysregulation*. UK, North America, Australia & New Zealand.

Gezer, Z. Ü. (2001). *The relationship between attachment styles of adolescents and their family environments*. Unpublished thesis. Middle East Technical University, Ankara, Turkey.

Gottfredson, D. C., Gottfredson, G. D., & Skroban, S. (1996). A multimodel school-based prevention demonstration. *Journal of Adolescent Research*, 11, 97-115.

Griffin, D., & Bartholomew, K. (1994) The metaphysics of measurement: The case of adult attachment. In K. Bartholomew & D. Perlman (Eds.). *Attachment processes in adulthood: Advances in personal relationships*, (Vol. 5 pp. 17-52). London: Jessica Kingsley Publishers.

Guidano, V. F., & Liotti, G. (1985). A constructivist foundation for cognitive therapy. In M. J. Mahoney & A. Freeman (Eds.).) *Cognition and psychotherapy* (pp. 101–142). New York: Plenum Press.

Güngör, D. (2000). *Bağlanma stillerinin ve zihinsel modellerin kusaklararası aktarımında anababalık stillerinin rolü [The role of parenting styles in the intergenerational transmission of attachment styles and mental models]*. Unpublished dissertation. Ankara University, Ankara, Turkey.

Hazan, C., & Shaver, P. R. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511-524.

Hazan, C., & Shaver, P. R. (1994). Attachment as an organizational framework for research on close relationships. *Psychological Inquiry*. 5(1), 1-22.

Hensley, W., E., (1977). Differences between males and females on Rosenberg scale of self-esteem. *Psychological Reports*, Vol. 41 pp. 829-830.

Hofer, M. 1995. Hidden regulators: Implications for a new understanding of attachment, separation, and loss. In: Eds. S Goldberg, Muir, R & Kerr, J. *Attachment Theory: Social, Developmental and Clinical Perspectives*. Hillsdale NJ: The Analytic Press. Pp.203-230.

Horowitz, L. M., Rosenberg, S. E., Baer, B. A., Ureno, G., & Villasenor, V. S. (1988). Inventory of Interpersonal Problems: Psychometric properties and clinical applications. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56*, 885-892.

Hyo Soon, K., & Malley-Morrison, G. (2000). Young adult attachment styles and intimate relationships with close friends. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 31*, 528-535.

Johnson. S. M, (1996). *The practice of emotionally focused marital therapy: Creating connection*. New York: Brunner/Mazel (now Taylor & Francis).

Johnson. S. M, (1998). Emotionally focused couple therapy. In F. Dattilio (Eds.) *Case studies in couples and family therapy* (pp. 450-479). New York: Guilford Press.

Johnson. S. M., (1999). Emotionally focused couples therapy: Straight to the hearth. In J. Donovan (Eds.), pp. 13-42. *Short term couple therapy*. New York: Guilford Press.

Johnson. S. M., & Talitman, E. (1997). Predictors of outcome in emotionally focused marital therapy. *Journal of Marital and Family Therapy, 23*, 135-152.

Johnson. S. M., Hunsley, J., Greenberg, L. S. & Schlindler, D. (1999). Emotionally focused couples therapy: Status and challenges. *Clinical Psychology: Science and Practice, 6*, 67-79.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1981). *Çocuğun değeri: Türkiye'de değerler ve doğurganlık*. İstanbul, Türkiye: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1982). *Sex roles family community in Turkey*. Indiana, USA. Indiana University.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1983). Women development in Turkey. *International Journal of Turkish Studies, 12*, 2.

Karavasilis, K., Doyle, A. B., & Margolese, S. K. (1999). *Links between parenting style and adolescent attachment*. Poster presented at the biennial meetings of the Society for research in Child Development, Albuquerque.

Kirkpatrick, L. A. & Davis, K. E. (1994) Attachment style, gender, and relationship stability: A longitudinal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*(3), 502-512.

Kirkpatrick, L.A., & Hazan, C. (1994). Attachment styles and close relationships: A four-year prospective study. *Personal Relationships* 1, 123-142.

Kitayama, S., Markus, H.R., Masumoto, H., & Norasakkunkit, V. (1997). Individual and collective processes in the construction of the self: Self-enhancement in the United States and self-criticism in Japan. *Journal of Personality and Social Psychology* 72, 1245-1267.

Klohnen, E. C., & John, O. P. (1998). Working models of attachment: A theory-based prototype approach. In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 115-140). New York: Guilford.

Kobak, R. and S. Duemmler (1994). Attachment and conversation. *Attachment processes in adulthood*. In K. Bartholomew and D. Perlman. (Eds.), Bristol, PA, Jessica Kingsley Publishers. 5.

Kobak, R., & Hazan, C. (1991). "Attachment in marriage: The effects of security and accuracy of working models". *Journal of Personality and Social Psychology*, 60 , 861-869.

Kobak, R. R., & Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence: working models, affect regulation, and representation of self and others. *Child Development*, 59, 135–146.

Korkut, F. (1996). İletişim Becerileri Eğitiminin Lise Öğrencilerinin İletişim Becerilerini Değerlendirmelerine Etkisi. *3P Dergisi* 4 (3), 191-198.

Korkut, F. (2003). Etkili davranma becerileri eğitiminin banka çalışanlarının etkili davranma düzeylerine etkisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 301, 7-13.

Lapsley, D.K., Varshney, N.M., & Aalsma M.C. (2000). Pathological attachment and attachment style in late adolescence. *Journal of Adolescence*, 23(2),137-155(19).

Larson, R. W., Richards, M. H., Moneta, G., & Holmbeck, G. C. (1996). Changes in adolescents' daily interactions with their families from ages 10 to 18: Disengagement and transformation. *Developmental Psychology*. 32, 744-754.

Larson, R., & Richards, M. H. (1991). Daily companionship in late childhood and early adolescence: Changing developmental contexts. *Child Development*. 62, 284-300.

Laursen, B., & Williams, V. A. (1997). Perceptions of interdependence and closeness in family and peer relationships among adolescents with and without romantic partners. In S. Shulman & W. A. Collins (Eds.) *Romantic relationships in adolescence: Developmental perspectives. New directions for child development*. No. 78. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Lebra, T.S. (1994). Mother and child in Japanese socialization: A Japan-U.S. comparison (pp. 259-274). In P. Greenfield & R. Cocking (eds.), *Cross-cultural roots of minority child development*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Lee, E. J. (2003). The Attachment System Throughout the Life Course: Review and Criticisms of Attachment Theory. Retrieved May 11, 2004 from the site, <http://www.personalityresearch.org/papers/lee.html>

Levy, T. M. (2000). *Handbook of Attachment Interventions*. Colorado: Evergreen.

Levy, T. M., & Orlans, M. (1998). *Attachment, trauma, and healing: Understanding and treating attachment disorder in children and families*. Washington, DC: CWLA Press.

Luo, Yadong. (2001). Antecedents and Consequences of Personal Attachment in Cross-cultural Cooperative Ventures. *Administrative Science Quarterly*; June 01.

MacNair-Semands, R.R., & Lese, K.P. (2000). Interpersonal Problems and the Perception of Therapeutic Factors in Group Therapy. *Small Group Research*, 31, 158-174.

Main, M., & Goldwyn, R. (1994). *Adult Attachment Rating and Classification System, Manual in Draft, Version 6.0*. Unpublished manuscript: University of California at Berkeley.

Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 50, 66-104.

Main M. (1991). Metacognitive knowledge, metacognitive monitoring, and singular (coherent) vs. multiple (incoherent) models of attachment: Findings and directions for future research, in: P. Harris, J. Stevenson-Hinde & C. Parkes, editors, *Attachment Across the Life Cycle*. New York: Routledge, 1991, pp. 127-159.

Matas, L., Arend, R., A., & Sroufe, L., A. (1978). Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development*, 49, 547-556.

Minuchin, S., & Fishman, H. C. (1981). *Family therapy techniques*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Meyers, S. A. (1998) Personality correlates of adult attachment style. *Journal of Social Psychology, 138(3)*, 407-409.

Mikulincer, M., Florian, V., & Weller, A. (1993). Attachment styles, coping strategies, and posttraumatic psychological distress: the impact of the Gulf War in Israel. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*, 817-826.

Mikulincer, M. (1998). Adult attachment style and affect regulation: Strategic variations in self-appraisals. *Journal of Personality and Social Psychology 75*, 420-435.

Mocan-Aydın, G. (2000). Western models of counseling and psychotherapy within Turkey: Crossing cultural boundaries. *The Counseling Psychologist, 28(2)*, 281-298.

Moganett, P. R. (1994). *Skills for living: Group counseling activities for elementary students*. Illinois: Research Press.

Moreira, J. M., Carolas, R., & Hagá, S. (1999). Poster presented at the *International Network on Personal Relationships Conference*, University of Louisville, Louisville, Kentucky, USA, June 25-29.

O'Rourke, K., & Worzbyt, J. C. (1996). *Support groups for children*. Accelerated Develop.

Öztaş, N., Aydın, G., Eroğlu, R. & Stuvland, R.(2001). Afet Sonrası Normal Tepkiler : *Psikoegitim El Kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı/UNICEF, Ankara.

Papini, D. R., & Roggman, L. A. (1992). Adolescent perceived attachment to parents in relation to competence, depression, and anxiety: A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence, 12*, 420-440.

Pearson, J.L., Cohn, D.A., Cowan, P.A., & Cowan, C.P. (1994). Earned- and continuous-security in adult attachment: Relation to depressive symptomatology in parenting style. *Development and Psychopathology 6*, 359-373.

Pendry, P. (1998). Ethological Attachment Theory: A Great Idea in Personality? Retrieved May 10, 2004 from site <http://www.personalityresearch.org/papers/pendry.html>

Peplau, L. A., & Gordon, S. L. (The intimate relationships of lesbians and gay men. In E. R. Algeier & N. B. McCormick (Eds.), *The changing boundaries: Gender roles and sexual behavior*. (pp. 226-244). Palo Alto, CA: Mayfield.

Perls, F. (1973). *The gestalt approach and eyewitness to therapy*. San Francisco: Science and Behavior Books.

Purkey, W. (1988). *An overview of self-concept theory for counselors*. ERIC Clearinghouse on Counseling and Personnel Services, Ann Arbor, Mich. Retrieved April 15 2004 from (An ERIC/CAPS Digest: ED304630).

Pistole, M. C. (1997). Attachment theory: Contributions to group work. *Journal for Specialists in Group Work*, 22, 7-21.

Ricks, M. (1985). The social transmission of parental behaviour: attachment across generations. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research* (pp. 211-227). *Monograph of the Society for Research in Child Development*, 50, (1 & 2, Serial No. 209).

Roberts, J.E., Gotlib, I.H., & Kassel, J.D. (1996). Adult attachment styles and symptoms of depression: The mediating role of dysfunctional attitudes and low self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 310-320.

Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin.

Rholes, W. Steven & Simpson, Jeffrey A. (1998). *Attachment Theory and Close Relationships*. Guilford Press. New York.

Roland, A. (1989). *In search of self in India and Japan*. Princeton NJ: Princeton University Press.

Rothbaum, F., Pott, M.L., Azuma, J., Miyake, K., & Weisz, J. (2000). The development of close relationships in Japan and the U.S.: Paths of symbiotic harmony and generative tension. *Child Development* 71, 1121-1142.

Rothbaum, F., Rosen, K., Ujiie, T., & Uchida, N. (2002). Family systems theory, attachment theory, and culture. *Family Process*, Fall, 2002.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Rosenberg, M., Schooler, C., & Schoenbach, C. (1989). Self-esteem and adolescence problems: Modeling reciprocal effects. 54, 1004-1018.

Satterfield, W. A., Buelow, S. A., Lyddon, W. J., & Johnson, J. T. (1995). Client stages of change and expectations about counseling. *Journal of Counseling Psychology, 42*, 476-478.

Satterfield, W. A.; & Lyddon, W. J. (1998) Client attachment and the working alliance. *Counselling Psychology Quarterly, 11*(4), 407-416.

Scharfe, E., & Bartholomew, K. (1994in press). Reliability and stability of adult attachment patterns. *Personal Relationships*.

Scharfe, E., & Bartholomew, K. (1995). Accommodation and attachment representations in couples. *Journal of Social and Personal Relationships 12*, 389-401.

Scharfe, E.; & Bartholomew, K. (1994) Reliability and stability of adult attachment patterns. *Personal Relationships. 1*, 23-43.

Searle, B. & Meara, N.M. (1999). Affective dimensions of attachment styles: exploring self-reported attachment style, gender, and emotional experience among college students. *Journal of Counseling Psychology, 46*, 147-158.

Senchak, M., & Leonard, K. E. (1992). Attachment styles and marital adjustment among newlywed couples. *Journal of Social and Personal Relationships, 9*, 51-64.

Shaver, P. R., & Hazan, C. (1993). Adult romantic attachment: Theory and evidence. In D. Perlman & W. Jones (Eds.), *Advances in personal relationships* (Vol. 4, pp. 29-70). London, England: Kingsley.

Shaver, P. R., Collins, N., & Clark, C. L. (1996). Attachment styles and internal working models of self and relationship partners. In G. J. O. Fletcher & J. Fitness (Eds.), *Knowledge structures in close relationships: A social psychological approach* (pp. 25-61). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Silliman, B. and W. R. Schumm. (1995) Client interests in premarital counseling: A further analysis. *Journal of Sex and Marital Therapy, 21*, 43-56.

Schwartz, J. P., Waldo, M., & Higgins, A. J. (2004). Attachment Styles: Relationship to Masculine Gender Role Conflict in College Men. *Psychology of Men & Masculinity, 5*(2), 143-146.

Simpson, J. A. (1990). Influence of attachment styles on romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*, 971-980.

Simpson, J.A. & Rholes, W.S., & Nelligan, J. S. (1992). Support seeking and support giving within couples in an anxiety-provoking situation: the role of attachment styles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 434-446.

Simpson, J.A. & Rholes, W.S. (1998). Attachment in adulthood. In J.A. Simpson & W.S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships*. (pp. 3-21). New York: Guilford.

Sperling, M. B.; & Berman, W. H. (1994) *Attachment in adults: Theory, assessment and treatment*. New York: Guilford.

Sroufe, L. A. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence. In M. Perlmutter (Eds.) *Minnesota Symposium in Child Psychology*. (Vol. 16) (pp.41-83). Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.

Sroufe, L. A. (1996). *Emotional Development: The Organization of Emotional Life in the Early Years*. New York: Cambridge University Press.

Sroufe, L. A. (2000). Early relationships and the development of children. *Infant Mental Health Journal*. 21, 67-74.

Sroufe, L. A., & Waters, E. (1977). Attachment as an organizational construct. *Child Development*, 48, 1184-1199.

Sümer, (Hatipoğlu) Z. 1999). *The Effects of social skills training on perceived dimensions of social skills and sociometric status of primary school students*. Unpublished dissertation. Middle East Technical University.

Sümer, N., Güngör, D. (1999a). Yetişkin bağlanma stilleri ölçeklerinin Türk örnekleme üzerinde psikometrik değerlendirilmesi ve kültürlerarası bir karşılaştırma. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(43), 71-106.

Sümer, N., & Güngör, D. (1999b). Çocuk Yetiştirme Stillерinin Bağlanma Stilleri, benlik değerlendirmeleri ve yakın ilişkiler üzerindeki etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*. 14(44), 35-58.

Target, M., & Fonagy, P. (1994). Efficacy of psychoanalysis for children with emotional disorders. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 33(3), 361-71.

Taştan, N., & Güden, Z. (2004). Aile katılımı projesinde iki örnek uygulama: Açık sınıf ve iletişim defterleri. *Beelimsel Arı Okulları Yıllık Eğitim Dergisi*. 2003-2004, 4.

Tezer, E. (1992). *The relationship between marital conflict and marital satisfaction*. Presented paper in Person Centered Approach Fifth Forum. Netherlands.

Tezer, E. (1996). Conflict-handling behavior toward spouses and supervisors. *The Journal of Psychology, 130(1)*, 281-292.

Tezer, E. (1999). The functionality of conflict behaviors and the popularity of those who engage in them. *Adolescence, 34*, 134.

Tezer, E & Demir, A. (2001). Conflict behaviors toward same-sex and opposite-sex peers among male and female late adolescents. *Adolescence, 36*, 143.

Tezer, E. (2001). Conflict behaviors and their relationship to popularity. *Adolescence, 36*, 144.

Tidwell, M., Reis, H. T. and Shaver, P. (1996) Attachment styles, attractiveness, and emotions in social interactions: A diary study. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*, 729-745.

Tunç, A. (2002). *The Relationship Between Parenting Style and Self-esteem*. Unpublished Master Thesis. Ankara: Middle East Technical University.

Van Dam, M., & Van Ijzendoorn, M. H. (1988). Measuring attachment security: Concurrent and predictive validity of the Parental Attachment Q-set. *Journal of Genetic Psychology, 149*, 447-457.

Van IJzendoorn, M.H., & Sagi, A. (1999). Cross-cultural patterns of attachment: Universal and contextual dimensions (pp. 713-734). In J. Cassidy & P.R. Shaver (eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. New York: Guilford Press.

Vaughn, B. E., & Waters, E. (1990). Attachment behavior at home and in the laboratory: Q-sort observations and Strange Situation classifications of one-year-olds. *Child Development, 61*, 1965-1973.

Voltan, N. (1990). *Grupla Atılganlık Eğitiminin Bireylerin Atılganlık Düzeyine Etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Doktora Tezi.

Walker (Nicholson), T.R., & Ehrenberg, M.F. (1998). Perceived reasons for parental divorce: Influence on young adults' attachment styles. *Journal of Adolescent Research, 13(3)*, 320-342.

Ward, M. J., & Carlson, E. A. (1995). Associations among adult attachment representations, maternal sensitivity, and infant-mother attachment in a sample of adolescent mothers. *Child Development*, 66, 69-79.

Waters, E., (1995). The attachment Q-Set. In E. Waters, B.E. Vaughn, G. Posada, & K. Kondo-Ikemura (Eds), *Caregiving, cultural, and and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models. Monographs of the Society for Research in Child Development*. 60 (2-3 Serial No. 244), 247-254.

Waters, E., Kondo-Ikemura, K., Posada, G. & Richters, J. (1991). Learning to love: Mechanisms and milestones. In M. Gunner and Alan Sroufe (Eds.) *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 23: Self Processes and Development). 217-255.

Waters, T. (2004). Learning to love: From your mother's arms to your lover's arms. *Voice of the University of Tronto*. 30, 19.

Weisz, J.R., Rothbaum, F.M., & Blackburn, T.C. (1984). Standing out and standing in: The psychology of control in America and Japan. *American Psychologist* 39, 955-969.

Yalom, I. D. (1992). *Grup psikoterapisinin teori ve pratiği*. Istanbul: Nobel Tıp Kitapevleri.

APPENDICES

APPENDIX A

INFORMATION FORM (BİLGİ FORMU)

Aşağıdaki ölçeklerdeki soruları; gerekli bilgileri ilgili yerlere yazarak ya da size uygun gelen maddenin yanına "X" işareti koyarak yanıtlayınız. Çalışmanız bittikten sonra kaydediniz ve yanıtlarınızın kaydedildiğinden emin olduktan sonra lütfen bu bölümü bana geri gönderiniz.

Örnek:

3. Şu anda devam eden bir ilişkiniz var mı?

a. Evet **X**

b. Hayır

| | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|-----------|---|---|---|
| 1. Yalnız kalmaktan korkarım. | 1 | 2 | 3 | X4 | 5 | 6 | 7 |
|-------------------------------|---|---|---|-----------|---|---|---|

| | | | | | | | |
|-------------------------------------|---|---|-----------|---|---|---|---|
| 7. Genel olarak kendimden memnunum. | 1 | 2 | X3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|-------------------------------------|---|---|-----------|---|---|---|---|

Bilgi Formu

İsim Soyadı:

Cinsiyet:

Yaş:

Bölüm:

Ulaşım Adresi:

.....
.....

Tel:

e-mail adresi:

Programa katılmak;

- a) İstiyorum
- b) İstemiyorum
- c) Olabilir

1. Medeni Durumunuz:

- a. Bekar
- b. Birlikte yaşıyor
- c. Evli
- d. Boşanmış
- e. Ayrı yaşıyor

2. Bugüne kadar karşı cinsle romantik ilişkileriniz oldu mu?

- a. Bugüne kadar hiç romantik ilişkim olmadı.
- b. Bugüne kadar 1 tane romantik ilişkim oldu.
- c. Bugüne kadar 2 ile 5 arasında romantik ilişkim oldu.
- d. Bugüne kadar 5'den fazla sayıda romantik ilişkim oldu.

3. Şu anda devam eden bir ilişkiniz var mı?

- a. Evet
- b. Hayır

4. Üçüncü soruya cevabınız "evet" ise ne kadar zamandır birliktesiniz?

.....

5. Üçüncü soruya cevabınız "hayır" ise en son ilişkiniz ne zaman bitti?

.....

6. Son altı ay içinde hayatınızı olumlu ya da olumsuz etkileyen ve **etkisi hala süren** bir olay/olaylar oldu mu? Lütfen yazınız...

APPENDIX B

RELATIONSHIP SCALES QUESTIONNAIRE (İLİŞKİ ÖLÇEKLERİ ANKETİ)

Aşağıda yakın duygusal ilişkilerinizde kendinizi nasıl hissettiğinize ilişkin çeşitli ifadeler yer almaktadır. Yakın duygusal ilişkilerden kastedilen arkadaşlık, dostluk, romantik ilişkiler ve benzerleridir. Lütfen her bir ifadeyi bu tür ilişkilerinizi düşünerek okuyun ve her bir ifadenin sizi ne ölçüde tanımladığını aşağıdaki 7 aralıklı ölçek üzerinde değerlendiriniz.

