



**TEK EBEVEYNLİ ÇOCUKLAR VE EBEVEYNLERİ
ÜZERİNDE ÇOCUK-EBEVEYN İLİŞKİ TERAPİSİ
ODAKLI PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ETKİSİ**

Gülçin Güler ÖZTEKİN

Doktora Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

2021

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**TEK EBEVEYNLİ ÇOCUKLAR VE EBEVEYNLERİ ÜZERİNDE ÇOCUK-
EBEVEYN İLİŞKİ TERAPİSİ ODAKLI PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ETKİSİ**
(The Effect of Psycho-Education Program Based on Child-Parent Relationship Therapy on
Single-Parent Children and Their Parents)

DOKTORA TEZİ

Gülçin Güler ÖZTEKİN

Danışman: Prof. Dr. Başaran GENÇDOĞAN

Erzurum
Temmuz, 2021

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Gülçin Güler ÖZTEKİN tarafından hazırlanan “Tek Ebeveynli Çocuklar ve Ebeveynleri Üzerinde Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi Odaklı Psikoeğitim Programının Etkisi” başlıklı çalışması 28 / 07 / 2021 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Prof. Dr. Hatice ODACI <i>Karadeniz Teknik Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Danışman:	Prof. Dr. Başaran GENÇDOĞAN <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Prof. Dr. Durmuş KILIÇ <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. Arzu GÜLBAHÇE <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. Safiye SARICI BULUT <i>Gazi Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.... / / 202..

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “Tek Ebeveynli Çocuklar ve Ebeveynleri Üzerinde Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi Odaklı Psikoeğitim Programının Etkisi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

28 / 07 / 2021

Aslı ıslak imzalıdır

Gülçin Güler ÖZTEKİN

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Lisansüstü eğitimim süresince deneyimlerini paylaşan, bana her aşamada yol göstererek hiçbir desteğini esirgemeyen değerli danışman hocam Sayın Prof. Dr. Başaran GENÇDOĞAN'a teşekkürlerimi sunarım. Araştırma sürecim boyunca görüş ve önerileriyle çalışmamı zenginleştiren Doç. Dr. Arzu GÜLBAHÇE ve Prof. Dr. Durmuş KILIÇ'a teşekkür ederim.

Tezimin uygulama aşamasında eğitim alanı ve oyun odasının yer tahsisi konusunda her türlü kolaylığı sağlayan Şehit Murat Ellik İlkokulu müdürü Cevat ÇAKIR'a ve okul idaresine, araştırma grubunu oluştururken yardımcı olan rehber öğretmenlere, deney ve kontrol grubunda yer alan, sabırla ve büyük bir istekle eğitimlere katılan ebeveynlere teşekkürlerimi sunarım.

Maddi ve manevi destekleriyle doktora sürecinde hep yanımda olan eşime, kızıma ve oğluma teşekkürü bir borç bilirim.

Gülçin Güler ÖZTEKİN

ÖZ

DOKTORA TEZİ

TEK EBEVEYNLİ ÇOCUKLAR VE EBEVEYNLERİ ÜZERİNDE ÇOCUK- EBEVEYN İLİŞKİ TERAPİSİ ODAKLI PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ETKİSİ

Gülçin Güler ÖZTEKİN

Temmuz 2021, 116 Sayfa

Amaç: Tek ebeveynli aile; evlenmemiş çocuk ya da çocuklardan ve tek ebeveyninden oluşan ailelerdir. Ebeveynlerin boşanmaları, ayrı yaşamaları ya da ebeveynlerden birinin ölmesi durumunda ortaya çıkar ve tek kalan ebeveyn hayatını devam ettirirken çeşitli sorunlarla karşılaşır. Tek ebeveynli ailelerde karşılaşılan problemlerle baş etmenin yolu aile arasındaki ilişkiyi güçlendirmektir. Bu bilgiler ışığında, çalışmada Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi Odaklı psikoeğitim programı uygulanarak tek ebeveynli ailelerin çocuklarındaki problemli davranışların azaltılması, ebeveynlerinin ise ebeveynsel empati ve kabul düzeylerinin artırılması amaçlanmıştır.

Yöntem: Bu çalışma öntest-sontest deney ve kontrol gruplu yarı deneysel bir araştırmadır. Çalışmada 6 ebeveyn deney, 6 ebeveyn ise kontrol grubunda yer almıştır. Deney grubuna 10 haftalık Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi odaklı psikoeğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Deney grubuna uygulama tamamlandıktan üç ay sonra izleme testi yapılmıştır. Çalışmada veri toplamak amacıyla Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği, Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği ve Filial Problem Kontrol Listesi kullanılmıştır. Veriler, SPSS istatistik paket programı ile Mann-Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular: Deney grubundaki ebeveynlerin ebeveynsel kabul ve empati düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Deney grubunda yer alan ebeveynlerin çocuklarının problemli davranışlarında anlamlı bir azalma olduğu belirlenmiştir. Deney grubunun sontest ve izleme testi sonuçlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Sonuçlar: Deney grubuna verilen eğitim sonrasında bu gruptaki çocukların problemli davranışlarında azalma, ebeveynlerin ise ebeveynsel kabul ve empati düzeylerinde artış tespit edilmiştir. Uygulama yapılmayan kontrol grubundaki ailelerin çocuklarının problemli davranışlarında artış, ebeveynlerinin ise ebeveynsel kabul düzeylerinde azalma bulunmuştur. Deney grubuna yapılan izleme testi sonuçlarına göre eğitimin uzun süreli etkisi olduğu belirlenmiştir. Tüm bu sonuçlar değerlendirildiğinde, Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi odaklı psikoeğitim programının tek ebeveynli ailelerde problemli davranış, ebeveynsel kabul ve empati üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi, tek ebeveynli aile, problemli davranışlar, ebeveynsel kabul, ebeveynsel empati