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
Beni hiç tanımlamıyor Beni kısmen tanımlıyor Tamamıyla beni tanımlıyor

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Başkalarına kolaylıkla güvenemem._ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Kendimi bağımsız hissetmem benim için çok önemli. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Başkalarıyla kolaylıkla duygusal yakınlık kurarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Başkalarıyla çok yakınlaşırsam incitileceğimden korkuyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Başkalarıyla yakın duygusal ilişkilerim olmadığı sürece oldukça rahatım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Başkalarıyla tam anlamıyla duygusal yakınlık kurmak istiyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Yalnız kalmaktan korkarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. Başkalarına rahatlıkla güvenip bağlanabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 9. Başkalarına tamamiyle güvenmekte zorlanırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. Başkalarının bana dayanıp bel bağlaması konusunda oldukça rahatımdır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. Başkalarının bana, benim onlara verdiğim kadar değer vermediğinden kaygılanırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. Kendi kendime yettiğimi hissetmem benim için çok önemli. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. Başkalarının bana bağlanmalarını tercih ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14. Başkalarıyla yakın olmak beni rahatsız eder. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15. Başkalarının bana, benim istediğim kadar yakınlaşmakta gönülsüz olduklarını düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16. Başkalarına bağlanmamayı tercih ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17. Başkaları beni kabul etmeyecek diye korkarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

APPENDIX C

RELATIONSHIP QUESTIONNAIRE (İLİŞKİ ANKETİ)

Aşağıdaki paragraflar yakın duygusal ilişkilerde yaşanan farklı duygu ve düşünceleri yansıtmaktadır. Yakın duygusal ilişkilerden kastedilen arkadaşlık, dostluk, romantik ilişkiler ve benzerleridir. Lütfen aşağıdaki 7 aralıklı ölçeği kullanarak, herbir paragrafın kendi yakın ilişkilerinizde yaşadığınız duygu ve düşünceleri ne ölçüde tanımladığını belirtiniz.

- A. Başkaları ile yakınlaşmak konusunda rahat değilim. Duygusal olarak yakın ilişki kurmak isterim, ancak başkalarına tamamen güvenmek ya da inanmak benim için zor. Başkaları ile çok yaklaşırsam incinip kırılacağımdan korkarım.

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
Beni hiç tanımlamıyor Beni kısmen tanımlıyor Tamamıyla beni tanımlıyor

- B. Başkaları ile duygusal yönden tamamıyla yakınlaşmak, hatta bütünleşmek isterim. Fakat genellikle başkalarının benimle benim arzu ettiğim kadar yakınlık kurmakta isteksiz olduklarını görüyorum. Yakın ilişki(ler) içinde olmazsam huzursuzluk duyarım, ancak bazen

başkalarının bana, benim onlara verdiğim kadar değer vermediklerini düşünür endişelenirim.

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
Beni hiç tanımlamıyor Beni kısmen tanımlıyor Tamamıyla beni tanımlıyor

C. Başkaları ile kolaylıkla duygusal yakınlık kurarım. Başkalarına güvenmek, onlara bağlanmak ve başkalarının bana güvenip bağlanması konusunda kendimi oldukça rahat hissederim. Birilerinin beni kabul etmemesi ya da yalnız kalmak beni pek kaygılandırmaz.

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
Beni hiç tanımlamıyor Beni kısmen tanımlıyor Tamamıyla beni tanımlıyor

D. Yakın duygusal ilişkiler içinde olmaksızın çok rahatım. Benim için önemli olan kendi kendine yetmek ve tamamen bağımsız olmaktır. Ne başkalarına güvenmeyi ne de başkaların bana güvenmesini tercih ederim.

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
Beni hiç tanımlamıyor Beni kısmen tanımlıyor Tamamıyla beni tanımlıyor

ŞİMDİ LÜTFEN YUKARIDA DEĞERLENDİRDİĞİNİZ DÖRT PARAGRAFİ GÖZ ÖNÜNE ALARAK SİZİ EN İYİ TANIMLADĞINI DÜŞÜNDÜĞÜNÜZ BİR PARAGRAFİN ÖNÜNDEKİ HARFİ DAİRE İÇİNE ALINIZ.

APPENDIX D

ROSENBERG SELF-ESTEEM SCALE (ROSENBERG BENLİK DEĞERİ ANKETİ)

Aşağıdaki ifadelerin size ne kadar uygun olduğunu yandaki ölçek
üzerin de işaretleyiniz.

| | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Katılıyorum | Tamamen katılıyorum |
|--|---------------------|--------------|-------------|------------------------|
| 1. Kendimi en az diğer insanlar kadar değerli buluyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Bazı olumlu özelliklerim olduğunu düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Genelde kendimi başarısız bir kişi olarak görme eğilimindeyim. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Ben de diğer insanların birçoğunun yapabildiği kadar bir şeyler yapabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Kendimde gurur duyacak fazla bir şey bulamıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Kendime karşı olumlu bir tutum içindeyim. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 7. Genel olarak kendimden memnunum. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Kendime karşı daha fazla saygı duyabilmeyi isterdim. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Bazen kesinlikle kendimin bir işe yaramadığımı düşünüyorum | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Bazen kendimin hiç de yeterli bir insan olmadığımı düşünüyorum | 1 | 2 | 3 | 4 |



APPENDIX E

EVALUATION FORM (DEĞERLENDİRME FORMU)

Merhaba sevgili arkadaşlarım,

Sizlerden bir çalışma daha yapmanızı isteyeceğim. Aşağıdaki soruları ayrıntılı bir şekilde cevaplandırarak bana gönderebilir misiniz , lütfen?

Sizlere tekrar teşekkür ediyorum.

Uzm. Psk. Şule Çelik

1. Katıldığınız grup çalışması sizin üzerinizde nasıl bir etki bıraktı? (Olumlu ya da olumsuz lütfen mümkün olduğunca ayrıntılı bir biçimde açıklayınız.)
2. Grup sürecinde ele alınan konular sizce yeterli miydi? Hangi konuların eklenmesini/çıkarılmasını isterdiniz, lütfen açıklayınız?
3. Grup oturum sayısı (10 oturum), ele alınan konular için yeterli oldu mu?
4. Grup lideri sizce nasıldı? Lütfen değerlendiriniz.
5. Tüm süreç içinde size zor gelen bir konu ya da çalışma oldu mu? Lütfen açıklayınız.

APPENDIX F

COVER PAGE (YÖNERGE)

Merhaba,

Ben Uzman Psikolog Şule Çelik. Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalında doktora öğrencisiyim. Sizinle geçtiğimiz yıl II. Dönemde doktora tezim için yaptığım uygulama sırasında tanışmıştık ve siz verdiğiniz ölçekteki soruları yanıtlayarak bana yardımcı olmuştunuz.

Geçen yıl yaptığım uygulama sırasında bu çalışmanın birkaç aşamadan oluştuğunu ve bazılarınızdan 3 defa daha bazı ölçekleri yanıtlamanızı isteyeceğimi söylemiştim. Şimdi sizden, bu seferde ilişkide (yukarıda bulunan "Attachment" bölümündeki dosyaya "olcekler2.doc (69k)" çift tıklayarak ulaşabilirsiniz) verilen ölçeklerde istenen bilgileri tamamlayıp, size uygun gelen maddelerin üzerine "X" işareti koyarak, kaydettikten sonra bana geri göndermenizi rica ediyorum.

Bana ilettiğiniz tüm bilgiler tamamıyla gizli tutulacak ve yalnızca bilimsel bir çalışmada veri olarak kullanılacaktır. Bu e-posta ve ilişikteki ölçekler elinize geçer geçmez yanıtlayarak bana göndermeniz, araştırmanın sağlıklı bir biçimde sürmesine sonsuz katkı sağlayacaktır. Sorularınız için, bana e-posta göndererek ya da 0533 numaralı telefonu arayarak ulaşabilirsiniz.

Gösterdiğiniz duyarlılık ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

Saygı ve sevgilerimle,

Uzman Psikolog Şule Çelik

APPENDIX G

ATTACHMENT-ORIENTED-PSYCHOEDUCATIONAL-GROUP-TRAINING PROGRAM FOR PREOCCUPIED ATTACHED ADULTS

(SAPLANTILI BAĞLANAN YETİŞKİNLER İÇİN BAĞLANMA YÖNELİMLİ PSİKOEĞİTİM GRUP PROGRAMI)

Genel Amaç: Güvensiz saplantılı bağlanma biçimine sahip olan bireylerin güvenli bağlanma biçimine sahip olmalarına yardımcı olabilmek için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak.

1. Oturum: Program ve grup kuralları hakkında bilgi, tanışma ve ısınma

Amaçlar

1. Uygulanacak psiko-eğitim programı hakkında bilgi vermek.
2. Üyelerin grup kurallarını öğrenmelerini sağlamak.
3. Üyelerin birbirlerini tanımalarını sağlamak.
4. Üyelerin, grubu kendilerini ifade edebilecekleri güvenli bir ortam olarak algılamalarını sağlamak.
5. Üyelerin kişisel konularını paylaşabilecekleri bir atmosfer oluşturmak.

Hedef Davranışlar: Bu oturumun sonunda üyeler;

1. Katılacakları psiko-eğitim programının süresi, genel amacı ve ne sıklıkta toplanılacağı konularında bilgi sahibi olacaklardır.
2. Grup kurallarını öğrenmiş olacaklardır.
3. Birbirlerinin isimlerini, bölümlerini, ilgi alanlarını öğrenmiş olacaklardır.
4. Grup çalışmalarının güvenli bir ortamda yapılacağı izlenimini edinmiş olacaklardır.

5. Grubun, kişisel konularını konuşabilecekleri güvenli bir atmosfere sahip olduğu izlenimini edinmiş olacaktırdır.

Oturum Süresi: 90 dakika.

Süreç:

Bu oturumda grup lideri katılımcılara psiko-eğitim programı hakkında aşağıdaki gibi bilgi verir ve aşağıdaki grup kurallarını tanıtır.

“Şu andan itibaren bir psiko-eğitim grup çalışmasına katılmış bulunuyorsunuz. Grup toplantılarımız haftada iki defa olmak üzere 10 oturumda gerçekleştirilecek. Her bir oturum için süre 90 dakika olacak. Bu programın amacı, duygusal, özellikle romantik ilişkilerde yaşanan sürece belli bir açıdan (kuramsal bir çerçeveden) bakarak sizleri bilgilendirmek, ilişkilerde kendinizi daha iyi tanıyabilmeye ve daha güvenli ilişkiler kurabilmeye yardımcı olabilecek bazı beceriler kazandırmaktır.”

Lider, gerekirse program hakkında sorulan sonruları yanıtlar ve grup kurallarının tanıtımına geçer. Bu kurallar duvara asılır ve grup süreci boyunca hatırlanması için duvarda bırakılır.

Grup kuralları:

- Grupta konuşulanlar gizlidir.
- Gruba alışmak ve gruba dahil olmak zaman alabilir. Bu nedenle gruba katılan üyelerin her oturuma düzenli olarak gelmeleri gerekmektedir.
- Grubun başlama saatine uyulması gerekmektedir.
- Oturum bitene kadar üyelerin grup odasında kalmaları gerekmektedir.
- Herkes başkaları hakkında değil yalnız kendi hakkında konuşmalıdır.
- Diğer bireylerin görüşlerine katılmayabilirsiniz. Ancak, herkesin düşüncelerine saygı duyulmalıdır.
- Grupta düşüncelerinizi ve duygularınızı paylaşabilirsiniz. Ancak, incitici ve saldırgan davranışlarda bulunulmamalıdır.

- Grupta her seferinde bir tek kişi konuşmalıdır.
- Beklenmeyen bir gerekçe ile, bir oturuma katılamayacaksanız en geç 24 saat önce grup liderini haberdar etmeniz gerekmektedir.
- Grup çalışmalarına katılmanızın size bir yarar sağlamayacağına inanıyorsanız gruptan ayrılabilirsiniz. Ancak, ayrılmadan önce son olarak, bir oturuma katılıp grup üyelerine durumunuzu açıklamanız ve hoşça kal demeniz gerekmektedir.

Grup kurallarının üyelere tanıtılmasından sonra aşağıdaki etkinliklere geçilir.

Etkinlik Evresi: Isınma Etkinliği

Süre: 80 Dakika

Materyal:

1. Her üye için üzerine isim yazılabilecek kartlar
2. Her üye için kalem.

Grup lideri aşağıdaki yönergeyi adım adım üyelere uygular.

1. Bu çalışmamızın amacı birbirimizi daha yakından tanımak. Lider, üyelere kartları ve kalemleri verir ve üyelerin kendi isimlerini kartlara yazıp yakalarına takmalarını ister.
2. Şimdi sizden, grup içinde tanımadığınız birini seçmenizi ve kendinizi tanıtmanızı istiyorum. Eşler sırayla birbirlerine kendilerini tanıtsınlar. Lider bu çalışma için üyelere iki dakika süre verir.
3. Süre dolduğunda lider, üyelerin yaka kartlarını değiştirmelerini ve karşılardaki kişinin isim kartını yakalarına takmalarını ve başka birine bu kez yaka kartlarında yazılı olan kişi olarak kendilerini tanıtmalarını ister. (iki dakika)
4. Süre dolduğunda lider, üyelerin yine isim kartlarını değiştirmelerini ve bir öncekinde olduğu gibi kendilerini başka birine yeni bir yaka kartı ile tanıtmalarını ister.
5. Çalışmaya tüm üyeler birbirleri ile tanışana kadar devam edilir. Ardından lider, tüm üyelerin tekrar kendi yaka kartlarını takmalarını ve gruba kendilerini sırayla tanıtmalarını ister.
6. Bu etkinliğin sonunda aşağıdaki konular üzerinde durulur.

- a. Kendinizi başka biri olarak tanımlamak nasıl bir yaşantıydı?
- b. Bu deneyimin ardından kendiniz hakkında neler öğrendiniz?
- c. Bu deneyimin ardından diğer üyeler hakkında neler öğrendiniz?

Oturumun sonunda üyeler bir sonraki oturumda görüşmek üzere ayrılırlar.

2. Oturum: Hedef belirleme ve Psiko eğitim sürecinde kullanılacak terimler hakkında bilgi

Etkinlik Evresi: Hedef belirleme

Amaçlar:

1. Katılımcıların grup sürecinden beklentilerini öğrenmek.
2. Üyelerin grubun amacıyla tutarlı beklentilere sahip olmalarını sağlamak.

Hedef Davranışlar:

1. Katılımcılar bu oturumun sonunda grup sürecinden beklentilerini açıklığa kavuşturmuş olacaklardır.
2. Grup süreciyle ilgili olmayan beklentilerini değiştirmiş olacaklardır.

Bir önceki oturumun kısa bir değerlendirmesi: 10 dakika

Oturumun başında, daha önceki oturumda yaşananlar ve paylaşılanlar hakkında kısa bir değerlendirme yapılır, bitirilmeyen işlerin tamamlanmasına olanak tanınır. Üyelerin yeni bir oturuma başlamaya hazır oldukları gözlemlendikten sonra aşağıdaki çalışmalara geçilir.

Materyal:

1. Üye sayısı kadar kağıt ve kalem.
2. Üzerine genel ifadeler yazılabilecek ve duvarlara asılabilecek kartonlar.
3. Kartonların duvarlara yapıştırılabilmesi için kullanılacak yapıştırıcı herhangi bir materyal.

Süre: 45 dakika

Süreç:

Grup lideri aşağıdaki yönergeyi adım adım üyelere uygular.

1. Bu oturuma başlarken, yapacağımız grup çalışmalarından sizlerin beklentilerinin neler olduğunu öğrenmek istiyorum. Bu nedenle, hepinizden beklentilerinizi, hedeflerinizi yazmanızı isteyeceğim. (5 dakika)
2. Şimdi ikiye ayrılarak iki küçük grup oluşturun.
3. Şimdi beklentilerinizi kartona yazın, duvara asın ve üzerinde tartışın. (15 dakika)
4. Tartışmalarınızın sonunda herkesin üzerinde anlaştığı ve en önemli olduğunu düşündüğünüz hedefleri yeniden oluşturun ve liste haline getirin.
5. Şimdi yeniden birleşin ve üzerinde anlaştığınız hedeflerin listesini bana verin.

Lider, üyelerin oluşturduğu hedefler üzerinde durulmasını sağlar. Grup üyelerinin grup çalışmalarından yersiz beklentileri varsa, grup üyelerini grubun hedefleri konusunda bilgilendirerek, bu hedeflerin grup çalışmalarının amacı ile örtüştürülmesi için gerekli bilgilendirmeyi yapar. (15 dakika)

Etkinlik aşamasından sonra psiko-eğitim aşamasına geçilir ve grup lideri üyelere oturumlar süresince kullanılacak bazı kavramlar hakkında bilgi verir.

Psiko-eğitim Evresi:

Amaçlar

1. Yakın ilişkilerin grup sürecinde "Yetişkin Bağlanma Biçimleri" kapsamında nasıl ele alınacağı hakkında bilgi vermek.
2. Grup sürecinde kullanılacak terminoloji hakkında bilgi vermek.

Hedef Davranışlar: Bu oturumun sonunda üyeler;

1. Grup sürecinde ikili ilişkilerin "Yetişkin Bağlanma Biçimleri" kapsamında nasıl ele alınacağı konusunda bilgi sahibi olacaklardır.
2. Grup sürecinde kullanılacak terminoloji hakkında bilgi sahibi olacaklardır.

Süre: 45 dakika

Süreç

Burada bulunmamızın amacı "Yetişkin Bağlanma Biçimleri" hakkında bilgi edinmek ve bilmediğimiz bazı yönlerimizi daha iyi tanıma fırsatı bulabilmektir.

Burada üzerinde duracağımız konu öncelikle karşı cinsten kişiler arasındaki ikili ilişkilerdir.

Grup çalışmalarımız süresince;

- Yakın ilişki veya romantik ilişki dendiği zaman ne anlıyoruz?
- Romantik ikili ilişkilerin hayatımızdaki yeri nedir ve ne olmalıdır?
- Şimdiye kadar yaşadığımız yakın romantik ilişkiler bizi nasıl etkiledi?
- İkili ilişkiler (Romantik) içinde olduğumuzda ya da olmadığımızda nasıl hissediyor, davranıyor, düşünüyoruz?
- İkili ilişkiler içindeki davranışlarımızı, düşüncelerimizi, duygularımızı önceden kestirebilmek mümkün mü? Bu konuda kendimizi ne kadar tanıyoruz?
- Seçimlerimizde öne çıkan faktörler var mı? Özellikle seçtiğimiz, belirli özelliklere sahip kişiler var mı?
- Varsa neden bu insanları seçiyoruz?
- Seçimlerimizi değiştirmemiz mümkün mü?
- Sağlıklı romantik ikili ilişkiler kurmak öğrenilebilir mi?

gibi sorulara cevaplar arayacak, bir başka deyişle, kendimiz üzerinde çalışacağız.

Çalışmalarımıza başlamadan önce, sizleri kullanacağımız bazı terimler hakkında bilgilendirmek istiyorum.

Bu açıklamanın ardından lider, grup sürecinde kullanılacak bazı kelimeler hakkında üyeleri bilgilendirmeye geçer.

Bağlanma (Attachment):

Bağlanma kısaca, iki insan arasında gelişen ve süren duygusal güçlü bir bağıdır. Bowlby'ye (1988) göre, bağlanma ve bakım karşılıklı ilişki içinde birbirini tamamlayan iki sistemdir. Duygusal bağ kurma eğilimi ve gereksinimi,

bebeklerin yaşamlarını sürdürebilmeleri için gereklidir. Bu bağ kurma eğilimi bağlanma sistemi olarak adlandırılır ve gelişimsel açıdan işlevseldir. Daha açık deyişle, bağlanma sisteminin (çocuklukta, yetişkinlikte, sıklıkla da romantik ilişkilerde), kişinin yaşamında özel bir anlam taşıyan ve yakınlık arayışına karşılık veren kişi tarafından sağlanan koruyucu bir işlevi vardır. Bağlanma sistemi, bebeklerin onlara bakan kişiye/kişilere (genellikle anneye) fiziksel yakınlığını güçlü tutarak hem çocukların çevreden gelebilecek tehlikelerden korunmasına yardım eder hem de onlara çevreyi keşfetmeleri için gerekli koşulları sağlar. Yakınlık ihtiyacı istenilen düzeyde karşılanmadığında, bağlanma sistemi otomatik olarak devreye girer ve birey ayrılık kaygısı yaşayarak, ihtiyaç duyduğu fiziksel ve duygusal yakınlığı yeniden kurabilmek ve bağlanma sistemini devreden çıkarmak için harekete geçer. Yakınlık yeniden kurulamadığında ise kayıp duygusuna bağlı yas süreci başlar.

Bağlanma kuramının kurucusu olan Bowlby'ye göre (1988), bütün yeni doğan bebekler, ne tür bir ilgi ile karşı karşıya olurlarsa olsunlar annelerine/bakıcılarına bağlanırlar. Anne ya da bakıcı bebeğe karşı ilgili, ilgisiz, tutarsız ya da kötü davranabilir. Ancak, yenidoğan bebek için, tek başına yaşamak mümkün olmadığı için yine de yeni doğanda anneye/bakıcıya karşı bir bağlanma gelişecektir. Önemli olan, bu bağlanma biçiminin kalitesi ya da stilidir. Bağlanma biçiminin kalitesi ya da stili, bireyin kendisini algılama biçimini ve başkaları ile kuracağı ilişkilerin biçimini ve onları algılayışını ilerki yaşamı boyunca etkileyecektir (Sroufe, 1983).

Biyolojik olarak bağlanma figürü zaman içinde öncelik ve yer değiştirmektedir. Daha açık söylemek gerekirse, bebeklik yıllarında bağlanma figürü anne ya da onun yerine geçen bakıcı kimse iken yetişkin yaşamında bağlanma figürü karşı cinsten birisi veya eş olabilmektedir.

Özet olarak, John Bowlby ve Mary Ainsworth'a göre, bağlanma;

- Beşikten mezara kadar süren duygusal bağıdır.

- Çocukla onu büyütenler arasındaki “duygusal bağın” (ilişkinin) kalitesi yaşam boyu gelişimi ve ilerki yaşlarda diğer bağlanma figürleri ile kurulan ilişkileri etkiler.
- Bağlanma insan organizması açısından, onu çevrenin tehlikelerinden koruyan, çevrede olup bitenleri korkusuzca keşfetmesine olanak tanıyan, düzenleyici, dengeleyici, işlevsel bir sistemdir.

Bağlanma sisteminin, bebeğin/çocuğun yaşamında üç temel fonksiyonu vardır;

- Bağlanma sistemi, bebeğin yakınlık ihtiyacına karşılık vermektedir.
- Bağlanma sistemi, çocuğun çevresinde olup bitenleri anlamak için keşif gezilerine çıktığı zaman, tehlike anında dönüp gidebileceği güvenli bir temel işlevi görmektedir.
- Bağlanma sistemi, çocuk uzaklaştığında kötü bir deneyimle karşılaşır, dönüp tekrar güven, sıcaklık, destek ve sevgi görebileceği sağlam bir sığınak (güvenli cennet, ana kucağı) işlevi görmektedir.

Bağlanma sistemini açıklamak için şöyle bir şema üzerinden bakmak yararlı olacaktır.



Şekil 1. Bağlanma Sistemi (Hazan & Shaver, 1994 s. 4)

Lider yukarıda yer alan şemayı üyelere dağıtıp, açıkladıktan sonra üyelerin duygu ve düşüncelerini, aşağıdaki sorular yardımıyla paylaşımlarına olanak tanır.

- İkili ilişkilerinizi bu "bağlanma sistemine" uygun olarak bir süre değerlendirmenizi istiyorum.
- Siz bir ilişkide bu işlevlerden hangisine en çok ihtiyaç duyuyorsunuz?
- Bağlanma sisteminin tüm işlevlerini yerine getirdiğini düşündüğünüz bir ilişkiniz oldu mu? Bu ilişki hangi ilişkinizdi?
- Kız ya da erkek arkadaşınız size ihtiyaç duyduğunda ne yapıyorsunuz?
- Bu şema üzerinden bakıldığında sevgiliniz sizin ihtiyaçlarınıza karşılık veriyor mu?

- Siz sevgilinizin bu ihtiyaçlarını karşılayabiliyor musunuz? Bu ihtiyaçlardan hangilerine daha kolay karşılık veriyorsunuz?

Yukarıdaki değerlendirmelerden sonra, bitirilmemiş işler üzerinde durulur ve bir sonraki oturumda buluşmak üzere oturuma son verilir.

3. Oturum: Bağlanma biçimleri nelerdir, güvensiz bağlanma biçimlerinin olası nedenleri nelerdir?

Bir önceki oturumun kısa bir değerlendirmesi: 10 dakika

Oturumun başında, daha önceki oturumda yaşananlar ve paylaşılanlar hakkında kısa bir değerlendirme yapılır. Üyelerin yeni bir oturuma başlamaya hazır oldukları gözlemlendikten sonra aşağıdaki çalışmalara geçilir.

Amaçlar

1. Güvenli ve güvensiz bağlanma biçimleri hakkında bilgi vermek.

Hedef Davranışlar: Bu oturumun sonunda üyeler;

1. Bağlanma biçimlerinin nasıl oluştuğu ve özellikleri konusunda bilgi sahibi olacaklardır.

Psiko-eğitim Evresi:

Süre: 80 dakika.

Süreç:

İnsan yavrusu doğar doğmaz bağımsız olamamakta, mutlaka uzun bir süre bir yetişkinin bakımına ihtiyaç duymaktadır. Bu yetişkin kişi genellikle annedir ancak, bazı durumlarda annenin yerini başka bir kişi de alabilmektedir. Yaşamın ilk yıllarında çocuğa ilgi ve bakım sağlayan kişiye biz bakıcı diyelim. Bağlanma kuramına göre bakıcı ile bebek arasında kurulan ilişki kişinin ilerdeki yaşamı boyunca kuracağı yakın ilişkilerin biçimini belirlemektedir. Bağlanma biçimleri ve daha sonra açıklayacağımız bir çok faktör bakıcı ve bebek arasında kurulan ilişkinin sonucunda şekillenmektedir.

Burada bu konu üzerinde durmamızın nedeni, hem kendi bağlanma biçimlerimiz üzerinde biraz düşünmek hem de öğrendiklerimizi ileride kuracağımız aile yaşamımıza taşıyarak sağlıklı bağlanma biçimine sahip olan çocuklar yetiştirme konusunda ön bilgi edinmektir.

Bağlanma biçimlerini anlatmak için bir araştırmadan bahsetmek yararlı olacaktır: Ainsworth ve arkadaşları (1978), deneysel bir yöntemle Bowlby'nin kuramının temel sayıltılarını sınınamışlardır. Bu yöntemde 12-18 aylık küçük çocuklar sistemli olarak kısa aralıklarla önce annelerinden ayrılır, sonra bir yabancı ile yalnız bırakılır ve son olarak tekrar anneleri ile bir araya getirilir. Bu yolla çocukların bağlanma sistemlerinin aktive edilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmacılar, çocukların ayrılma, yeniden birleşme ve yabancıyla yalnız kalma durumlarındaki tepkilerini göz önüne alarak çocukları üç tipik bağlanma stili içinde sınıflandırmışlardır: güvenli (secure), kaygılı/kararsız (anxious/ambivalent) ve kaçınan (avoidant). Güvenli bağlanma stili içinde sınıflandırılan çocuklar, anneleri tarafından yalnız bırakıldıklarında doğal olarak kısmen huzursuz olmakta ancak panik yaşamadan anneleri ile yakınlık ve temas aramakta, yeniden anneleri ile bir araya geldikten sonra kolayca sakinleşmekte ve çevreyle ilgilenmeye ve çevreyi keşfetmeye devam etmektedirler. Kaygılı/kararsız bağlanma stili içinde sınıflandırılan çocuklar, annelerinden ayrıldıklarında yoğun bir kaygı, gerilim ve kızgınlık hissetmekte, yabancı ile iletişimi reddetmekte, anneye yeniden bir araya geldikten sonra kolaylıkla sakinleşmemekte ve çevreyle ilgilenme yerine annelerine sıkıca yapışıp onunla birlikte olmak istemektedirler. Kaçınan bağlanma stili sergileyen çocuklar ise, anneden ayrılmaktan çok fazla etkilenmemekte, tekrar onunla bir araya geldikten sonra da anneleri ile ilişki kurmaktan kaçınmakta ve dikkatlerini daha çok oyuncaklara verir görünmektedirler.

Lider, bu bilgiler ışığında grup üyelerinin erkek/kız arkadaşlarından ayrı kaldıklarında nasıl hissettiklerini ve nasıl davrandıklarını değerlendirmelerini ister. Düşünme süresinin ardından isteyenlerin kendi duygu ve davranışları hakkındaki değerlendirmelerini grupta paylaşmalarına olanak tanınır. (15 dakika)

Lider aşağıdaki bilgileri vermek üzere psiko-eğitim sürecine devam eder.

Yukarıdaki bulgularla tutarlı olarak , Ainsworth ve arkadaşları (1978), güvenli bağlanma stiline sahip çocukların annelerini genelde duyarlı ve çocuklardan gelen isteklere olumlu tepkiler veren kişiler olarak tanımlamışlardır. Buna karşı, kaygılı/kararsız çocukların annelerinin genel olarak tutarsız tepkiler gösterdikleri ve/veya çocuklarının davranışlarını sıklıkla kesintiye uğrattıkları ve gereksiz müdahalelerde buldukları belirtilmiştir. Kaçınan çocukların anneleri ise genellikle soğuk, çocuklarının yakınlık isteklerini reddeden ve çocukları ile yakın beden temasından kaçınan kişiler olarak tanımlanmıştır.

Şimdiye kadar verilen bilgilerden anlaşılıyor ki, bağlanma biçimleri;

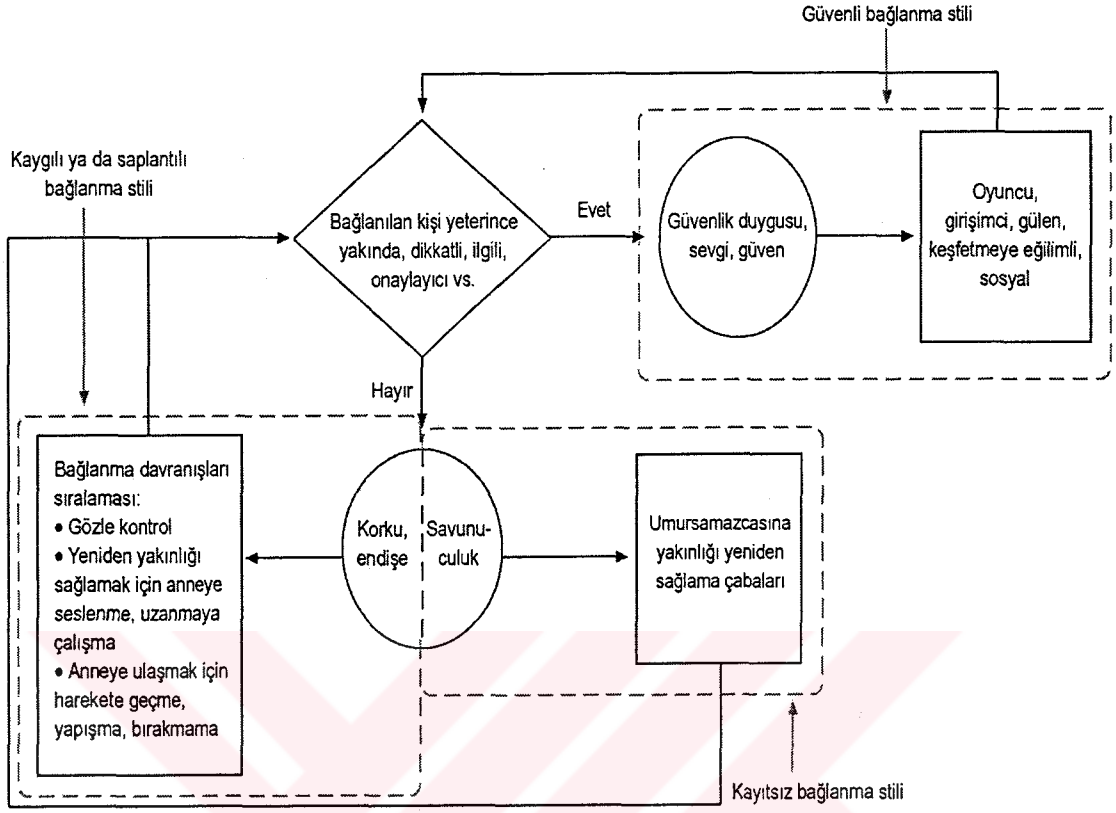
1. Güvenli bağlanma biçimi,
2. Güvensiz bağlanma biçimi olarak tanımlanmaktadır.

Güvensiz bağlanma biçimleri ise yapılan son araştırmalara göre üç biçimde sınıflandırılmaktadır.

Bunlar;

1. Kayıtsız bağlanma biçimi,
2. Saplantılı bağlanma biçimi,
3. Korkulu/kaygılı bağlanma biçimleridir.

Gelin şimdi bağlanma biçimlerinin nasıl oluştuğu konusuna biraz daha yakından bakalım.



Şekil 2: Bağlanma Biçimleri (Hazan & Shaver, 1994, s. 3).

Güvenli Bağlanma Biçimi:

Anne/bakıcı, sürekli ve tutarlı olarak çocuğun ihtiyaçlarını görüyor, duyuyor ve anında karşılamaya çalışıyorsa, bebek ihtiyaçlarının karşılandığı ve sevildiği yönünde bir izlenim edinecek ve kendisini güven içinde hissedecektir. Dolayısıyla çevresindeki insanlara güven duyacak ve kendisinin de sevmeye ve ilgilenilmeye değer olduğu konusunda bir özgüvene sahip olacaktır.

Yapılan bir çok çalışma, çocuğun anne/babadan ayrılmasının, çocuklarda ortak bazı tepkilerin ortaya çıkmasına neden olduğunu göstermektedir. Bu çalışmalar normal bir çocuğun gelişiminde ailenin rolüne ışık tutması açısından önemlidir. Destekleyici, cesaretlendirici, işbirliği içinde olan anne ve babalar çocuğa değerli olduğu ve başkalarının da yardımsever olduğu inancını aşılar. Bu anne-babalar çocuğa ileride kuracağı ilişkiler için

iyi bir model oluştururlar. Ayrıca, çocuğun kendine güvenerek çevresinde olanları anlamasına, araştırmasına ve sorunlarla başa çıkmasına yardımcı olurlar (Bowlby, 1982).

Güvenli bağlanma, çocuğun bebeklik çağında bakıcı/anne ile kurduğu sıcak, duyarlı, ilgili, karşılık veren, bağlılık içeren ilişkiye bağlı olarak bireyde gelişen duygusal güven, yakınlık, özerklik potansiyeli olarak tanımlanabilir.

Güvensiz bağlanma biçimi:

Anne/bakıcı çocuğun ihtiyaçlarına karşılık vermiyor, yeterince ilgili davranmıyor ya da tutarsız davranıyorsa çocuk doğal olarak ihtiyaçlarının karşılandığı ve sevildiği konusunda kendisini güvende hissetmeyecektir.

Güvensiz bağlanma biçimi genellikle yeni doğanlarda ve erken çocukluk yıllarında çocuk ve ebeveynler arasındaki doyumsuz ya da travmatik ilişkiler sonucu başlamaktadır. Güvensiz bağlanan bireyler başkalarına güvenmekte güçlük çekerler ve başkaları ile olan ilişkilerini sürekli kontrol altında tutmaya çalışırlar. Kontrollü olma davranışı genellikle başkaları ile yakın ilişkiler kurmaktan korkmak, başkaları tarafından terk edilmek ya da reddedilmekten korkmak, sevilmeyeceğinden ya da değersiz olduğundan korkmak, yoğun yalnızlık ve soyutlanmışlık duyguları ve geçmişte düzensiz, öreleyici ilişkilerin olması şeklinde ortaya çıkar. Güvensiz bağlanan bireylerin normal ve sağlıklı yakın ilişkiler kurmada güçlükleri vardır.

Bowlby'ye göre anneye ya da bakıcıya yakın olmak, çocuğun çevresini keşfetmede kullanabileceği "güvenli bir temel" ve tehlike anında korunabileceği "sağlam bir sığınak" işlevi görür. Bakıcının "ulaşılabilirliği" tehdit edildiği anda bağlanma sistemi otomatik olarak devreye girer. Bu durumda bakıcının çocuğa göstereceği tepkilerin kalitesine bağlı olarak, devreye giren bağlanma sistemi ya bakıcı ile temasın yeniden kurulmasını ve ilişkinin onarılmasını kolaylaştırır ve böylece çocuk kendini güvende hisseder ya da yakınlık tekrar sağlanamaz ve çocuk kendisini huzursuz ve kaygılı hisseder. Ardından da ayrılığı protesto eden davranışlar gösterir.

Eğer bakıcı duyarsız, aşırı müdahale edici ve önceden tahmini güç tepkiler veren biriye çocuk kaygılı bağlanma davranışları gösterir.

Eğer bakıcı reddedici ise veya bakım konusunda aşırı ihmalkar davranıyorsa, çocuk zamanından önce bağımsız olmayı isteyebilir ve bağlanma figüründen kopma eğilimi gösterebilir. Bağlanma biçimlerine göre, bireylerin davranışları aşağıdaki şekilde sınıflandırılabilir:

Güvenli Bağlanma Biçimine Sahip Bireyler;

- Tutarlı ilişkiler kurarlar ve başkalarına güvenirlir,
- Özsayıları (kendilerine saygıları ve kabülleri) yüksektir.
- Nadiren yalnızlık hissederler,
- Stresle başa çıkma ve sosyal destek bulma ve bu desteği yerinde kullanma becerilerine sahiptirler,
- Başkalarından ve ilişkilerinden olumlu beklentileri vardır,
- Başkalarına kendi duygu ve düşüncelerini açıklarken dengeli ve kontrollüdürler, kendi duygu ve düşüncelerine güven duyarlar ve bunları açıklarken başkalarından onay alma ya da yakınlık kurma ihtiyacı ile gereğinden fazla şey açıklamazlar.
- Ev ve iş yaşamını ayırabilirler, iş ilişkileri genellikle iyidir.
- Olaylar karşısında gösterdikleri duygusal tepkiler olayın niteliğine uygundur. Olaylar karşısında nasıl ve ne hissetmeleri gerektiği konusunda karmaşa yaşamazlar.

Saplantılı Bağlanma Biçimine Sahip Bireyler;

- Bu bireyler yüksek düzeyde kaygı, ve “depresyon” yaşayabilirler.
- Özsayıları düşüktür,
- Sürekli yalnızlık duygusu hissederler,
- İlişki kurdukları kişilerin onları terk etmelerinden korkarlar,
- Ebeveynlerini tutarsız ve müdahaleci olarak tanımlarlar,
- Davranışlarıyla ilgili olarak başkalarından onay alma ihtiyacındadırlar,

- Kurdukları ilişkilerde ne kadar bağımlı olduklarını farketmemek için sürekli olarak ilişkinin kontrolünü ellerinde tutmaya çalışırlar. Stresle başa çıkma becerileri azdır ve sosyal desteği yerinde kullanamazlar,
- İlişkilerden olumsuz beklentileri vardır,
- Başkalarına açılırken yakınlaşma ihtiyacı duydukları için kendileri hakkında gereğinden fazla bilgi verebilir, kontrolsüz ve dengesiz olabilirler.
- Aşırı kıskançlık ve duygusal dalgalanmalar yaşarlar,
- Duygu düzenlemede (emotion regulation) yetersizlik hissederler. Burada, duygu düzenlemenin ne olduğu konusu üzerinde biraz durmak yararlı olacaktır. Bağlanma kuramı stresle başa çıkma ve duygu düzenleme konusu ile yakından ilişkilidir. Bowlby, bağlanma siteminin, insanların karşı karşıya kaldıkları stres durumlarında koruyucu bir mekanizma görevi gördüğünü ifade etmiştir. Aynı şekilde, bağlanma biçimlerine göre insanların stres yaratan olaylara karşı tepkilerinin farklı olduğunu da ortaya koymuştur. Ainsworth ve arkadaşları ise bu görüşe ek olarak bireylerin anneden ayrılış ve yaşam boyu stresle başetme konusunda bağlanma biçimlerine göre tepkilerinin farklı olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre; güvenli bağlanan bebekler stres yaratan durum karşısında annenin yakınlığını ararken, kaygılı bağlanan bebekler anneye sınımsız yapışıp bırakmamakta, kayıtsız bağlanan bebekler ise duruma karşı ilgisiz kalarak veya anneyi hemen bırakarak başetmeye çalışmaktadır. Yetişkinlik yaşamında ise güvenli bağlanan bireylerin güvensiz bağlanan bireylere göre stres yaratan konulara karşı daha ılımlı, kendi yeterliliklerine ve başkalarının iyi niyetli olduklarına daha çok güvenen bireyler olduğu için karşılaştıkları konularla daha kolay başedebildikleri görülmüştür.
- Sonsuza kadar ayrılık anlamı taşıdığı için ölüm korkusu yaşarlar.

Kaygılı/Korkulu Bağlanma Biçimine Sahip Bireyler;

- Yüksek düzeyde kaygı yaşarlar,
- Düşük özsaygıya sahiptirler,
- Sürekli yalnızlık duygusu hissederler
- Reddedilme korkusu duyarlar,
- Davranış, duygu ve düşüncelerinin başkaları tarafından onaylanmasına ihtiyaç duyarlar
- İlişkilerden beklentileri olumsuzdur,
- Duygu düzenlemede yetersizlik hissederler.

Kayıtsız Bağlanma Biçimine Sahip Bireyler;

- Kaygı düzeyleri düşüktür, kaygı yerine yoğun kırgınlık duygusu gözlenir,
- Öfkeli olduklarında fiziksel saldırganlık gösterebilirler
- Özsaygıları yüksektir,
- İlişkilere güvenmeme ve ilişkiye duygusal yatırım yapmama (bağlanmama) davranışları görülür,
- Bir ilişki sona erdiğinde fazla üzülmezler,
- Madde ve alkol kullanımına yatkındırlar,
- Duygu ve düşüncelerini başkalarına açmaktan hoşlanmazlar,
- İlişkilerden ve başkalarından olumsuz beklentiler içindedirler.

Grup lideri bağlanma biçimleri hakkında yukarıda özetlenen bilgileri verdikten sonra üyelerden öğrendiklerine ilişkin değerlendirmelerini paylaşmalarını ister. Böylece öğrenilenlerin pekişmesine olanak tanınmış olur.

Oturum süresince ve oturumun sonunda üyelerin duygu, düşünce ve değerlendirmelerini paylaşmalarına olanak tanınır. Bir sonraki oturumda buluşmak üzere oturuma son verilir.

4. Oturum: Bağlanma biçimlerine göre bireylerin kendilik algıları ve başkalarını algılayışları

Oturum süresi: 90 dakika

Bir önceki oturumun kısa bir değerlendirmesi: 10 dakika

Amaçlar

1. Bağlanma biçimlerine göre bireylerin kendilik algıları ve başkalarını algılayışları hakkında bilgi vermek.

Hedef Davranışlar: Oturumun sonunda üyeler;

1. Bağlanma kuramına bağlı olarak, bağlanma biçimlerine göre, kendi benlik algılarının nasıl olabileceği konusunda farkındalık kazanmış olacaklardır.
2. Kendi benlik algıları ile bağlanma biçimleri arasında bağlantı kurabileceklerdir.
3. Bağlanma kuramına bağlı olarak, bağlanma biçimleri ile başkalarını algılayışları arasında bir ilişki kurabileceklerdir.

Psiko-eğitim Evresi:

Süre: 60 dakika

Materyal:

1. Bağlanma biçimlerine göre bireyin kendini ve başkalarını algılayışı.

Süreç:

Grup lideri aşağıdaki bilgileri grup üyelerine anlatır.

Bartolomew'in dörtlü bağlanma kuramı:

Bağlanma kuramına göre, yaşamın ilk yıllarında anne ve babaların çocuğa verdikleri tepkilere bağlı olarak, çocuk kendisine ve başkalarına ilişkin zihinsel modeller oluşturur ve bu zihinsel modeller daha sonraki yıllarda yakın kişiler arası ilişkiler için bir rehber, model, görevi görür. Bowlby, zihinsel modeller ya da "içsel çalışan modeller" (internal working models) adını verdiği bu beklentilerin tamamen anne/baba ya da bakıcı davranışlarıyla şekillendiğini öne sürmüştür.

Bowlby'ye (1978) göre bağlanma deneyimleri temelinde gelişen zihinsel modeller iki ana boyut içermektedir. Bunlar,

- A) Bağlanma figürünün genel olarak korunma ve destek çağrılarına karşılık veren türden biri olarak görülüp görülmediği,
- B) Kişinin kendisini başkaları, özellikle de bağlanma figürü tarafından dikkate ve sevmeye değer birisi olarak görüp görmediğidir.

Son yıllarda ergen ve yetişkin yakın ilişkilerinde bağlanmanın rolünü inceleyen Bartholomew ve Horowitz, Bowlby'nin, bağlanma sisteminin benliğe ve başkalarına ilişkin içsel çalışan modelleri (zihinsel modeller) içerdiği görüşünden yola çıkarak "Dörtlü Bağlanma" adı verilen yeni bir model ileri sürmüşlerdir. Buna göre, kendimiz ve başkalarına ilişkin algılarımız olumlu ve olumsuz olma durumlarına göre dört kategoride değerlendirilmektedir.

Bu araştırmacılara göre, güvenli bağlanma biçimi kendimiz ve başkalarına ilişkin algılarımızın olumlu olduğu biçimdir; kişi kendisinin sevilmeye değer olduğunu, başkalarının da genel olarak kabul edici ve destekleyici olduklarını düşünür, ilişkilerinde daha güvenlidir ve rahattır. Kişinin kendisi hakkındaki değersizlik duygularına (olumsuz benlik modeli) başkalarına ilişkin olumlu değerlendirmelerin (olumlu başkaları modeli) eşlik ettiği biçim ise saplantılı (preoccupied) stil olarak tanımlanmıştır. Benliğe ilişkin algıların başkalarına ilişkin algıların olumsuz olduğu bağlanma örüntüsü kayıtsız (dismissing) biçim olarak tanımlanmıştır. Son olarak, her iki zihinsel modelin de olumsuz olduğu bağlanma örüntüsüne korkulu/kaygılı (fearful) biçim adı verilmiştir (Sümer ve Güngör, 1999).

Grup lideri bu aşamada aşağıda verilen tabloyu kullanarak bağlanma biçimleri ile bireyin kendini ve başkalarını algılayışı arasındaki bağlantılar hakkında açıklama yapar. Bunu yaparken gerekirse bağlanma biçimleri hakkında daha önce verdiği bilgileri tekrarlar.

Tablo 1: Bağlanma Biçimlerine Göre Bireyin Kendini Ve Başkalarını Algılayışı

| Bağlanma Stilleri | Kendilik Modeli | Başkaları Modeli | İlişkiler |
|-------------------|-----------------|------------------|--|
| Güvenli | Pozitif | Pozitif | Yakınlık kurmada rahat ve aynı zamanda özerk |
| Saplantılı | Negatif | Pozitif | İlişkilerde saplantılı |
| Kayıtsız | Pozitif | Negatif | Yakınlık kurmaya kayıtsız |
| Korkulu | Negatif | Negatif | Yakınlık kurma konusunda korkulu Sosyal ilişkilerden kaçınan |

Bağlanma stilleriyle ilgili araştırmaların sonuçlarına genel olarak bakıldığında, her bir bağlanma stilinin farklı kişilik özellikleriyle, farklı düzeyde ve türde kişiler arası problemlerle ilişkili olduğu görölmektedir. Örneğin, güvenli bağlanma stiline sahip gençlerin aile ve arkadaşlarıyla daha uyumlu oldukları, kendilerine ve başkalarına daha çok güvendikleri ve daha az sosyal problemler yaşadıkları bulunmuştur. Kayıtsız stile sahip olanların ise, olumlu bir benlik algısına sahip olmalarına rağmen, başkalarına karşı güvensiz oldukları, başkalarını destekleyici olarak algılamadıkları, kendilerini başkalarına açma ve yakınlık kurmada isteksiz oldukları, akranları tarafından daha düşmanca algılandıkları saptanmıştır. Saplantılı stile sahip olanlar, kendilerine güveni az olan, başkalarını destekleyici olarak algılayan ancak bu destekten olumlu bir şekilde yararlanmakta başarısız olan kişilerdir. Son olarak korkulu gruptakilerin kendini başkalarına açma, yakınlık kurma ve stres anında başkalarından destek isteme konusunda rahatsızlık duyan, kendine güveni az olan, sosyal ortamlarda atılganlık gösteremeyen kişiler oldukları bulunmuştur.

Bu bilgileri verdikten sonra grup lideri şöyle devam eder.

Şimdi biraz kendimize dönelim ve bazı sorular üzerinde düşünelim. Siz, anne babalarınızla ilişkilerinizi nasıl tanımlarsınız? (20 dakika)

Bu bölümde lider, üyelerin kendi yaşantılarına dönmelerine konu hakkında farkındalık kazanmalarına, duygu ve düşüncelerini grupta paylaşmalarına olanak tanır.

Özellikle bebek ve çocuklar üzerindeki geçmiş çalışmalar, çocukların bağlanma stillerinin onların anne ve babalarının çocuk yetiştirme yöntemlerinden yordayabileceğini göstermiştir. Aynı zamanda, güvenli stile sahip yetişkinler ebeveynleriyle ilişkilerini daha olumlu, sıcak ve yakın olarak değerlendirmişler ve onların ulaşılabilir ve destekleyici olduklarını belirtmişlerdir. Söz konusu araştırmalar, korkulu ve kayıtsız stile sahip kişilerin, ebeveynlerini reddedici ve ilişkilerini olumsuz olarak algıladıklarını göstermektedir. Saplantılı kişiler ise ana babalarını yakın, destekleyici ve sevgi verici olarak hatırlamalarına rağmen onlara ilişkin anılarında tutarlı bulunmamışlardır.

Yukarıdaki açıklama yapıldıktan ve üyelerin bitirilmemiş işlerini tamamlamalarına olanak tanıldıktan sonra, grup bir sonraki oturumda buluşmak üzere sonlandırılır.

5. Oturum: Güvenli ilişkiler nasıl olmalı

Oturum süresi: 90 dakika

Bir önceki oturumun kısa bir değerlendirmesi: 10 dakika

Amaçlar

1. Üyelerin güvenli sevgi konusunda düşünebilecekleri ve düşüncelerini ifade edebilecekleri bir ortam sunmak.
2. Bireylerin kendi ilişkilerini bağlanma açısından değerlendirmelerine olanak sağlamak.

Hedef Davranışlar: Oturumun sonunda üyeler;

1. Kendi "güvenli sevgi" tanımlarını yapabilmüş olacaktırlar.

2. Güvenli sevgi konusunda ortak bir görüşe ulaşmış ve düşüncelerini paylaşabilmiş olacaktırlar.
3. Kendi ilişkilerini bağlanma açısından değerlendirip, grupta paylaşabilmiş olacaktırlar.

Etkinlik evresi:

Süre: 90 dakika

Sağlıklı (Güvenli) Sevgi Nedir?

Materyal:

1. Her üye için yeterli sayıda kağıt ve kalem.

Süreç:

Danışman katılımcılardan aşağıdaki etkinlikleri yapmalarını ister:

1. Bu gün birlikte kendi "güvenli sevgi " tanımımızı oluşturacağız. Bu günkü oturumumuza başlamadan önce hepinizden güvenli sevginin tanımını yazmanızı istiyorum. Çağrışımınızı kullanabilirsiniz, aklınıza gelen her şeyi, deneyimlerinizi, birikimlerinizi yazabilirsiniz. İstedğim, herkesin kendi güvenli sevgi tanımını yapması ve güvenli sevginin gerekliliklerini en önemliden önemsizlere derecelendirerek yazması. (15 dakika)
2. Danışman verilen sürenin ardından üyelerin kendi güvenli sevgi tanımlarını ve güvenli sevgi gerekliliklerini sırayla okumalarını ister. Bu sırada danışman okunan tanımlar içinde ortak olan ifadeleri not alır . (25 dakika)
3. Tanımların okunması ve tanımlardaki ortak yönlerin çıkarılmasından sonra, tanımlar ve ortak yönler üzerinde değerlendirmeler yapılmasına fırsat verilir
4. Üyelerin gerçek yaşamda, güvenli sevginin gereklerini yerine getirirken hangi konularda daha çok zorlandıkları konusunda konuşulur ve grubun paylaşımı teşvik edilir (40 dakika).

Bu çalışmanın ardından oturum bir sonraki oturumda görüşmek üzere sonlandırılır.

6. Oturum: Yalnızlık ve reddedilme korkusu

Oturum Süresi: 90 dakika

Bir önceki oturumun kısa bir değerlendirmesi: 10 dakika

Amaçlar

1. Reddedilme ve yalnızlık korkuları hakkında bilgi vermek.
2. Yalnızlık korkusuna neden olabilecek faktörler hakkında bilgi vermek.
3. Reddedilme korkusunun üstesinden gelmek için kullanılacak düşünce ve davranış biçimlerini tanımlamak.

Hedef davranışlar: oturumun sonunda üyeler;

1. Reddedilme ve yalnızlık korkularının olası sebeplerini tanımlayabileceklerdir.
2. Yalnızlık korkularına neden olabilecek faktörlerin farkına varmış ve bunları grupta paylaşabilmiş olacaklardır.
3. Reddedilme ile baş etmek için yeni düşünce ve davranış biçimlerini öğrenmiş olacaklardır.

Psiko-eğitim evresi:

Süre: 40 dakika

Süreç:

Yalnızlık ve reddedilme korkusunun nedenleri nelerdir?

Yeni insanlarla tanışırken, topluluk önünde konuşurken, üzgün birine yardımcı olmaya çalışırken, birine yanlısını söylerken ya da derin duygularınızı ifade ederken güçlük çekiyor musunuz? Bütün bunların altında reddedilme korkusu yatıyor olabilir? Eğer karşınızdaki kişinin sizin hakkınızdaki ne hissettiğine önem veriyorsanız bir parça reddedilme korkusu yaşamamız doğaldır ya da gerçek bir reddedilme tehlikesi varsa çoğu insan bu durumdan korku duyar. Reddedilme korkusu, karşınızdakine verdiğiniz öneme ya da o konudaki deneyimlerinize ya da başka faktörlere bağlı olarak artar ve azalır.

Bazı durumlarda reddedilme korkusu herkes tarafından yaşanır ama bazı insanlar yaşamları boyunca diğer insanlardan daha fazla reddedilme

korkusu yaşarlar. Aşağıda saydıklarımıza benzer konular reddedilme korkumuzu artırıyor olabilir.

Yalnızlık korkusu olarak reddedilme korkusu:

Reddedilme korkumuzun altında yalnız kalma ve yalnız yaşama korkusu olabilir. Yaşamınız boyunca sizi gerçekten önemseyen birinin varlığından yoksun olarak yaşamaktan korkuyor olabilirsiniz.

Yalnız olarak yaşamınızda anlam ve mutluluk yaratamama korkusu olarak yalnızlık korkusu:

Yalnız kalmak düşüncesi tek başına paniğe neden olmaz. Eğer, gereksinimlerinizi karşılayabileceğinize, yalnız olmanıza rağmen mutlu olabileceğinize inanıyorsanız, yalnızlık korkulacak bir şey değildir. Eğer, ihtiyaçlarınızın karşılanması ve mutluluk için başkalarının gerekliliğine inanıyorsanız, başkalarına bağımlı hale gelirsiniz ve onların yokluğu panik yaşamanıza neden olabilir.

Şimdi bir süre, yalnız bile olsanız kendi kendinizi mutlu etme yeteneğinizi düşünmenizi istiyorum. (5 dakika)

Burada lider üyelerin kendilerine dönüp konu hakkında düşünmelerine olanak tanır. Üyelerin konu hakkındaki düşünce ve duygularını paylaşmaları teşvik edilir. (15 dakika)

Şimdi de şunu düşünelim, kendi mutluluğunuzu yaratmak için başkalarına bağımlı olmak sizin benlik algınızı ve reddedilme korkunuzu nasıl etkiliyor olabilir? (5 dakika)

Burada lider üyelerin kendilerine dönüp konu hakkında düşünmelerine olanak tanır. Üyelerin konu hakkındaki düşünce ve duygularını paylaşmaları teşvik edilir.(25 dakika).

Başkalarının hakkınızda negatif düşünmesinden korkmak olarak reddedilme korkusu:

Her insan başkaları tarafından beğenilmek, sevilmek ve onaylanmak ister. Ancak, bunu bir yaşam amacı haline dönüştürmek mutsuz olmanıza neden olabilir. Eğer, kendilik değerinizi, başkalarının hakkınızda ne düşündüğü ve başkaları ile kurduğunuz ilişkinin kalitesi ile gereğinden çok

bağlantılı ise, başkaları tarafından reddedilme korkusu tüm benliğinizi etkileyebilir. Eğer kendinizi şimdi ya da gelecekte, müthiş popüler, çok mutlu bir evlilik yapmış, herkes tarafından çok sevilen, lider ya da benzeri vasıflarla değerlendiriyorsanız, benlik imajınız reddedilme konusunda endişeler büyük duymanıza yol açabilir.

Bu durumda benlik imajımızı nasıl tanımlamalıyız ki reddedilme korkusunun üstesinden gelebilelim?

Benliğimizi, başkalarının bizi nasıl gördüğü ya da değerlendirdiğine bağlı olarak tanımladığımızda, başkalarını hayal kırıklığına uğratma düşüncesi, sürekli reddedilme korkusu yaşamamıza neden olur.

Örneğin kendimizi, en önemli amacı kendisi ve başkaları için mutluluğu aramak olan, başkalarına nazik, dürüst ve girişken davranan, kendi içinde dengeli ve başkalarının kendisi hakkındaki düşünceleri konusunda kaygılanmayan biri olarak tanımlarsak, o zaman sevgi, kabul gibi birincil ihtiyaçlarımızı karşılamak başkalarının ne düşündüğüne bağlı olmaz.

Öte yandan kendimizi, başkaları tarafından sevmek ve onaylanmak zorunda olan biri olarak tanımlarsak o zaman mutluluğumuz başkalarının elinde olur ve kendimizi sürekli güvensiz ve endişeli hissedebiliriz.

Kendinizi şu anda tanımlarken kullandığınız 10 karakteristik özelliği yazmanızı istiyorum. (5 dakika)

Şimdi bu özellikleri değerlendirin, bunların tümü birden kişiler arası ilişkiler tarafından tehdit edilmiş olsa nasıl hissederdiniz? Kendinizi hala koşulsuz bir biçimde sevmeye, kabul etmeye, kendinizle ilgilenmeye ve kendinizi mutlu hissetmeye devam edebilir miydiniz?

Eğer öyle değilse, kendilik tanımınızda neleri değiştirmelisiniz?

Lider bir süre üyelerin kendileri üzerinde çalışmalarını için zaman verir, değerlendirmelerini paylaşmak isteyenlerin paylaşımlarını teşvik edilir ve eğitim aşamasına devam edilir.

Yalnızlık korkusuna neden olan faktörler ve bağlanma:

Bir insana ne kadar bağlanırsak, o kişinin gözümüzdeki değeri o oranda artar ve onu kaybetmekten o oranda korkarız. Reddedilme korkusunu

kontrol etmenin en iyi yollarından biri birisine kendi benliğini yok sayacak ölçüde bağlanmamaktır.

Şimdi bir insana çok fazla bağlanma nedenlerine biraz yakından bakalım:

1. Bu kişi sizin için ne kadar “özel”: Bir başkası tarafından ne kadar sevmek istersek, o kadar çok kaygı ortaya çıkar. Bazı insanlar aşkın nasıl olması gerektiği konusunda hayaller kurar, tanımlar yaparlar. Örneğin çoğu insan ilk aşık olduğu kişi ile evlenmeyi düşler. Gelecek hakkında çok kısa zamanda hayallere kapılmanız bağlanmayı güçlendirir ve gerçekleşmesi mümkün olmayan beklentiler ve planlar oluşturmanıza neden olur. Bu durumda çok küçük nedenlerle mutlu ya da mutsuz olursunuz. En küçük işaretler sizi ilişkinin başarılı ya da başarısız olacağı gibi bir beklentiye sokar. Bu durumda karşınızdaki kişiye çok fazla duyarlı davranmaya ve ihtiyaç duymaya başlayabilirsiniz, bu da karşınızdaki kişiyi sizden uzaklaştırabilir. Bu bir kısır döngüdür, sizin ihtiyacınız arttıkça karşınızdaki uzaklaşır, o uzaklaştıkça kaybetme kaygınız artar ve ona daha çok ihtiyaç duymaya başlarsınız. Bu kısır döngüye girmemek için yapılacak şey başlangıçta çok fazla beklenti içine girmemektir. Gelecek için çok kısa zamanda planlar yapmaya başlamayın. İşler yolunda gitmezse, uygulayabileceğiniz ve sizi mutlu edecek bir başka planınızın (B planı) olmasına çalışın.
2. Sadece bir kişinin sizin için doğru kişi olduğuna inanmak yerine birçok doğru kişi olduğuna inanmak: Kendileri için yalnızca bir tek doğru kişinin var olduğuna inananlar, bu kişiyi kaybettiklerinde, daha sonraki yaşamlarını da, mutlu olma olasılığı olmasına rağmen karartırlar. Eğer sizin için dünyada tek doğru insan olduğuna inanıyorsanız, bu duygu ne kadar güçlü olursa olsun kendinize birden fazla doğru insan olduğunu sık sık hatırlatmalısınız.

3. Güvenli ve mutlu bir ilişki yaratma gücünüze ne kadar inanıyorsunuz: Güvenli ve mutlu bir ilişki yaratma konusunda kendinize ne kadar az güvenirseniz o kadar mutsuz bir ilişkiniz olur.

- Güvenli ve mutlu bir ilişki kurabilme konusunda kendinize güvenmiyor ve inanmıyorsanız, ya sizin beklentilerinizi karşılamayacak birini seçersiniz ya da başkalarının sizi seçmesini beklersiniz. Sizi seçen ve ilişkiyi yönlendiren kişiler başlangıçta size cazip görünebilir ama ardından neden hep birbirine benzeyen ve size istediğiniz gibi davranmayan insanları seçtiğinizi düşünmeye başlarsınız.
- Güvenli ve mutlu bir ilişki kurabilme konusunda kendinize güvenmiyor ve inanmıyorsanız, kendisine bakamayan ve sizin bakımınıza ihtiyaç duyan insanları seçebilirsiniz. Böyle olduğunda size ihtiyaç duyan kişi sizi bırakıp gidemeyecek diye düşünebilirsiniz. Bu kişi, öylesine zavallı, yetersiz ve size muhtaçtır ki, hiçbir zaman başkalarının dikkatini çekememeyecek, sizden vazgeçemeyecek, sizi terketmeyecek diye düşünebilir ve kendinizi daha güvende hissettiğiniz için bu tip kişileri seçebilirsiniz. Güvenli ve mutlu bir ilişki kurabilme konusunda kendinize güvenmiyor ve inanmıyorsanız, size ihtiyaç duymayan insanlarla olmaktan ne kadar mutlu olurlarsanız olun, onları eş olarak seçmeyebilirsiniz.

Bu kişiler kendilerini, kimsenin kendileri ile kalacak kadar çekici bulmayacağından korkarlar. Eğer böyle düşünen biriyseniz, bu varsayımın ne kadar doğru olduğu konusunda biraz düşünmenizi istiyorum. Büyük olasılıkla kendi kendinize taktir etmediğiniz ve başkaları tarafından da taktir edilmeyeceğini düşündüğünüz bir çok özellikleriniz vardır. Ayrıca, kendiniz için mutluluk ve eğlence yaratma konusunda kendinize inancınız az ise bu konu üzerinde çalışmayı isteyebilirsiniz. Böylece kendinizde daha sevgi dolu, mutlu ve istediğiniz gibi ilişkileri oluşturabilmek için farklılıklar yaratabilirsiniz.

4. Aktiviteleri paylaşmak:

Yaşam olaylarını paylaşmak bağlanmayı artırır. Birçok aktiviteyi birlikte gerçekleştirmek belli bir ölçüde yakınlığın doğmasına neden olur. Öte yandan, bir insanla çok derin duyguları, fiziksel yakınlığı paylaşmak da bağlanmayı güçlendirir, böyle bir ilişki yaşıyorsanız şanslısınız, ancak, bir insanla yakın bir ilişki oluşturamamış olmak başkaları ile de yakınlık kurulamayacağı anlamına gelmez. Biriyle istediğinizden az bir ölçüde yakınlaşmış olsanız bile, ilişkinin sonunda artık yakınlaşma konusunda daha çok şey öğrenmiş olursunuz ve başkaları ile bunu yeniden deneyebilirsiniz. Bu nedenle, çoğunlukla insanlar, bir ilişki bittiğinde daha iyi bir ilişki kurabilirler.

Özetleyecek olursak,

Kendinize sürekli hatırlatın,

- “Reddedilme korkumu baş etmek istiyorum, o nedenle çok kısa zamanda çok derin bağlanmamalıyım.”
- “Dünyada bağlanabileceğim bir tek doğru kişi yok. Bağlanabileceğim başkaları da var.”
- “Zihinsel, duygusal bir yakınlık kurmadan, bedensel bir yakınlığa geçmemeliyim.”
- “Sadece bu kişiye odaklanmak ve mutluluğumu bu kişiye bağlamak yerine yaşamda mutlu olabileceğim başka koşulları da yaratmaya çalışmalıyım.”

Eğitim evresinin ardından lider, üyelerin oturum süresince neler yaşadıklarını sorarak, üyelerin konu hakkındaki duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine olanak tanır. Bir sonraki oturumla ilgili ödev üyelere verildikten sonra oturuma son verilir.

Ev Ödevi:

Önümüzdeki oturumda üzerinde duracağımız konu hakkında bir ön çalışma yapmanızı istiyorum. Sizi çok yakından tanıyan ve hakkınızda her şeyi bilen bir kişinin ağzından, kendinizi anlatan bir ya da iki sayfalık bir yazı hazırlayın. Hakkınızda yazdığınız bu tasviri önümüzdeki oturum için lütfen yanınızda getirin.

7. Oturum: Kendilik değeri

Oturum Süresi: 90 dakika

Bir önceki oturumun kısa bir değerlendirmesi: 10 dakika

Amaçlar

1. Kendilik değeri hakkında bilgi vermek.
2. Kendilik değerinin oluşmasında öne çıkan konular hakkında bilgi vermek.
3. Kendilik değeri hakkında yaşantısal bir çalışma gerçekleştirmek.

Hedef Davranışlar: Oturumun sonunda üyeler;

1. Kendilik değerini tanımlayabileceklerdir.
2. Kendilik değerinin oluşmasında öne çıkan faktörler hakkında bilgi sahibi olacaklardır.
3. Kendilik değeri grup aktivitesinde kendilerini açık olarak ifade etmiş olacaklardır.

Psiko-eğitim evresi:

Süre: 40 dakika

Süreç:

Kendilik değeri (self-esteem) nedir?

Birçok insanın kendileri hakkındaki duygu ve düşünceleri günlük yaşam deneyimlerine bağlı olarak iniş çıkışlar gösterir. Sınavlardan aldığınız notlar, arkadaşlarınızın size davranış biçimi, romantik ilişkilerinizdeki iniş çıkışlar, bütün bunlar kendiniz hakkındaki duygu ve düşüncelerinizi etkiler.

Fakat, kendilik değeriniz, günlük iniş çıkışlara bağlı olarak değişmez, daha köklü bir yapıdır. İyi bir temeli olan kendilik değerine sahip kişilerin kendilik değerleri de günlük iniş çıkışlardan etkilenir fakat sadece belli bir oranda. Öte yandan zayıf temeli olan bir kendilik değerine sahip kişilerde günlük iniş çıkışlar onun için tümüyle dünyanın değişmesine neden olabilir.

Düşük kendilik değerine karşılık sağlıklı kendilik değeri

Düşük ya da zayıf kendilik değerine sahip kişilerin nasıl hissettikleri o gün için nasıl davrandıklarına, başarılarına, olayların pozitif olmasına bağlıdır. Bu kişiler içlerindeki sürekli mutsuzluk duygusundan ve negatif düşüncelerden kurtulmak için sürekli dışsal pozitif bir gelişmeye ihtiyaç duyarlar. Zaman zaman ortaya çıkan pozitif gelişmeler morallerinin düzelmesini sağlar ancak bu durum da çok uzun sürmez.

Sağlıklı kendilik değeri kendimizi objektif bir şekilde tanımamıza ve buna rağmen koşulsuz olarak kabul edebilmemize bağlıdır. Daha açık bir deyişle, kendimizi sınırlılıklarımız (ki bu insana özgü bir durumdur) ve güçlü yönlerimizle gerçekçi olarak tanıyabilmek ve aynı zamanda hiçbir koşula ve şüpheye yer olmaksızın, kendimizi değerli bulmak, kabul etmek, sevmektir.

Kendilik değeri nereden gelir?

Kendilik değerimiz, yaşamımız boyunca çevremizdeki insanlarla ilişkilerimizden ve deneyimlerimizden etkilenerek gelişir. Temel kendilik değerimizin gelişmesinde özellikle çocukluk deneyimlerimiz önemli rol oynar. Büyüme sürecimizdeki başarılarımız, hatalarımız, aile üyelerinin, öğretmenlerimizin, din otoritelerinin, toplumsal değer yargılarının, yaşlılarımızın bize karşı davranışları kendilik değerimizin temellerinin atılmasına neden olur. Denebilir ki, kendilik değerimiz çocukluk deneyimlerimiz tarafından şekillenir.

Çocukluk yıllarında sağlıklı kendilik değerinin oluşumuna neden olabilecek deneyimler:

- Övülmek,
- İlgili ile dinlenmek,
- Bizimle saygı duyularak konuşulması,

- Dikkate alınmak,
- Kucaklanmak,
- Okul ve sporda kazanılan başarılar,
- Güvenilir arkadaşlara sahip olmak.

Çocukluk yıllarında düşük kendilik değerinin oluşumuna neden olabilecek deneyimler:

- Acımasızca eleştirilmek,
- Dövülmek ya da bağırılmak,
- Görmezden gelinmek,
- Bizimle alay edilmesi, dalga geçilmesi,
- Sürekli mükemmel olmamızın beklenmesi,
- Okulda ya da spor alanında başarılı olamamak.

Düşük kendilik değerine sahip bireylere sık sık başarısız oldukları (oyunu yine kaybettin, yine zayıf not aldın gibi) mesajı verilir ve bu kişiler tarafından alınan mesaj tüm benliklerine genellenir (hayatım bir kayıp, başarısız biriyim gibi).

Kendilik değerimiz daha önce söylediğim gibi çocukluk yıllarında çevremizdeki insanların bize karşı davranışları tarafından şekillenmektedir. Ancak, büyüdükten sonra kendilik değerimizi yeniden yapılandırabiliriz. Bu nasıl olacak, kendimizi koşulsuz sevmeye nasıl başlayacağız?

Kendimizi sevmek demek kendimize iyi bakmak demektir:

Kendinizi daha çok sevmek istiyorsanız, gerçekten sevdiğiniz bir insana nasıl vakit ayırıyor ve ilgileniyorsanız, kendinize de öyle davranmalısınız. Bu kendi mutluluğunuzu ve sağlığınızı herkesinkinden önde tutmak anlamına geliyor. Kendi ihtiyaç ve değerlerinize gereken önemi verdiğinizde mutlu olursunuz.

Kendilik değerinizi arttırmak ve kendinizi daha çok sevmek için alışkanlıklar geliştirin. Yaşamınızda en çok sevdiğiniz ve değer verdiğiniz kişi ya da nesnelere düşünün. Örneğin kendinizi anneniz, babanız, sevgiliniz,

arkadaşınız, köpeğiniz, arabanız, eviniz, eşyalarınız kadar seviyor musunuz? Mutlaka kendinizi eşyalarınızdan daha çok seviyorsunuzdur, peki kendi beden ve zihninizi iyileştirmek ve geliştirmek ya da bakımını yapmak için neler yapıyorsunuz?

Kendini sevmek demek, kendinizle ilgili her parçanızla ayrı ayrı ilgilenmeniz anlamına geliyor. Yani kendini sevmek demek, bedeninizi, içinizdeki çocuğu, içinizdeki sporcuyu, içinizdeki sevgiliyi, içinizdeki ebeveyni, içinizdeki müziği ve mutluluğunuza katkıda bulunan her bir parçanızı sevmek anlamına geliyor. Yani kendinizi sevmeniz demek sağlıklı ya da daha az sağlıklı olan ve mutluluğunuza daha az katkıda bulunan diğer parçalarınızı da sevmeniz ve onların sınırlılıklarını kabul etmeniz anlamına geliyor.

Kendinizi sevmek, zamanınızı ve kaynaklarınızı kendi yararınıza iyi kullanmanız anlamına geliyor. Eğer kendinizi severseniz örneğin zaman ve paranızı , öncelikle kendi yararınız ve gelişiminiz için kullanırsınız.

Etkinlik evresi:

Kendilik Değerinin Oluşumunda Bağlanma Figürlerinin Etkisi

Süre: 40 dakika

Süreç:

Yaşamınızın ilk 5-10 yılları arasındaki insanları düşünün. Sizce sizin ilk bağlanma figürünüz kimdi? Çevrenizde başka önemli bağlanma figürleri var mıydı? Şimdi o yıllarda yaşamınızda bağlanma açısından önem taşıyan üç kişiyi seçin ve onların, sizin kendilik değerinizin gelişiminde etkili olduğunu düşündüğünüz, sağlıklı ve sağlıklı olmayan davranışlarını yazın.

| <u>Bağlanma Figürü</u> | <u>Sağlıklı Davranış</u> | <u>Sağlıklı Olmayan Davranış</u> |
|------------------------|--------------------------|----------------------------------|
| | | |
| | | |
| | | |

Büyüdüğümüz sırada, zihnimiz ve bedenimiz gelişirken, bizler sadece insanlara bağlanmayız. Bu sırada bağlandığımız şey bir fikir, düşünce, davranış ya da bir obje olabilir. Bu bir anlamda normaldir. Bu bağlanma davranışlarımız pozitif (sağlıklı), negatif (sağlıksız) ya da ikisinin arasında bir yerde olabilir.

İşte bunlara birkaç örnek:

Ben her şeyi kendim için pozitif bir şekilde değiştirebileceğim düşüncesine bağlıyım.

İlkokuldayken öğretmenime bağlıydım.

Ortaokuldayken arkadaşım bağlıydım.

Bu çalışmanın ardından lider bir önceki oturumun sonunda verdiği ödevde döner ve üyelerin bu bilgileri aldıktan sonra yazdıkları hakkındaki değerlendirmelerini grupta paylaşmalarını ister. Üyelerin duygu ve düşüncelerini paylaşmalarına olanak tanınır ve oturum aşağıdaki ev ödevinin verilmesi ile son bulur.

Ev Ödevi:

Fırsat buldukça, derin nefes alıp vererek rahatlayın, sakin, sessiz ve rahat olabileceğiniz bir yerde listedeki ifadeleri kendi kendinize tekrarlayın.

- Yüksek kendilik değerine sahip olmak beni daha etkin yapıyor.
- Plan yaparak ve girişimlerde bulunarak geleceğimi olumlu yönde etkileyebilirim.
- Başarıyla yaptığım birçok şey var.
- Kendi beklentilerimi gerçekleştirerek kendilik değerimi geliştiriyorum.
- Kendimi onaylamak için mükemmel olmak zorunda değilim.
- Verdiğim kararlardan kendim sorumluyum.
- Dünyada biriciğim.
- Tutarlılık başarılı olmama yardım ediyor.
- Başkaları bana ne söylerse söylesin, ne yaparsa yapsın ben değerliyim.
- Yaptığım her hata yeni şeyler öğrenmeme yarıyor.

- Dünyada, zevk almak ve mutlu olmak için henüz keşfetmediğim birçok şey var.
- Hedeflerime ulaşmak için tüm engelleri aşıyorum.
- Kendimi desteklemek, acımasız olarak eleştirmekten daha çok işime yarıyor.
- Birey olarak kendilik değerim mükemmel bir vücut imajına ya da ağırlığına sahip olmamla ilgili değil.
- Desteklenmeyi ve ihtiyaç duyduğumda yardım istemeyi hak ediyorum.
- Geleceğimin başlangıç noktası şu andır.
- Geçmiş hatalarımı bağışlama gücüne sahibim.
- Kendime özel birisi gibi davranıyorum.
- Hayatımı seviyorum.
- Notlarım her geçen gün daha iyi oluyor.
- Zihnim öğrenmeye açık.
- Sağlığım yerinde.
- Kendimi seviyorum.
- En iyi şeyleri hak ediyorum ve kabul ediyorum.

8.Oturum: Bağlanma ve bırakma

Oturum Süresi: 90 dakika

Bir önceki oturumun kısa bir değerlendirmesi : 10 dakika

Amaçlar

1. Bağlanma ve Bırakma (Bağlanmama, detachment) kavramları hakkında bilgi vermek.
2. Üyelerin, sağlıksız bağlanmalarından kendilerini kurtarabilmeleri için beceriler kazandırmak.

Hedef Davranışlar: Oturumun sonunda üyeler,

1. Bağlanma ve bırakma kavramlarını tanımlayabileceklerdir.
2. Sağlıklı ve sağlıksız bağlanmalarını ayırt edebileceklerdir.

3. Sağlıksız bağlanmalarından uzaklaşabilmek için yeni çözüm yolları düşünüp, düşüncelerini grup içinde paylaşabileceklerdir.

Materyal:

1. Bağlılıkları Değerlendirme Kartı

Lider bağlanma ve bırakma hakkında bilgi vererek oturuma başlar ve gerekli alıştırmaların yapılmasını sağlar.

Süreç:

Bağlanma ve Bırakma (Bağlanmama, detachment)

Gelin şimdi sizin bağlılıklarınıza bir göz atalım (bu bağlılığınız sağlıklı mı, sağlıksız mı, yoksa ikisinin arasında bir yerde mi?): Şimdi bağlı olduğunuz düşünce, inanç, davranışlar ve nesnelere yazmanızı ve onları değerlendirmenizi istiyorum.

| Bağlandığınız | | Bağlandığınız | | Bağlandığınız | |
|---------------------|-----|---------------|-----|---------------|-----|
| Düşünceler/İnançlar | +/- | Davranışlar | +/- | Nesneler | +/- |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

Birine ya da bir şeye bağlanmama kavramını anlamak ta, kendilik değeri için, en az bağlanma kavramı kadar önemlidir. Ayrılmak, gitmesine izin vermek, bu işi kapatmak, yeni bakış açıları kazanmak, araya mesafe koymak, biraz uzaklaşmak ihtiyacı gibi ifadeler “Bağlanmama” kavramını çağrıştıran, anlatan ifadelerdir.

Sağlıklı olmayan alışkanlıklardan, bağımlılıklardan, ideolojilerden, düşüncelerden, insanlardan, nesnelere ayrılmak, bireyler için rahatlatıcı ve özgürleştiricidir. Bu aynı zamanda korkutucu olabilir. İnsanlar zaman zaman şunu sorarlar “Eğer ayrılırsam, geriye ne kalacak? O kişinin, alışkanlığın, bağımlılığın, düşüncenin, inancın, duygunun, nesnenin yerini ne alacak?” Değişiklik korkutucudur. Bizim kimlik tanımımız, kendilik duygumuz,

pozitif ya da negatif olsun, bağlanma nesnellerimizle yoğrulmuştur, iç içe geçmiştir.

Fakat bağlanmama (ayrılık) da, tıpkı bağlanma gibi doğal bir süreçtir. Ayrılıklar, büyüme, araya uzaklıkların girmesi, farklılıklar, zıtlıklar, doğal bağlanmamaya örnek olarak verilebilir. Bağlanmama, sağlıklı, sağlıksız, ikisinin arasında bir yerde ya da doğal olabilir. Bağlanmamaya ulaşma aynı bağlanmada olduğu gibi bilinçli ya da bilinçsizce ortaya çıkabilir, yani bizler bağlanmadığımız farkında olabiliriz ya da olmayabiliriz.

Farkında olmak veya farkındalık, kişinin kendisini anlaması ve kendilik değerini oluşturması ve geliştirmesi için anahtar sözcüktür.

Farkındalığımızı nasıl geliştirebiliriz?

Bağlanma ve bırakma (bağlanmama) aslında hayatın her anında vardır. Örneğin, nefes alıp verme bile, bağlanma ve bırakma durumlarıdır. Nefes alırız, ardından veririz, bu süreçte bağlanma ve bırakma sürekli yaşanmaktadır. Nefes alıp verme, bağlanma ve bırakmanın doğal yapısına bir örnektir, diğerlerini düşünebiliyor musunuz; yemek yemek, ağlamak, yürümek, uyumak...?

Kendimizi sağlıksız bağlanmalarımızdan nasıl ayırabiliriz? Gitmesine nasıl izin verirsiniz? Nasıl bitirirsiniz? Nasıl ayrılırsınız? Şimdi bununla ilgili bir çalışma yapmanızı istiyorum.

Lider aşağıdaki etkinlikleri sırasıyla üyelerin yapmalarını sağlar; (60 dakika)

1. Biraz önce yazdığınız bağlılıklarınızı değerlendirmenizi istiyorum sizden. Şimdi kartlarınızı alın ve söylediğim çalışmaları yapın.
2. Kendinize ve gruptaki diğer arkadaşlarınıza sorun;
 - i. Farkına vardığım bu bağlanma biçimim sağlıklı mı, sağlıksız mı?
 - ii. Bu bağlanmam hayatımda ne işe yarıyor? Bir boşluğu mu dolduruyor? Bir şeylerle başa çıkmama yardım mı ediyor? Kendim hakkındaki inançlarımı mı pekiştiriyor? Bana kimlik mi kazandırıyor?

- iii. Bu bir bağımlılık mı? (Eğer öyleyse, bu durum benlik değerimi yükseltmeye yarıyor mu? Herhangi bir kişiye ya da düşünce, inanç, duygu ya da maddeye bağımlılıktan kaynaklanan benlik değeri kişinin kendi içinden gelen bir benlik değeri olmadığı için geçici bir çözümdür.)
- iv. Sağlıksız bağlanmamdan ayrılmaya, bırakmaya hazır mıyım? Hangi kaynaklardan yardım alabilirim? Fiziksel, zihinsel, duygusal, ruhsal kaynaklar.

Lider, yukarıda yer alan etkinliğin yapılması sırasında üyeleri düşünce ve duygularını birbirleri ile paylaşımları için teşvik eder. Üyeler çalışmalarını bitirdiklerinde değerlendirmelerini diğer grup üyeleriyle paylaşımlarına olanak tanır.

3. Gelin şimdi sağlıksız bağımlılıklarımızdan kurtulmak için uygulanabilecek önerilere bir göz atalım.

Lider, aşağıda yer alan önerileri üyelerle paylaşır ve üyelerin kendi değerlendirmelerini paylaşımlarına olanak tanır.

- i. Sağlıklı bir kendilik değerine sahip olmak için çaba harcamak önceliğiniz olsun,
- ii. Kendinizi, pozitif bir kendilik değerinizi varmış gibi hayal edin, gözünüzde canlandırın,
- iii. Kendinizi iyi hissetmeniz için size yardımcı olan bir "iç rehber" olduğunu hayal edin. İç rehber olarak, bir sembol, bir hayvan veya herhangi başka bir şey seçebilirsiniz.
- iv. Kendinizi sevmeye değer biri olarak düşünün ve onaylayın,
- v. Kayıplarınızın ardından yas tutun (ki ilerleyebilirsiniz),
- vi. Kendinizi ve başkalarını affedin (ki ilerleyebilirsiniz).

Yukarıda yer alan bilgilerin aktarılması sırasında lider gerekli açıklamaları yapar, üyelerin duygu, ve düşüncelerini paylaşımları için olanak tanır. Bu süreçte bırakma (bağlanmama) ile ilgili yeni ve yaratıcı başa çıkma becerilerinin oluşturulması için beyin fırtınası yapılır. Üyelerin oturum

süresince yaşadıklarını paylaşmaları teşvik edilir. Oturum bir sonraki oturuma kadar yapılacak bir ev ödevinin verilmesi ile son bulur.

Ev Ödevi:

Düşünce, duygu, inanç, ideoloji, kişilere olan sağlıksız bir bağlanmanızdan vazgeçebilmek için, yukarıdakilere benzer önerilerin bulunduğu bir plan geliştirin. Her gün bu planınızı düzenli olarak uygulayın.

9. Oturum: Bir eşte sakınacağınız ve arayacağınız özellikleri keşfetme alıştırmaları

Oturum Süresi: 90 dakika

Bir önceki oturumun kısa bir değerlendirmesi: 10 dakika

Amaçlar:

1. Bağlanma biçimlerimizin yaşamımıza etkilerinin tartışılacağı bir ortam oluşturmak.
2. Bir eşte sakınılacak ve aranacak özellikleri keşfetme alıştırmaları yapmak.
3. Çocukluktan gelen yakınlaşma korkularını keşfetme alıştırmaları yapmak.

Hedef Davranışlar: Oturumun sonunda üyeler,

1. Bağlanma biçimlerinin yaşamlarındaki etkisini grup içinde tartışabilmiş olacaklardır.
2. Bir eşte sakınılacak ve aranacak özellikler alıştırmalarına aktif olarak katılmış olacaklardır.
3. Çocukluktan gelen yakınlaşma korkularını keşfetme alıştırmalarına aktif olarak katılmış olacaklardır.

Materyal:

1. Üyeler için yeterli sayıda kağıt ve kalem.

Lider aşağıdaki çalışmaları adım adım üyelere uygular.

Süreç:

Çocukluktan Gelen Yakınlaşma Korkularınızı Keşfetme Alıştırmaları

Bu çalışma, farkında olmadığınız ilişki korkularınızı incelemenize ve bir eş ararken bu korkuları göz önünde tutmayı öğrenmenize yardım edecek.

İlişki kurmayla ilgili farkında olmadığınız korkularınızı anladığınız zaman, çabalarınızı sabote etme olasılığınız daha düşüktür, bunun yerine korkularınız, yürüyen ve doyurucu olan bir ilişkiye doğru size yol gösteren danışmanlar olacaklardır.

Olası bir ilişki hakkında kendinize şu soruları sorun:

1. Ciddi bir ilişkiye girme konusundaki üç büyük korkudan hangisinin size diğerlerinden daha çok uyduğunu düşünüyorsunuz:
 - Terk edilme,
 - Kuşatılma veya teslim alınma,
 - Benlik saygınızı yitirme?

Bu soruyu yanıtlamanıza yardımcı olması için aşağıdaki soruları cevaplayın.

4. Sizce geçmiş ilişkileriniz neden bitti?
5. İlişkilerde en çok mücadele ettiğiniz konu ya da şikayet neydi?
6. İlişkide hangi konu sizi kaçmaya veya kavga etmeye zorladı?
7. Kendinizi ömür boyu süren bir ilişkide gördüğünüzde küçük de olsa bir korku duyuyor musunuz? Bu, 1. sorudaki üç korkudan hangisinin parçası olabilir?

Şimdi, hayali bir geziye çıkın, anne babanızı ziyaret edin ve ilk aile etkileri hakkındaki şu soruları yanıtlayın. (10 dakika)

8. Anne babanızın ilişkisi hakkında ne düşünüyorsunuz? Onları gibi bir ilişkiniz olsun ister misiniz?
9. Onların ilişkisinde nefret ettiğiniz bir şey varsa, bu ne?
10. Üç büyük korkuyu (1. sorudan) anne babanızın ilişkisi hakkındaki gözlemlerinizle bağlantılandırın. Onların ilişkisinde olsaydınız, en çok neden korkardınız?

11. Birisiyle yakınlaşma hakkındaki tavırlarınızı şekillendirmiş olabilecek olaylara ilişkin düşünceleriniz, anılarınız ve sezgilerinize dikkat ederek çocukluk yıllarınızı tekrar gözden geçirin.

12. Halalarınız, teyzeleriniz, amcalarınız, dayılarınız, kuzenleriniz, büyükanne ve büyükbabalarınız ve anne babanızın arkadaşlarının siz iki yaşındayken anne babanızın yaşamlarında olan bitenler hakkındaki anlattıklarını düşünün.

Az önce incelediğiniz çocukluk deneyimlerinizden hareketle, diğer insanlara güvenme konusunda en büyük korkularınız neler olabilir?

Şimdi de arkadaşlarınız hakkında şu soruları sorun:

13. Sizin hakkınızda arkadaşlarınızı rahatsız eden şeyler neler? Neyinizle dalga geçiliyor veya neyinize karşı çıkılıyor? (Randevulara geç kalma, eleştirme, bencillik, talepkârlık, yargılayıcılık, alınganlık, sözünü tutmama, içe kapanıklık ve bunun gibi.)

14. Okulda öğretmenlerinizin ve arkadaşlarınızın sizden şikayetleri neler? Sizin onlardan şikayetleriniz neler?

15. Başlıca sürtüşme alanınızı ve bu nedenle bir ilişkide olmaya direncinizin ne olduğunu belirlemek için, bu bilgi parçalarını 5. soruyla ilişkilendirin. Örneğin buyurgan bir öğretmenle çalışmak size zor geliyorsa ve arkadaşlarınız size inatçı ve sabit fikirli olduğunuzu söylüyorlarsa, birincil korkunuz olarak teslim alınmaya bakabilirsiniz. Okulda ve arkadaşlarınız tarafından onaylanmamaktan ve sizden hoşlanılmamasından korkuyorsanız, bu terk edilme korkusuyla bağlantılı olabilir, okulda ve arkadaşlarınızla yargılanmak ve hatalı bulunmak konularında mücadele ediyorsanız, bu ilişkide benlik saygınızı yitime korkunuzla ilişkili olabilir.

Bu ilk bölümde, ilişkilerde kendiniz hakkında üzerinde durmanız gereken alan hakkında bilgi edindiniz.. Bu alanda özellikle kırılgansınız demektir. Onu göz ardı ederseniz, bilinçdışınız sizi incinmekten korumak için ilişkilerinizi sabote edebilir. Korkularınızı göz önünde bulundurur ve eş seçiminde onların ilişkinize ne şekilde yansıyacağını farkederseniz, daha güvenli ve dolayısıyla

daha doyurucu ilişkiler kurabilirsiniz. Örneğin, en çok benlik saygınız konusunda kaygılandığınızı fark ettiyseniz, eğlenmeyi seven, zeki, eleştirel ve sabırsız biri yerine daha az eleştirel ve sizi kabul eden birini aramalısınız.

Bir ilişkide sakınacağınız ve arayacağınız özellikleri keşfetme alıştırmaları

İyi ilişkiler kurmak için kendimizi tanıyalım

Bir ilişkide sakınacağınız ve arayacağınız özellikleri keşfedin. Bu incelemeye başlamak için elinize bir kalem ve kağıt alıp aşağıdaki kısa ve kılavuzlu hayali alıştırmayı yapın.

Gençliğinizdeki evinize, ilk yıllarınıza doğru hayali bir yolculuğa çıkın. Odanızda eşyaların nerede olduğunu, tüm odaları ve mutfaktaki başlıca araç gereçleri, mobilyaları ve dinlenme yerlerini gözünüzün önüne getirin. Şimdi babanızı veya bakımınızı yapan erkeği hayal edin. Uzaktan onu gözlemleyin ve iyi ve kötü özelliklerine dikkat edin. Şimdi artık hayalinizde tamamen güvenli bir ortam yarattınız. Bu tamamen güvenli görüntüde ona gidin ve onunla birlikte büyümenin nasıl bir şey olduğunu ona söyleyin. Hatta ondan korktuğunuz ya da ondan bir şey istediğiniz gibi, şimdiye kadar hep söylemek istediğiniz, ama söylemekten korktuğunuz şeyleri ona söyleyin.

Bunu annenizle veya bakımınızı üstlenen kadınla ve sizden büyük kardeşlerinizle ya da ilk yıllarınızda önemli rol oynayan kişilerle tekrarlayın.

Uyarı: Aşağıdaki alıştırma olduğundan daha karmaşık görünebilir. O nedenle, adım adım kağıt üzerinde çalışacağız.

1. Hayali yolculuğunuzu yaptıktan sonra hem erkek, hem de kadın bakıcılarınızın hatırlayabildiğiniz iyi veya kötü bütün özelliklerini yazın. Sıcak, nazik, keskin, soğuk, yargılayıcı veya benzeri tek sözcükle ifade edilen özellikleri yazmanız daha iyi olur. Ayrıca bir ebeveyn olarak bu insanla yaşamının neye benzediğini ve şimdiye kadar hep söylemeye korkup şimdi söyleyebildiğiniz şeyin ne olduğunu yazın.
2. Şimdi ideal eşinizde olmasını istediğiniz özelliklerin bir listesini yapın.

3. Hakkınızda eleştirel bir şekilde söylendiği zaman en fazla damarınıza basan sözcük kategorisinin şunlardan hangisi olduğunu kendinize sorun:

- (a) Tembel/sorumlu,
- (b) uçuk/aklıbaşında,
- (c) aptal/ zeki,
- (d) kötü/iyi?

Bu sürece yardımcı olmak için kendinize sizi en çok hangi eleştirilerin rahatsız ettiğini sorun. Bunlar hangi kategoride temsil edilir? Birden fazla kategoride mi temsil ediliyorlar?

4. Bir eşte aradığınız ve kendinizde olduğu sonucuna vardığınız özellikler listesine geri dönün. 3. Alıştırmadaki dört sözcük kategorisinden her birini listedeki özelliklerin her biriyle ilişkilendirmeye çalışın. Örneğin, “zeki” özelliği aptal/zeki kategorisine, “ilgili” özelliği kötü/iyi kategorisine, “seksi” özelliği uçuk/aklıbaşında kategorisine girebilir.

5. Listenizde sahip olduğunuzu düşündüğünüz özelliklerin altını çizin. Değerlendirmenize katılıp katılmadığını görmek için listeyi bir arkadaşınıza kontrol ettirin. Bu, arkadaşınızın dürüstlüğünü ve sizin alçakgönüllülüğünüzü sınavabilir, ama kendiniz hakkında değerli bir bilgidir. Anlayışlı, duygularını bilen, verici, seksi ve zeki özelliklerinin altını çizmiş olabilirsiniz. Şimdi arkadaşınızın yorumlarını düşünün. Anlayışlı olmak isteyebilirsiniz, ama kimi insanlar sizi yıpratıcı ve eleştirel bulabilir. Duyularınızı bilmek istersiniz ve bildiğinizi düşünürsünüz, ama kimi insanlar sizi öfkeli olmakla ve onu ifade etmemekle veya incinmek ama bunu göstermemekle suçlamışlardır. Her şeyi göz önüne alın ve sahip olduğunuz özellikleri sıralarken elinizden gelenin en iyisini yapın.

6. Listede en fazla görülen sözcük kategorisi hangisi? sorumsuz/sorumlu, kötü/iyi, deli/akıllı, aptal/zeki? Bu bilgiyi iki şekilde kullanın:

1. En çok farkında ve kırılgan olduğunuz bu kategoriye ilgi gösteren eşler seçtiğinizden emin olun. Örneğin,
 - Kategoriniz uçuk/aklıbaşında ise, iyi iletişim kuran ve meseleleri halletmeye istekli birine gereksinim duyacaksınız.

- Kategoriniz tembel/çalışkan ise, başarı yerine yaşamayı, işyerinde verimli ve başarılı olmak yerine yaşamın, insanların veya ruhsal özelliklerin tadını çıkarmayı vurgulayan birine gereksinim duyacaksınız.
 - Kategoriniz kötü/iyiyse, anlayış, ilgi, destek ve sıcaklık gibi özellikleri istemelisiniz.
 - Kategoriniz aptal/zeki ise, kendi zekasından kuşkusu olmayan, yargılayıcı olmayan ve sabırlı birini bulun.
2. Sonra, almak istediklerinizi verdiğinizden emin olun. Kibarlık istiyorsanız, kibar olmanın nasıl olduğunu öğrenin; ilginçlik istiyorsanız kendinize, ilginç olup olmadığınıza bakın. Bu, son derece önemli bir noktadır, çünkü sahip olmadığınız bir özelliği arıyorsanız, bir başka insanın sizi değiştirmesini, geliştirmesini bir başka deyişle sizi tam ve kabul edilebilir yapmasını istiyorsunuz demektir. Buradaki sorun bunun hiç işe yaramamasıdır. İnsanlar birbirlerini tümlerler ama tamamlamazlar.
7. Elinizde anne babanızın üzerinde çalışmadığınız bir özellikler listesi duruyor. Şimdi bu listeye bakın ve hem anne, hem de babanızın olumsuz özelliklerini gözden geçirin. Bir eşte aradığınız özelliklerin anne babanızın en olumsuz özellikleri olmadığından emin olmak için yine bunları kullanın.

Bu özelliklere bakarak geçmişte sizi çeken kıyafet, bakışlar, seksilik, güç, güven ve bunun gibi dış özelliklerin ötesine geçebilirsiniz. Kendinizi bu yöne yönlendirerek size giderek daha doyurucu gelecek sevgi dolu özellikleri vurguluyor olacaksınız. Sonuçta güvenli bir ilişki, kabul edildiğinizi, onaylandığınızı, kendiniz olduğunuz için ödüllendirildiğinizi hissetmekten ve aynılarını eşinize hissettirmekten oluşur.

İlginç, çekici ve eğlenceli olma gibi diğer özelliklerin önemsiz olduğunu söylemiyorum. Arayışınızda bunlar da olacaktır. Aranızdaki elektriği, gerekli ama her şeyin başı olmayan bir araç olarak kullanmak herhangi bir olası eşle yeterince ilgilenmenizi sağlayacaktır. Bu alıştırmalardan alınacak başlıca ders, size kabul edildiğinizi ve sevildiğinizi hissettirecek daha yumuşak ve derin

özellikleri belirlemektir. İnsanlar genellikle, çoğu kişinin aşıkken bu nazik, sıcak, iletişime önem veren ve ilgiye dayanan özelliklere sahip olduğuna ilişkin yanlış bir ideali benimserler, ama aslında bu özellikleri olası eşlerinizde her zaman aramalısınız.

Yukarıdaki alıştırmaların yapılmasından sonra lider, üyelerin duygu ve düşüncelerini ve öğrendiklerini grupta paylaşmalarını teşvik eder. Üyelerin gruptan ayrılmaya hazır oldukları lider tarafından gözlemlendikten sonra bir sonraki oturumda buluşmak üzere oturum sonlandırılır. Oturumun sonunda bir sonraki oturumun artık son oturum olacağı üyelere hatırlatılır.

10. Oturum: Grubu sonlandırma

Oturumun Süresi: 90 dakika

Bir önceki oturumun kısa bir değerlendirmesi: 10 dakika

Amaçlar

1. Grubu sonlandırma
2. Üyelerin son oturuma kadar öğrendikleri hakkında bir özet yapmalarına fırsat vermek
3. Üyelerin ikili ilişkilerdeki tutumları ile ilgili plan yapmalarına olanak tanımak.
4. Üyelerin bitiremedikleri işlerini tamamlamalarına olanak tanımak.
5. Üyelerin birbirlerine hoşça kal demelerine ve duygularını paylaşmalarına olanak tanımak.

Hedef Davranışlar: Oturumun sonunda üyeler,

1. Gruptan ayrılmak için kendilerini hazır hissedeceklerdir.
2. Grup çalışmaları süresince bitiremedikleri işleri bitirebilmiş olacaklardır.
3. Grupta öğrendiklerini gerçek yaşamda uygulamaya hazır olacaklardır.

Etkinlik Evresi:

Gelecek Hakkında Plan

Materyal:

1. Her üye için kağıt ve kalem.

Süreç:

1. Bundan bir yıl öncesini hayal etmenizi istiyorum sizden. Karşı cinsle ilişkileriniz nasıldı? (5 dakika)
2. Şimdi, Öğrendiklerimizin ışığında o zamanki ilişkinizi, kendinizi, tutumlarınızı değerlendirin ve bu değerlendirmelerinizi yazın lütfen. (20 dakika)
3. Şimdi ise, bir yıl sonrasını hayal etmenizi istiyorum. İkili ilişkileriniz sizce nasıl olacak? (5 dakika)
4. Yine bir yıl sonra olmasını istediğiniz ilişkinizi yazmanızı isteyeceğim. İlişkinizde siz, eşiniz, tutumlarınız, düşünceleriniz nasıl olacak? (20 dakika)
5. Şimdi de bu iki değerlendirmeyi karşılaştırmanızı istiyorum. Arada fark var mı? Varsa bunlar neler?
6. Bu çalışmayı yaparken neler yaşadınız, neler hissettiniz? (20 dakika)

Bu çalışmanın ardından lider, üyelerin bitirilmemiş işlerini bitirmelerine olanak tanır. Üyelerin gruptan ayrılmaya hazır oldukları gözlemlendikten sonra vedalaşmak için zaman tanınır. Üyelere iki hafta sonra değerlendirme ölçeklerini almak üzere buluşmak için randevu verilerek grup çalışmaları sonlandırılır.

APPENDIX H

TÜRKÇE ÖZET

BAĞLANMA YÖNELİMLİ PSİKOEĞİTİM GRUP PROGRAMININ SAPLANTILI BAĞLANMA BİÇİMİNE SAHİP ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN BAĞLANMA BİÇİMLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Giriş

Bağlanma biçimleri, bireyin yaşamında yakın ilişkiler oluşturma açısından hayati bir önem taşımaktadır (Simpson & Rholes, 1998). John Bowlby (1979) bağlanma ilişkilerinin kişinin tüm yaşamı boyunca çok önemli olduğunu ve bağlanma davranışının insan ilişkilerini “beşikten mezara” belirlediğini savunmuştur. İnsanlar yaşamları boyunca yakın ilişkiler kurma ihtiyacı içinde olduklarından, başkalarına nasıl bağlandıkları da oldukça önemli hale gelmektedir.

Günümüze kadar, bireylere etkili iletişim kurma, sosyal beceriler kazandırma, atılganlık eğitimi verme, etkili davranma ve ilişkilerindeki çatışma biçimlerini açıklama amacına yönelik birçok araştırma yapılmıştır (Korkut, 1996, 2003, Akkök, 1996, Voltan, 1990, MacNair-Semands & Lese, 2000, Aladağ, 1998, Tezer, 1992, 2001, Tezer & Demir 2001). Kişiler arası ilişkiler, yakın ilişkiler oluşturmak için önemli olmanın yanında, sosyal ilişkiler (Gottfredson & Godfredson, 1998; Tezer, 1996; 1999), okul başarısı

(Gottfredson & Gottfredson, 1998; Demir & Tezer, 1995), iş başarısı (Satterfield & Lyddon, 1998) ve iş yaşamındaki doyum (Satterfield & Lyddon, 1998) açısından da oldukça büyük önem taşır.

Bir çok araştırmacı, diğer tüm yeni araştırma alanlarında olduğu gibi, kişilerarası ilişkiler konusunda da betimsel bilgiye dayalı, ilkeleri ve teorik bir yapısı olan, bir kişiler arası ilişkiler araştırma alanı oluşturma gereği üzerinde durmuştur (Aktaran Hazan & Shaver, 1994). Yakın ilişkiler hakkında yaklaşık otuz yıldan bu yana yapılan çalışmalardan sonra, bu konuda anlamlı bir kuramsal çerçeve ve ilkeler oluşturmak için yeterli kanıt ortaya çıkmıştır (Hazan & Shaver 1994). Bowlby'nin (1951) bağlanma kuramı bu çalışmalar arasında insan ilişkilerini en iyi açıklayan ve en güvenilir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır.

Bowlby'ye (1988) göre, bağlanma ve bakım karşılıklı ilişki içinde birbirini tamamlayan iki sistemdir. Bağlanma sistemi, Bowlby'nin bağlanma kuramının en önemli konusudur (Elliot & Reis, 2003). Duygusal bağ kurma eğilimi ve gereksinimi, bebeklerin yaşamlarını sürdürebilmeleri için temel bir ihtiyaçtır. Bu bağ kurma eğilimi bağlanma sistemi olarak adlandırılır. İnsan yavrusu doğar doğmaz bağımsız olamamakta, mutlaka uzun bir süre bir yetişkinin bakımına ihtiyaç duymaktadır. Bu yetişkin kişi genellikle annedir ancak, bazı durumlarda annenin yerini başka bir kişi (bakıcı) de alabilmektedir. Bağlanma kuramına göre bakıcı ile bebek arasında kurulan ilişki kişinin ilerdeki yaşamı boyunca kuracağı yakın ilişkilerin biçimini belirlemektedir. Bağlanma biçimleri, genel olarak bakıcı ve bebek arasında kurulan ilişkinin sonucunda şekillenmektedir. Biyolojik olarak bağlanma figürü zaman içinde öncelik ve yer değiştirmektedir. Yani bebeklik yıllarında bağlanma figürü anne ya da onun yerine geçen bakıcı kimse iken yetişkin yaşamında bağlanma figürü karşı cinsten birisi veya eş olabilmektedir.

Gelişimsel açıdan, bağlanma sisteminin (çocuklukta, yetişkinlikte, sıklıkla da romantik ilişkilerde), kişinin yaşamında özel bir anlam taşıyan ve yakınlık arayışına karşılık veren kişi tarafından sağlanan koruyucu bir işlevi vardır. Bağlanma sistemi, bebeklerin onlara bakan kişiye/kişilere (genellikle

anneye) fiziksel yakınlığını güçlü tutarak hem çocukların çevreden gelebilecek tehlikelerden korunmasına yardım eder hem de çevreyi keşfetmeleri için gerekli koşulları sağlar. Yakınlık ihtiyacı istenilen düzeyde karşılanmadığında, bağlanma sistemi otomatik olarak devreye girer ve birey ayrılık kaygısı hissederek, ihtiyaç duyduğu fiziksel ve duygusal yakınlığı yeniden kurabilmek ve bağlanma sistemini devreden çıkarmak için harekete geçer. Yakınlık yeniden kurulamadığında ise kayıp duygusuna bağlı olarak yas süreci başlar.

Özet olarak, John Bowlby (1969; 1979) ve Bowlby'nin görüşlerini genişleten Mary Ainsworth'a (1989) göre, bağlanma;

Beşikten mezara kadar süren duygusal bağıdır.

Çocukla onu büyütenler arasındaki "duygusal bağın" (ilişkinin) kalitesi yaşam boyu gelişimi ve ilerideki yaşlarda diğer bağlanma figürleri ile kurulan ilişkileri etkiler.

Bağlanma insan organizması açısından, onu çevrenin tehlikelerinden koruyan, çevrede olup bitenleri korkusuzca keşfetmesine olanak tanıyan, düzenleyici, dengeleyici, işlevsel bir sistemdir.

Bowlby'ye (1969; 1973; 1979; 1980) göre insan yavrusundaki bağlanma davranışları (örn. Yakınlık arayışı, gülümseme, yapışma) yetişkin tarafından (dokunma, sarılma, sakinleştirme) gibi davranışlarla karşılanmakta, ve bu davranışlar, bebeğin belli bir yetişkine bağlanma davranışlarını güçlendirmektedir. Bağlanma davranışlarının aktive olması bebeğin çevreden aldığı sinyallere bağlı olarak değerlendirmeler yapmasına neden olmakta ve bu da bebeğin öznel güvenlik ve güvensizlik deneyimlerini oluşturmaktadır. Güvenlik deneyimi bağlanma sisteminin hedefidir, bu deneyim bebeğin ilk yıllarda ve daha sonra devam edecek olan duygusal deneyimlerini düzenlemede kullanılacaktır (Sroufe, 1996).

Ainsworth, Blaher, Waters ve Wall (1978), deneysel bir yöntemle Bowlby'nin kuramının temel sayıltılarını sınımaşlardır. Bu yöntemde 12-18 aylık küçük çocuklar sistemli olarak kısa aralıklarla önce annelerinden ayrılır, sonra bir yabancı ile yalnız bırakılır ve son olarak tekrar anneleri ile bir araya

getirilir. Bu yolla çocukların bağlanma sistemlerinin aktive edilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmacılar, çocukların ayrılma, yeniden birleşme ve yabancıyla yalnız kalma durumlarındaki tepkilerini göz önüne alarak çocukları üç tipik bağlanma biçimi içinde sınıflandırmışlardır: güvenli (secure), kaygılı/kararsız (anxious/ambivalent) ve kaçınan (avoidant). Güvenli bağlanma biçimi içinde sınıflandırılan çocuklar, anneleri tarafından yalnız bırakıldıklarında doğal olarak huzursuz olmakta ancak panik yaşamadan anneleri ile yakınlık ve temas aramakta, yeniden anneleri ile bir araya geldikten sonra kolayca sakinleşmekte ve çevreyle ilgilenmeye ve çevreyi keşfetmeye devam etmektedirler. Kaygılı/kararsız bağlanma biçimi içinde sınıflandırılan çocuklar, annelerinden ayrıldıklarında yoğun bir kaygı, gerilim ve kızgınlık hissetmekte, yabancı ile iletişimi reddetmekte, anneyle yeniden bir araya geldikten sonra kolaylıkla sakinleşmemekte ve çevreyle ilgilenme yerine annelerine sıkıca yapışıp onunla birlikte olmak istemektedirler. Kaçınan bağlanma biçimi sergileyen çocuklar ise, anneden ayrılmaktan çok fazla etkilenmemekte, tekrar onunla bir araya geldikten sonra da anneleri ile ilişki kurmaktan kaçınmakta ve dikkatlerini daha çok oyuncaklara verir görünmektedirler.

Ainsworth ve arkadaşları (1978), güvenli bağlanma biçimine sahip çocukların annelerini genelde duyarlı ve çocuklardan gelen isteklere olumlu tepkiler veren kişiler olarak tanımlamışlardır. Buna karşı, kaygılı/kararsız çocukların annelerinin genel olarak tutarsız tepkiler gösterdikleri ve/veya çocuklarının davranışlarını sıklıkla kesintiye uğrattıkları ve gereksiz müdahalelerde buldukları belirtilmiştir. Kaçınan çocukların anneleri ise genellikle soğuk, çocuklarının yakınlık isteklerini reddeden ve çocukları ile yakın beden temasından kaçınan kişiler olarak tanımlanmıştır. Diğer yandan, anne/bakıcı, sürekli ve tutarlı olarak çocuğun ihtiyaçlarını görüyor, duyuyor ve anında karşılamaya çalışıyorsa, bebek ihtiyaçlarının karşılandığı ve sevildiği yönünde bir izlenim edinecek ve kendisini güven içinde hissedecektir. Dolayısıyla çevresindeki insanlara güven duyacak ve

kendisinin de sevmeye ve ilgilenilmeye değer olduğu konusunda bir özgüvene sahip olacaktır.

Hazan ve Shaver (1994) da bağlanma sisteminin, bebeğin/çocuğun yaşamında üç temel fonksiyonu olduğunu belirtmişlerdir.

Bağlanma sistemi, bebeğin yakınlık ihtiyacına karşılık vermektedir.

Bağlanma sistemi, çocuk uzaklaştığında kötü bir deneyimle karşılaşır, dönüp tekrar güven, sıcaklık, destek ve sevgi görebileceği sağlam bir sığınak (güvenli cennet, ana kucağı) işlevi görmektedir.

Yapılan bir çok çalışma, çocuğun anne/babadan ayrılmasının, çocuklarda ortak bazı tepkilerin ortaya çıkmasına neden olduğunu göstermektedir (Main, 1991; Mikulinver, Florian & Weller, 1993; Simpson, Rholes & Nelligan, 1992). Bu çalışmalar normal bir çocuğun gelişiminde ailenin rolüne ışık tutması açısından önemlidir. Destekleyici, cesaretlendirici, işbirliği içinde olan anne ve babalar çocuğa değerli olduğu ve başkalarının da yardımsever olduğu inancını aşılar. Bu anne-babalar çocuğa ileride kuracağı ilişkiler için iyi bir model oluştururlar. Ayrıca, çocuğun kendine güvenerek çevresinde olanları anlamasına, araştırmasına ve sorunlarla başa çıkmasına yardımcı olurlar (Bowlby, 1982).

Özetle güvenli bağlanma, çocuğun bebeklik çağında bakıcı/anne ile kurduğu sıcak, duyarlı, ilgili, karşılık veren, bağlılık içeren ilişkiye bağlı olarak bireyde gelişen duygusal güven, yakınlık, özerklik potansiyeli olarak tanımlanabilir.

Güvensiz bağlanma biçimi ise erken çocukluk yıllarında çocuk ve ebeveynler arasındaki doyumsuz ya da örseleyici (travmatik) ilişkiler sonucu gelişmektedir. Güvensiz bağlanan bireyler başkalarına güvenmekte güçlük çekerler ve başkaları ile olan ilişkilerini sürekli kontrol altında tutmaya çalışırlar. Kontrollü olma davranışı genellikle başkaları ile yakın ilişkiler kurmaktan, başkaları tarafından terk edilmek ya da reddedilmekten, sevmeyeceğinden ya da değersiz olduğundan korkmak, yoğun yalnızlık ve soyutlanmışlık duyguları şeklinde ortaya çıkar ve geçmişte düzensiz,

örseleyici ilişkilerin olduğuna işaret eder. Güvensiz bağlanan bireylerin normal ve sağlıklı yakın ilişkiler kurmada güçlükleri vardır.

Bağlanma kuramına göre, yaşamın ilk yıllarında anne/bakıcının çocuğa verdiği tepkilere bağlı olarak, çocuk kendisine ve başkalarına ilişkin zihinsel modeller oluşturur ve bu zihinsel modeller daha sonraki yıllarda yakın kişiler arası ilişkiler için bir rehber ve model, görevi görür. Bowlby (1969; 1973), zihinsel modeller ya da "içsel çalışan modeller" (internal working models) adını verdiği bu beklentilerin tamamen anne/baba ya da bakıcı davranışlarıyla şekillendiğini öne sürmüştür.

Bowlby'ye (1978) göre bağlanma deneyimleri temelinde gelişen zihinsel modeller iki ana boyut içermektedir. Bunlar;

1. Bağlanma figürünün genel olarak korunma ve destek çağrılarına karşılık veren türden biri olarak görülüp görülmediği,
2. Kişinin kendisini başkaları, özellikle de bağlanma figürü tarafından dikkate ve sevmeye değer birisi olarak görüp görmediğidir.

Son yıllarda ergen ve yetişkin yakın ilişkilerinde bağlanmanın rolünü inceleyen Bartholomew ve Horowitz (1991), Bowlby'nin, bağlanma sisteminin benliğe ve başkalarına ilişkin zihinsel modeller (içsel çalışan modelleri) içerdiği görüşünden yola çıkarak "Dörtlü Bağlanma" adı verilen yeni bir model ileri sürmüşlerdir. Buna göre, kendimiz ve başkalarına ilişkin algılarımız olumlu ve olumsuz olma durumlarına göre dört kategoride değerlendirilmektedir.

Bu araştırmacılara göre, güvenli bağlanma biçimi kendimiz ve başkalarına ilişkin algılarımızın olumlu olduğu biçimdir; kişi kendisinin sevmeye değer olduğunu, başkalarının da genel olarak kabul edici ve destekleyici olduklarını düşünür, ilişkilerinde daha güvenlidir ve rahattır. Kişinin kendisi hakkındaki değersizlik duygularına (olumsuz benlik modeli) başkalarına ilişkin olumlu değerlendirmelerin (olumlu başkaları modeli) eşlik ettiği biçim ise saplantılı (preoccupied) biçim olarak tanımlanmıştır. Benliğe ilişkin algıların olumlu, başkalarına ilişkin algıların olumsuz olduğu bağlanma örüntüsü kayıtsız (avoidant/dismissing) biçim olarak tanımlanmıştır. Son

olarak, her iki zihinsel modelin de olumsuz olduğu bağlanma örüntüsüne korkulu/kaygılı (fearful) biçim adı verilmiştir (Sümer ve Güngör, 1999a).

Bağlanma stilleriyle ilgili araştırmaların (Bartholomew & Horowitz, 1991; Collins & Read, 1994; Shaver, Collins, & Clark, 1996, Kesner, 1998; Sroufe, 1983) sonuçlarına genel olarak bakıldığında, her bir bağlanma biçiminin farklı kişilik özellikleriyle, farklı düzeyde ve türde kişiler arası problemlerle ilişkili olduğu görülmektedir. Örneğin, güvenli bağlanma biçimine sahip gençlerin aile ve arkadaşlarıyla daha uyumlu oldukları, kendilerine ve başkalarına daha çok güvendikleri ve daha az sosyal problemler yaşadıkları bulunmuştur. Kayıtsız biçime sahip olanların ise, olumlu bir benlik algısına sahip olmalarına rağmen, başkalarına karşı güvensiz oldukları, başkalarını destekleyici olarak algılamadıkları, kendilerini başkalarına açma ve yakınlık kurmada isteksiz oldukları, akranları tarafından daha düşmanca algılandıkları saptanmıştır. Saplantılı biçime sahip olanlar, kendilerine güveni az olan, başkalarını destekleyici olarak algılayan ancak bu destekten olumlu bir şekilde yararlanmakta başarısız olan kişilerdir.

Son olarak korkulu gruptakilerin kendini başkalarına açma, yakınlık kurma ve stres anında başkalarından destek isteme konusunda rahatsızlık duyan, kendine güveni az olan, sosyal ortamlarda atılganlık gösteremeyen kişiler oldukları bulunmuştur.

Sonuç olarak, bireylerin yaşamlarında bu denli büyük önem taşıyan bağlanma biçiminin değişip değişmeyeceğinin incelenmesi bireylerin ilerdeki yaşamlarındaki ilişkiler açısından son derecede büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Bağlanma yönelimli psikoeğitimsel grup programının saplantılı bağlanan grup üyelerinin işlevsel olmayan bağlanma biçimleri ve buna bağlı olarak benlik değerleri üzerindeki etkisini incelemektir.

Araştırmada ayrıca bağlanma biçimlerinin, Türk üniversite öğrencilerinde görülme sıklığı ile öğrencilerin benlik değerleri ve bağlanma

biçimleri arasındaki ilişkinin cinsiyete bağlı olarak değişip değişmediği de incelenmektedir.

Araştırmanın Önemi

Bağlanma biçimleri bireylerin sosyal ilişkilerdeki davranışlarının yönünü tayin etmektedir. Bu nedenle araştırmanın, üniversite öğrencilerinin bağlanma biçimlerini saptayarak ve bağlanma biçimlerinin kişiler arası ilişkilerdeki önemini ortaya koyarak psikolojik danışma ve eğitim alanlarına katkısı olacağı düşünülmüştür.

Bu araştırma psikoeğitim aracılığıyla öğrencilerde güvenli bağlanma biçimlerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Psikoeğitim grubunun amacı, öğrencilerin kendi bağlanma biçimleri hakkındaki farkındalıklarını geliştirmektir. Gruba katılan öğrenciler, grupta daha güvenli bir ortama sahip olabilecek böylece; kendi bağlanma biçimleri, bağlanma biçimlerinin kendi duygu, düşünce ve davranışları üzerindeki etkisini öğrenebilecek, başkalarının bağlanma biçimlerini tanımlayabilecek ve davranışlarını buna göre düzenleyebileceklerdir. Psikoeğitim grubu bu çalışmada etkili bulunursa, bu bulgu önceden yaşanan ilişkilerdeki olumsuz etkilerin azaltılmasında ve gelecek yaşamda daha sağlıklı ilişkiler kurulmasında yardımcı olarak kullanılabilir.

Grup ortamı ayrıca, yardım-ilgi-destek alma ve verme durumları sunar. Daha önce belirtildiği gibi, saplantılı bağlanma biçimine sahip bireyler için yardım istemek (kendileri ile ilgili negatif zihinsel modelleri ve reddedilme korkusu nedeniyle) ve başkalarına yardım-ilgi-destek sağlamak (aynı nedenlerle) konusunda güçlük yaşamaktadırlar. Psikoeğitim grubu, destekleyici ve kabul edici bir ortam yaratarak, üyelerin yardım kabul etmeyi ve istemeyi öğrenmesi konusunda yararlı olabilecektir. Ayrıca, grup lideri de yardım sağlayarak ve yardım kabul ederek grup üyeleri için etkili bir model oluşturabilecektir. Grup ortamı ayrıca üyelerin kendileri gibi hisseden, davranan ve düşünen diğer insanların olduğunu ve kendilerinin tek

olmadıklarını anlamalarına da olanak sağlayabilecektir. Bireyler gruptaki diğer üyelerin aynı konularda nasıl çözümler bulduklarını öğrenme fırsatı bulabilecekler ve grup ortamı gerçek yaşamdan daha farklı olduğundan bireyler yeni davranışları grup içinde daha kolay deneyebilecek ve bu yeni davranışları grup ortamında değerlendirerek, gerçek yaşama aktarabileceklerdir.

Bağlanma yönelimli psikoeğitim grup programının, Türkiye'de yakın ilişkiler konusunda önleyici bir çalışma olanağı sunması umulmaktadır. Böylece bu grup çalışmasına katılan bireyler bağlanma biçimlerinin ve ebeveynlerin bağlanma biçimlerinin gelişimi üzerindeki önemini kavrayarak, çocuklarını yetiştirme konusunda bilgi sahibi olabilecekler ve daha güvenli çocuklar yetiştirebileceklerdir.

Yöntem

Bu araştırma deneysel ve alan çalışması olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın deneysel aşamasında Bağlanma yönelimli psikoeğitim grup programı geliştirilmiş, uygulanmış ve bu çalışmanın bireylerin bağlanma biçimleri ve ilişkili olarak benlik değerleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın alan çalışması bölümünde ise, ODTÜ üniversite öğrencilerinin bağlanma biçimlerinin görülme sıklığı ve öğrencilerin benlik değerleri ve cinsiyetlerinin bağlanma biçimleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Araştırmanın alan çalışması bölümünde, İlişki Ölçekleri Anketi (İÖA), İlişki Anketi (İA), Rosenberg Benlik Değeri Anketi (RBA) ve Bilgi Formu, 549 erkek ve 204 kız olmak üzere toplam 755 ODTÜ Fen ve Edebiyat Fakültesi 3. Sınıf öğrencisine verilmiştir. Uygulama sırasında öğrencilere, araştırmanın amacı açıklanmış ve bu araştırmanın iki aşamadan oluştuğu ve araştırmanın ikinci aşamasına katılabilmeleri için kimlik bilgileri, ulaşım adresleri, telefon numaraları ve e-posta adreslerini yazmaları istenmiştir.

Araştırmanın deneysel çalışma bölümüne denek seçmek için ise, daha önce saplantılı bağlanma biçimine sahip olduğu belirlenen 172 erkek, 58 kız

olmak üzere toplam 230 öğrenciye İlişki Ölçekleri Anketi (İÖA), Rosenberg Benlik Değeri Anketi (RBA) ve Bilgi Formu internet aracılığıyla gönderilmiş, 27 erkek ve 14 kız olmak üzere 41 öğrenci ölçekleri yanıtlamıştır. Böylece her iki uygulamada da saplantı bağlanma biçimine sahip olduğu belirlenen öğrencilerden; 1. Saplantılı bağlanma biçimine sahip olan, 2. Psikoeğitim grubuna katılmaya gönüllü olan ve 3. Son altı ay içinde önemli bir yaşam olayı geçirmemiş olan öğrenciler araştırmaya denek olarak kabul edilmiştir.

Denekler

Ölçekleri yanıtlayan 41 öğrenciden toplam 19 gönüllü öğrenci araştırmaya katılım kriterlerine uygun bulunmuş ve seçkisiz örnekleme yöntemi ile (11 öğrenci) deney ve (8 öğrenci) kontrol gruplarına atanmıştır.

Kullanılan Ölçme araçları

Bilgi Formu

Bilgi formu, demografik bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bilgi formunda öğrencilerin şu anda bir ilişkileri olup olmadığı, son altı ay içinde önemli bir yaşam deneyimleri olup olmadığı, grup çalışmasına katılmak isteyip istemedikleri gibi sorular yer almıştır

İlişki Ölçekleri Anketi (İÖA)

İÖA, 18 maddeden oluşmaktadır ve her madde, o özelliğin bireyde ne derecede var olduğunu 7'li likert tipi bir dereceleme ile göstermektedir (1= beni hiç tanımlamıyor; 7= tamamiyle beni tanımlıyor). Bu ölçekte, güvenli ve kayıtsız bağlanma biçimlerini ölçen 5'er madde, saplantılı ve korkulu bağlanma biçimlerini ölçen 4'er maddelik dört alt ölçek bulunmaktadır. Her bir alt ölçekten alınan puanların ortalamaları bireyin ilgili bağlanma biçimi değerini vermektedir.

İÖA, Hazan ve Shaver'in (1987) bağlanma ölçümündeki paragraflarından, Bartholomew ve Horowitz'in (1991) İA ve Colins ve Read'in

(1990) Yetişkin Bağlanma Ölçeği'nde kullanılan maddelerden oluşturulmuştur.

İÖA, Sümer ve Güngör (1999a) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Sümer ve Güngör (1999a), İÖA'yı 123 üniversite öğrencisinden oluşan bir Türk örneklem grubuna uygulamıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar, ölçeğin eigen değerleri 1'in üzerinde olan, birincisi toplam varyansın % 42'sini, ikincisi ise % 27'sini açıklayan iki faktörden oluştuğunu göstermiştir. Bu iki faktör birlikte toplam varyansın % 69'unu açıklamaktadır. Güvenli ve korkulu maddelerin yüklendiği birinci boyuttaki faktor yükleri -.76 ve .87 arasında değişmektedir. Saplantılı ve kaçınan bağlanma biçimlerini ölçen maddelerin yüklendiği ikinci faktörde ise faktor yükleri .89 and .56, arasında bulunmuştur (Sümer & Güngör, 1999a). Araştırmacılar ölçeğin test tekrar test güvenirliğinin, .54 ile .78 arasında değiştiğini rapor etmişlerdir.

İlişki Anketi (İA)

Bartholomew ve Horowitz'in (1991) geliştirdiği İA, her biri bir bağlanma biçimini (güvenli, saplantılı, korkulu, kayıtsız) ölçmeyi amaçlayan dört kısa paragraftan oluşmaktadır. Deneklerden ilk olarak, 7 aralıklı ölçekler üzerinde her bir paragrafın kendilerini ne derece tanımladığını belirtmeleri istenmektedir (1= beni hiç tanımlamıyor; 7= tamamiyle beni tanımlıyor). Değerlendirmenin sonunda ayrıca denekler kendilerini en iyi tanımladığını düşündükleri paragrafı işaretlemektedirler.

Bartholomew (1990) aracın iki aylık aralıklarla uygulandığında, güvenirlik katsayılarını, güvenli .71; kayıtsız .49; saplantılı .59 ve korkulu bağlanma biçimi için .64 olarak rapor etmiştir. Aracın geçerlik katsayısı ise Scharfe ve Bartholomew (1994) tarafından, kadınlar için % 63, erkekler için ise % 56 olarak belirtilmiştir. Ölçeğin Türk örnekleme üzerindeki psikometrik özelliklerini sınavan bir çalışmada da yeterli düzeyde test tekrar test güvenirliğine sahip olduğu, bağlanma biçimleri arasındaki korelasyonların kuramsal açıdan beklendiği yönde olduğu anlaşılmıştır (Sümer ve Güngör, 1999b).

Rosenberg Benlik Değeri Anketi (RBA)

RBA, 10 maddeden oluşmaktadır ve Rosenberg (1965) tarafından geliştirilmiştir. Bu araştırmada denekler değerlendirmelerini dört aralıklı ölçekler üzerinde yapmışlardır (1= hiç katılmıyorum; 4= kesinlikle katılıyorum). RBA, uhadaroğlu (1986) tarafından Türkçeye uyarlanmış, ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Çuhadaroğlu (1986) aracı 9, 10 ve 11. Sınıf ğrencilerine uygulamış ve öğrencilerin psikiyatrik görüşmeleri ile karşılaştırmıştır. Aracın güvenirlik katsayısı bu çalışmada .71 olarak belirtilmiştir.

Bu araştırmada RBA 733 ODTÜ öğrencisine uygulanarak ayrıca bir geçerlik çalışması yapılmıştır. Bulgular leğin Cronbach alfa içtutarlılık katsayısının .87 olduğunu göstermiştir.

Değerlendirme Formu

Değerlendirme Formu araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve deney grubundaki öğrencilerin psikoeğitim çalışmasına katıldıktan sonra, psikoeğitim içeriğini, grup sürecini, kendilerini ve grup liderini değerlendirmeleri amacı ile kullanılmıştır. Formda açık uçlu beş soru sorulmakta ve deneklerin bu soruları ayrıntılı olarak cevaplamaları istenmektedir.

Psikoeğitim Süreci

Bu araştırmada, saplantılı bağlanan deneklerin bağlanma biçimlerini geliştirmek amacıyla Bağlanma Yönelimli Psikoeğitim Grup Programı kullanılmıştır. Grup oturumları haftada iki kez olmak üzere 5 hafta srmştr. Her bir grup oturumu 90 ile 100 dakika arasında gerçekleştirilmiştir. Grup oturumları için ODTÜ, Eğitim Fakltesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışma odası kullanılmış ve her bir oturum video kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Bu araştırmada kontrol grubuna hiçbir müdahale yapılmamıştır.

Bağlanma Yönelimli Psikoeğitim Grup Programı araştırmacı tarafından geliştirilmiş, program geliştirilirken, deneklerin yaşları, bağlanma kuramı hakkında daha önceden edindikleri bilgiler, motivasyonları, daha önce kaç romantik ilişki yaşadıkları gibi bazı kişisel özellikleri dikkate alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi birçok adımda gerçekleştirilmiştir.

İlk adımda, ODTÜ öğrencilerinin bağlanma biçimlerinin görölme sıklığı ve yüzdelik değerleri hesaplanmıştır.

İkinci adımda, deneklerin İÖA ve İA alt ölçeklerinden aldıkları puanlara, her iki ölçek için ayrı ayrı olmak üzere, 2 (cinsiyet) x 2 (yüksek-düşük benlik değeri) faktörlü, oklu Varyans Analizi uygulanmıştır.

Üçüncü adımda, deney ve kontrol gruplarının kendi içinde öntest-sontest, sontest-izleme testi ve öntest-izleme testi arasında İÖA ve RBA açısından anlamlı bir fark olup olmadığı Wilcoxon testi ile ölçölmüştür.

Dördüncü adımda ise, deney ve kontrol grupları arasında İÖA ve RBA açısından her bir ölçüm için anlamlı bir fark olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile hesaplanmıştır. Son olarak deney grubuna katılan öğrencilerin Değerlendirme Formunda verdikleri yanıtlar değerlendirilmiştir.

Tüm istatistiksel işlemler Windows 10.00, SPSS paket programı ile gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bağlanma Biçimlerinin Görünüm Sıklığı

Bu araştırmada, örneklemin özelliklerini ve gereksinimlerini anlayabilmek amacıyla, 755 (204 kız, 549 erkek) ODTÜ, Fen ve Edebiyat Faköltesi öğrencisine Bilgi formu, İÖA, İA ve RBA uygulanmıştır. Bulgular, İÖA ile yapılan değerlendirmede araştırmaya katılan öğrencilerin % 29.1'inin

güvenli, % 30.5'inin saplantılı, % 29.4'ünün kayıtsız ve % 6.1'inin korkulu olduğunu göstermiştir. İA ile yapılan ölçümlerde ise öğrencilerin % 44.9'u güvenli, % 23.8'i saplantılı, % 11.4'ü kayıtsız ve % 15.0'i korkulu olarak belirlenmiştir.

Bağlanma Biçimlerinde Benlik Değeri Ve Cinsiyet Farkları

İA alt testleri ortalama puanlarına uygulanan Çoklu Varyans Analizi (MANOVA) bulguları genel olarak grup (Wilks' $\Lambda = .887$, $F[1.707] = 22.472$, $p < .001$, $\eta^2 = .113$) ve cinsiyet (Wilks' $\Lambda = .961$, $F[1.707] = 7.184$, $p < .001$, $\eta^2 = .039$) açısından istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğuna işaret etmiştir.

Varyans analizi sonuçları korkulu ($F[1.713] = 46.335$, $p < .001$, $\eta^2 = .061$), saplantılı ($F[1.713] = 54.380$, $p < .001$, $\eta^2 = .071$), ve güvenli ($F[1.713] = 46.191$, $p < .001$, $\eta^2 = .061$) bağlanma boyutlarında benlik değeri yüksek ve düşük öğrenciler arasında anlamlı farklar olduğunu göstermiştir.

İA için yapılan MANOVA bulguları ayrıca korkulu ($F[1.713] = 10.492$, $p < .001$, $\eta^2 = .015$) ve saplantılı ($F[1.713] = 5.330$, $p < .001$, $\eta^2 = .007$) bağlanma biçimlerinde cinsiyet farkları görüldüğüne işaret etmiştir.

Bu bulgular, benlik değeri düşük öğrencilerin İA ile yapılan ölçümlerde korkulu ($M = 3.670$) ve saplantılı ($M = 3.890$) bağlanma biçimlerinden yüksek benlik değerine sahip öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek puanlar aldıklarını, öte yandan yüksek benlik değerine sahip öğrencilerin güvenli ($M = 4.660$) bağlanma biçimi alt testinden anlamlı düzeyde yüksek puanlar aldıklarını ortaya koymuştur.

Bulgular ayrıca kız öğrencilerin İA'nın korkulu ($M = 3.570$) alt testinden erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek puanlar aldıklarını, erkek öğrencilerin ise İA'nın saplantılı ($M = 3.500$) alt testinden kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek puanlar aldıklarını göstermiştir.

Katılımcıların İÖA'nın çeşitli alt testlerinden aldıkları ortalama puanlara uygulanan Çoklu Varyans Analizi (MANOVA) bulguları ise, bağlanma biçimleri açısından genel olarak, grup (Wilks' $\Lambda = .931$, $F[1.744] = 13.872$, $p <$

.001, $\eta^2 = .069$) ve cinsiyet (Wilks' $\Lambda = .960$, $F[1.744] = 7.800$, $p < .001$, $\eta^2 = .040$) etkileri bulunduğuna işaret etmiştir.

MANOVA sonuçları korkulu ($F[1.750] = 8.750$, $p < .05$, $\eta^2 = .011$), güvenli $F[1.750] = 42.150$, $p < .001$, $\eta^2 = .053$) ve saplantılı $F[1.750] = 17.785$, $p < .001$, $\eta^2 = .023$ bağlanma biçimleri alt boyutlarında benlik değeri düşük ve yüksek gruplar arasında anlamlı düzeyde farklar olduğunu göstermiştir.

MANOVA sonuçları ayrıca korkulu ($F[1.750] = 11.571$, $p < .001$, $\eta^2 = .015$), güvenli ($F[1.750] = 6.277$, $p < .05$, $\eta^2 = .008$) ve saplantılı ($F[1.750] = 5.608$, $p < .05$, $\eta^2 = .007$) bağlanma biçimleri açısından anlamlı cinsiyet farkları bulunduğunu ortaya çıkarmıştır.

Bu bulgular, benlik değeri düşük öğrencilerin İÖA ile yapılan ölçümlerde korkulu ($M = 3.478$) ve saplantılı ($M = 4.432$) bağlanma biçimlerinden yüksek benlik değerine sahip öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek puanlar aldıklarını, öte yandan yüksek benlik değerine sahip öğrencilerin güvenli ($M = 4.448$) bağlanma biçimi alt testinden anlamlı düzeyde yüksek puanlar aldıklarını ortaya koymuştur.

Bulgular ayrıca kız öğrencilerin İÖA'nın korkulu ($M = 3.590$) alt testinden erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek puanlar aldıklarını, erkek öğrencilerin ise İÖA'nın saplantılı ($M = 4.309$) alt testinden ve güvenli ($M = 4.268$) alt testinden kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek puanlar aldıklarını göstermiştir.

Bağlanma Yönelimli Psikoeğitim Grup Programının Bağlanma Biçimleri Üzerindeki Etkisi

Araştırmanın deneysel aşamasında, deney ve kontrol gruplarının kendi içinde İÖA ve RBA puanları açısından ön-test, son-test ve izleme testlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Wilcoxon testi ile incelenmiştir.

Bulgular deney grubunda İÖA ile ölçülen güvenli alt testinin, ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark olduğunu ortaya

koymuştur ($z = -2.004$, $p < .05$). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son-test puanı lehine olduğu görülmektedir. Buna göre, düzenlenen Bağlanma Yönelimli Psikoeğitim Grup Programının katılımcıların güvenli bağlanma biçimi puanlarını anlamlı düzeyde geliştirdiği söylenebilir. İÖA'nın diğer alt testleri açısından ölçümler arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Deney grubunun RBA puanları açısından öğrencilerin ön-test, son-test; son-test, izleme testi; ve ön-test, izleme testleri arasında yapılan wilcoxon testleri ölçümler arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

Kontrol grubunda, İÖA'nın her bir alt testi için (güvenli, saplantılı, kayıtsız, korkulu) ön-test, son-test; son-test, izleme testi; ön-test, izleme testleri arasında yapılan Wilcoxon testi ölçümler arasında bir fark olmadığını ortaya koymuştur.

Kontrol grubunda RBA puanlarının ön-test, izleme testleri üzerinde yapılan Wilcoxon testi, ön-test ve izleme testleri arasında anlamlı bir fark olduğunu gösterirken, öğrencilerin RBA puanları açısından, ön-test, son-test; son-test, izleme testi arasında yapılan wilcoxon testleri anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

Deney ve kontrol grupları arasında İÖA ve RBA açısından anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmak amacıyla uygulanan Mann-Whitney *U* Testi sonuçları gruplar arasında ön-test, son-test ve izleme testleri açısından anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymuştur..

Tartışma

Bağlanma Biçimlerinin Görünüm Sıklığı

Araştırma bulguları, İA ile yapılan ölçümlerde öğrencilerin % 44.9'unun güvenli, % 23.8'inin saplantılı, % 15.0'inin korkulu ve % 11. 4'ünün kayıtsız olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, ODTÜ öğrencileri içinde güvenli bağlanma biçiminin görülme sıklığının diğer bağlanma biçimlerine göre en yüksek

düzeyde olduğunu göstermektedir. Saplantılı bağlanma biçimi ise görülme sıklığı açısından ikinci sırada yer almaktadır.

Diğer yandan, İÖA ile yapılan ölçümlerde Öğrencilerin; % 30.5'u saplantılı, % 29.4'ü kayıtsız, % 29.1'i güvenli ve % 6.1'i korkulu olarak belirlenmişlerdir. Görüldüğü gibi, İÖA açısından saplantılı bağlanma biçimi ODTÜ öğrencileri arasında en yüksek görülme sıklığına sahiptir.

Bu bulgular Batı ülkelerindeki araştırma bulgularından farklıdır. Örneğin, Bartholomew ve Horowitz (1991) İA ile yaptıkları çalışmada araştırma örnekleminin % 47'sini güvenli, % 14'ünü saplantılı, % 21'ini korkulu ve % 18'ini korkulu olduğunu bulmuşlardır. Batı ülkelerinde yapılan diğer çalışmalar da buna benzer sonuçlar vermiştir (Bylsma, Cozzarelli ve Sümer, 1997; Feeney ve Noller, 1990; Miculincer, Florian ve Tolmacz, 1990).

Bununla birlikte, Sümer ve Güngör (1999a) İA ile Türk örnekleminde yaptıkları ölçümlerde, bu çalışmada bulunan sonuçlara benzer sonuçlar bulmuşlardır. Bu çalışmada, İÖA ile yapılan ölçümlerde saplantılı bağlanma biçimi birinci sırada yer alırken, kayıtsız bağlanma biçimi ikinci sırada ve güvenli bağlanma biçimi üçüncü sırada yer almıştır.

Bu sonuçlar Sümer ve Güngör'ün (1999a) İÖA ile yaptıkları ölçümlerden farklı bulunmuş ancak korkulu bağlanma biçimi, Sümer ve Güngör'ün çalışmasında olduğu gibi son sırada yer almıştır.

Her iki ölçek arasında anlamlı bir bağlantı olmasına rağmen bu iki ölçek kullanılarak yapılan araştırmalardan elde edilen farklı görünüm sıklıkları örneklem özelliklerinden kaynaklanmış olabilir. Carver (1997) da bu iki ölçeğin bağlanma biçimleri sınıflandırmalarında birbirinden farklı sonuçlar verdiğini belirtmiştir.

Genel olarak bakıldığında batı ülkelerinde kayıtsız bağlanma biçimi güvenli bağlanma biçiminden sonra ikinci sırada yer alırken; Türkiye'de yapılan çalışmalarda güvenli bağlanma biçiminden sonra, saplantılı bağlanma biçiminin ikinci sırada yer aldığı görülmektedir.

Bu sonuç kültürel açıdan açıklanabilir. Saplantılı bağlanma biçiminin görünüm sıklığının yüksek olması toplulukçu bir yapısı olan Türkiye'de

çocuk yetiştirme biçimleri ile ilgili de olabilir. Bowlby (1969; 1973) ilk çocukluk yıllarındaki ilişki deneyimlerinin, uzun dönemde bireyin kişiliği ve diğer bireylerle ilişkilerinde etkili olabileceğini söylemiştir. Bağlanma davranışının bireyin bebeklik döneminde anne ile kurulan ilişkinin niteliğine bağlı olarak gelişen zihinsel modeller tarafından yönlendirildiği dikkate alındığında bazı kültürel değerlerin Türkiye’de saplantılı birey yetiştirmeye neden olduğu söylenebilir. Örneğin, erken yaşlardan itibaren bireyin kendi ihtiyaçlarına öncelik vermesi bencillik olarak tanımlanmakta, alçak gönüllülük yüceltilirken kibirlilik istenmeyen bir davranış olarak ortaya konmaktadır. Bu durum “Sen kendini övme, bırak seni başkaları övsün” şeklinde de ifadesini bulmakta ve bu tutum direk olarak çocuklara aktarılmaktadır. Sonuç olarak, Türk çocukları başkalarının ihtiyaçlarını kendi ihtiyaçlarının önünde tutmalarının gerektiği inancı ile büyütülmektedirler. Bilindiği gibi saplantılı bireylerin kendileri ile ilgili zihinsel modelleri negatif, başkaları ile ilgili zihinsel modelleri pozitiftir. Saplantılı bireyler başkalarının ihtiyaçlarını kendi ihtiyaçlarının önüne koymaktadırlar. Bu durum Türk öğrencilerinin bireyci batılı kültürlere göre neden daha saplantılı bulduklarını açıklayıcı görünmektedir.

Bağlanma Biçimlerinde Benlik Değeri Ve Cinsiyet Farkları

Bulgular, benlik değeri düşük öğrencilerin İÖA ile yapılan ölçümlerde korkulu ve saplantılı bağlanma biçimlerinden yüksek benlik değerine sahip öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek puanlar aldıklarını, öte yandan yüksek benlik değerine sahip öğrencilerin güvenli bağlanma biçimi alt testinden anlamlı düzeyde yüksek puanlar aldıklarını ortaya koymuştur. Bu bulgular bağlanma kuramını destekler niteliktedir. Bağlanma kuramına göre güvenli bağlanan bireylerin kendileri ile ilgili zihinsel modelleri pozitiftir, daha açık bir deyişle güvenli bağlanan bireylerin kendi yetenekleri, kişilikleri ve diğer nitelikleri hakkındaki düşünceleri pozitiftir.

Araştırma bulguları daha önce Sümer ve Güngör (1999a) tarafından Türkiye’de ve birçok ülkede yapılan pek çok araştırma sonucu ile de tutarlıdır (Blysm, Cozzarelli ve Sümer, 1997; Bartholomew ve Horowitz, 1991; Collins ve Read, 1990; Hazan ve Shaver, 1987; Levy ve Orlans, 1998; Meyers, 1998; Moreira, Carrolas ve Hagá, 1999; Sroufe, 1983; Sroufe, 2000).

Bulgular ayrıca, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha korkulu, erkek öğrencilerin ise kız öğrencilere göre daha güvenli ve saplantılı olduğunu ortaya koymuştur.

Cinsiyet eğer bir alt kültür olarak düşünülecek olursa, erkek ve kızlara karşı ülkemizde farklı tutumlar izlendiği görülebilir. Türkiye’de erkekler ailenin gücü olarak görülmekte, büyüdüklerinde para kazanmaları ve yaşlandıklarında ebeveynlerine bakmaları beklenmektedir. Bu görüş Kağıtçıbaşı (1981; 1983) tarafından yapılan bir araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir.

Sümer ve Güngör (1999b) tarafından yürütülen bir çalışmada otoriter/şımartan çocuk yetiştirme stilini benimsemiş ebeveynlerin çocuklarının otoriter/ihmalkar ebeveynlerin çocuklarına oranla daha fazla güvenli bağlanma biçimine sahip olduklarını göstermiştir.

Geleneksel olarak, Türk ailelerinde erkek çocukların kızlara göre daha çok şımartılmakta olduğu düşünülürse bebekliğinde anneden tutarlı ve ilgili bir yaklaşım görme olasılığı hayli yüksek olan erkek çocukların daha güvenli bağlanmaları oldukça beklendik bir bulgudur.

Bununla birlikte, Türkiye’de erkek çocukların ailenin ve toplumun beklentilerini karşılayabilmek için kurallara daha çok uymaları beklenmektedir. Bu yüksek beklentiler, erkek çocuklara kendilerinden çok başkalarının gereksinimlerinin önemli olduğu mesajını veriyor, dolayısıyla da saplantılı bağlanma biçiminin başkaları pozitif zihinsel modelini destekler nitelikte olabilir. Bu durum erkek çocukların neden daha saplantılı olduğunu açıklar görünmektedir.

Bu araştırmanın bir diğer bulgusu da kız çocukların daha korkulu olduğu şeklindedir. Bu bulgu, Türk toplumunda kız çocuklarının yetiştirilmesi

ile ilişkili görünmektedir. Türkiye'de kızlar yakın ilişkiler konusunda korkutularak yetiştirilmektedir. Öte yandan, korkulu bağlanma biçiminde bireyin hem kendisi hem de başkaları ile ilgili zihinsel modeli negatiftir. Daha açık bir deyişle, bu bulgulara göre kızlar ne kendilerini önemli bulmakta ne de diğerlerini güvenilir ve ihtiyaçlarına karşılık verebilecek kişiler olarak algılamaktadırlar.

Bağlanma Yönelimli Psikoeğitim Grup Programının Bağlanma Biçimleri Üzerindeki Etkisi

Bulgular, deney grubuna katılan bireylerin İÖA ile ölçülen güvenli bağlanma biçimi alt test puanlarının ön-test ve son-testleri arasında son-test lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, Bağlanma Yönelimli Psikoeğitim Grup Programının katılımcıların güvenli bağlanma biçimi geliştirmelerine yardımcı olduğunu, ancak bu gelişmenin izleme testinde ortadan kaybolduğunu göstermektedir. Ayrıca, bu gelişme deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farkın ortaya çıkmasına neden olacak ölçüde de değildir. Bununla birlikte bulguların gelecek için umut vaat edici olduğu, düşünülmektedir. Psikoeğitim programının yeniden yapılandırılması daha sonraki çalışmalarda daha etkili sonuçlar alınmasını sağlayabilecektir.

Bağlanma Yönelimli Psikoeğitim Grup Programının etkili olmamasının birçok nedeni olabilir. Birinci olarak, bağlanma biçimleri erken çocukluk döneminde oluşmakta ve bireyin daha sonraki yaşamını etkilemektedir. Daha önce de belirtildiği üzere bağlanma biçimleri zihinsel modeller temelinde şekillenmekte ve zaman için güçlenerek bireyin ilişkilerini etkilemektedir. Durum böyle olunca, öncelikle zihinsel modellerin değiştirilmesi yardım sürecinin en önemli hedefi olmalıdır. Bowlby (1988) de bağlanma biçimlerinin değiştirilebilmesi için zihinsel modellerin değiştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ancak, böylesine köklü yapıların 10 oturumlu bir psikoeğitim çalışmasında değiştirilmesi mümkün olamamıştır. Bu görüş

gruba katılan tüm üyeler tarafından da belirtilmiş, 10 oturumluk psikoeğitim grubunun konuların tartışılması için yetersiz olduğu vurgulanmıştır. .

Programın umulan ölçüde etkili olmamasın ikinci bir nedeni, psikoeğitim grubu oturumlarının haftada iki kez gerçekleşmiş olması olabilir. Oturumların kısa aralarla toplanması, üyelere verilen bilgileri içselleştirmeleri, farkındalık kazanmaları, yeni davranışlar geliştirmeleri ve yeni davranışları gerçek yaşama taşımaları için yeterli zamanı sağlayamamıştır.

Programın etkisini azaltan üçüncü bir nedenin, psikoeğitim grup programının öğrencilerin mezuniyetten önceki son dönemlerinin son ayında uygulanması olduğu düşünülebilir. Bu dönemde öğrenciler mezuniyet, iş bulma, gelecekle ilgili planlar yapmanın yanısıra sınavlar ve bitirme projeleriyle meşgul olmak zorunda kaldıklarından grup çalışmasının gerektirdiği içsel çalışma için gerekli zaman ve enerjiyi bulamamış olabilirler.

Bulgular ayrıca, Bağlanma Yönelimli Psikoeğitim Grup Programının, benlik değerini yükseltmede etkili olmadığını göstermiştir. Bağlanma biçimi gibi benlik değeri de erken çocukluk yıllarında oluşmakta ve çocukluk ve ergenlik dönemlerinde gelişmeye devam etmektedir. Daha önce de vurgulandığı gibi böylesi köklü yapıların değişmesi için daha fazla zaman ve çaba harcanması gerektiği anlaşılmaktadır.

Bu nedenle, bağlanma biçimleri ve benlik değeri hakkında yapılacak psikoeğitim çalışmalarının mümkün olduğunca erken yaşlarda ve önleyici çalışmalar olarak planlanmasının, hatta bu çalışmaların müfredatın bir parçası olarak düşünülmesinin gerektiği, bu konuda okulların Psikolojik Danışma ve Rehberlik servislerine öncü rol düştüğü düşünülmektedir.

CURRICULUM VITAE

PERSONAL INFORMATION

Surname, Name: Çelik, Şule
Nationality: Turkish (TC)
Date and Place of Birth: 3 November 1964, Ankara
Marital Status: Single
Phone: +90 312 2843982
email: sulecelik@hotmail.com

EDUCATION

| Degree | Institution | Year of Graduation |
|-------------|--|--------------------|
| MS | Hacettepe University Educational Science Counseling and Guidance Program | 1990 |
| BS | Hacettepe University Psychology Department | 1986 |
| High School | Hasanoğlan Atatürk Öğretmen High School, Ankara | 1981 |

WORK EXPERIENCE

| Year | Place | Enrollment |
|----------------------|---|---|
| March, 2004- Present | Ministry of National Education Yenilik Secondary School | School Counsellor |
| March, 2003 | Ministry of National Education | Project Coordinator |
| January, 2003 | Ministry of National Education Şerife Uludağlı Vocational High School | School Counsellor |
| 2000-2003 | Meteksan System and Computer Technology, Information Technology Group www.egitim.com | Project Manager, Content Supervisor, Bussiness Developer, Senior Editor and Counselor and Guidance of Costumers |

| | | |
|-----------|--|---|
| 1996-2000 | Bilkent Private Schools Psychological Counselling Services Ankara, Turkey | Coordinator Psychologist and Counsellor |
| 1994-1995 | Ministry of National Education Atatürk Technical and Industrial Vocational High School Ankara, Turkey | School Counsellor |
| 1987-1995 | Counsellor at Ministry of National Education, Guidance and Research Centre | Head of School Guidance Service of Zonguldak Province Zonguldak, Turkey |

FOREIGN LANGUAGES

Advanced English

PUBLICATIONS

1. Çelik, Ş. *Çocukta Cinsel Gelişim ve Eğitim*. www.egitim.com
2. Çelik, Ş. *Okula Dönüş*. www.egitim.com
3. Çelik, Ş. *Okul Korkusu*. www.egitim.com
4. Çelik, Ş. *Çocuğumu "Chat" Başından Kaldıramıyorum*. www.egitim.com
5. Çelik, Ş. *Yeni Başlayan Anne Babalar İçin İnternet Hakkında Öncelikle Bilinmesi Gerekenler*. www.egitim.com
6. Çelik, Ş. *Çocuklarınızla Etkili İletişim Kurabilmeniz İçin Öneriler*.
www.egitim.com
7. Çelik, Ş. *Meslek Seçiminin Kişinin Yaşamındaki Yeri ve Önemi*.
www.egitim.com
8. Çelik, Ş. *Zorluklarla Başa Çıkmak İçin On Adım*. www.egitim.com
9. Çelik, Ş. *Neden Ailemle Bu Kadar Sık Kavga Ediyorum?* (Translation)
www.egitim.com

Presentations:

1. BTIE (Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim)
İnternette kullanılan eğitim içeriğinin yaş gruplarına uygunluğunun değerlendirilmesi ve İnternette güvenlik.
2. TRT 2 Eğitim Dünyası Programı
Okul Korkusu
3. TRT 2 Eğitim Dünyası Programı
Anaokulu ve İlköğretim Okulu Seçimi Nasıl Yapılmalı?
4. TRT 2 Eğitim Dünyası Programı
Okula Yeni Başlayan Çocuklara Okuma Alışkanlığı Kazandırma
5. TRT 2 Eğitim Dünyası Programı
Çocuklarda Özel Öğrenme Güçlüğü ve Hiperaktivite Bozukluğu

HOBBIES

Reading about Especially Educational Psychology, Industrial Psychology, Human Relations, Information Technologies, Movies, Playing Guitar, Listening Music, Sports, Aerobic, Swimming, Nature, Animals