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

THE EFFECT OF PSYCHO-EDUCATION PROGRAM BASED ON CHILD-PARENT RELATIONSHIP THERAPY ON SINGLE-PARENT CHILDREN AND THEIR PARENTS

Gülçin Güler ÖZTEKİN

July 2021, 116 Pages

Purpose: Single-parent family consists of unmarried child or children and a single parent. It occurs when the parents are divorced, separated or one of the parents dies and the single parent encounters various problems while continuing his/her life. The way to deal with the problems suffered by single parent families is to strengthen the family relationship. Keep in these in mind, this study was aimed to reduce problematic behaviors in children with single-parents and to increase parental empathy and acceptance levels of their parents by applying Psycho-Education Program based on Child-Parent Relationship Therapy.

Method: This study is a quasi-experimental design with pretest-posttest experimental and control groups. The study was formed of 6 parents in the experimental group and 6 parents in the control group. A 10-week Psycho-Education Program based on Child-Parent Relationship Therapy was conducted with the experimental group while any program wasn't applied to the control group. Follow-up test was carried out with the experimental group three months after the application was completed. Measurement of Empathy in Adult-Child Interactions, Porter Parental Acceptance Scale and Filial Problem Checklist were used to collect data in the study. Data were analyzed with Mann-Whitney U and Wilcoxon signed-rank test analysis methods at SPSS statistical package program.

Findings: It was determined that there was a significant difference in the parental acceptance and empathy levels of the parents in the experimental group. It was observed that there was a significant decrease in the problematic behaviors of the children in the experimental group. There was no significant difference in the posttest and follow-up test results of the experimental group.

Conclusions: After the training, it was determined that the problematic behaviors of the children decreased and the parental acceptance and empathy levels of the parents increased in the experimental group. There was an increase in the problematic behaviors of the children and a decrease in the parental acceptance levels of their parents in the untrained control group. In the light of the follow-up test results carried out with the experimental group, it was determined that the education program had a long-term effect. All in all, it was concluded that the psycho-education program based on Child-Parent Relationship Therapy was effective on problematic behavior, parental acceptance and empathy in single-parent families.

Keywords: Child-Parent Relationship Therapy, single-parent family, problem behaviors, parental acceptance, parental empathy

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	viii
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	ix
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	6
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	8
Araştırmanın Sınırlılıkları	9
Varsayımlar	9
Terim ve Tanımlar.....	10
İKİNCİ BÖLÜM	11
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	11
Tek Ebeveynli Aileler	11
Boşanma.....	13
Ayrılma	16
Ölüm.....	17
Tek Ebeveynli Ailelerde Anne–Baba ve Çocuk İlişkisi	18
Tek Ebeveynli Ailelerle Yapılmış Çalışmalar	19
Oyun Terapisi.....	21
Çocuk Merkezli Oyun Terapisi (ÇMOT).....	21
Filial Terapi.....	23
Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi.....	37
Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisinin Amaçları.....	37
Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi ile İlgili Araştırmalar.....	48
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	56

Yöntem	56
Araştırma Yöntemi.....	56
Çalışma Grubu	56
Veri Toplama Araçları	58
Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği (Measurament of Empathy in Adult-Child Interactions – MEACI).....	58
Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği (Porter Parental Acceptance Scale - PPAS).....	59
Filial Problem Kontrol Listesi (Filial Problem Checklist - FPC)	60
Süreç/Uygulama.....	61
Verilerin Analizi.....	64
Araştırmacı Rolü	65
Geçerlik ve Güvenirlik.....	65
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	66
Bulgular	66
Deney ve Kontrol Grubu Öntest Analizleri	66
Deney ve Kontrol Grubu Sontest Analizleri	67
Deney Grubu Öntest-Sontest Veri Analizleri	69
Kontrol Grubu Öntest-Sontest Veri Analizleri	71
Deney Grubu Sontest-İzleme Testi Veri Analizleri	72
BEŞİNCİ BÖLÜM	75
Tartışma ve Sonuç	75
Öneriler.....	77
KAYNAKÇA	79
EKLER	88
EK-1. Kaymakamlık Olur Yazısı.....	88
EK-2. Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Erzurum Valiliği Uygulama İzni.....	89
EK-3. Etik Kurul Onay Belgesi	92
EK-4. Katılım Kabul Formu	95
EK-5. Veli Onam Formu.....	96
EK-6. Kontrol Grubu İstek Formu	98
EK-7. Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği	99
EK-8. Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği.....	101
EK-9. Filial Problem Kontrol Listesi	103
ÖZGEÇMİŞ.....	105

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin “Filial Problem Kontrol Listesi” Öntest Puanları Arasındaki Farklar</i>	66
Tablo 2. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin “Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği” Öntest Puanları Arasındaki Farklar</i>	67
Tablo 3. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin “Filial Problem Kontrol Listesi” Sontest Puanları Arasındaki Farklar</i>	68
Tablo 4. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin “Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği” Sontest Puanları Arasındaki Farklar</i>	68
Tablo 5. <i>Deney Grubundaki Annelerin “Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği” Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklar</i>	69
Tablo 6. <i>Deney Grubundaki Annelerin “Filial Problem Kontrol Listesi” Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklar</i>	70
Tablo 7. <i>Deney Grubundaki Annelerin “Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği” Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklar</i>	70
Tablo 8. <i>Kontrol Grubundaki Annelerin “Filial Problem Kontrol Listesi” Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklar</i>	71
Tablo 9. <i>Kontrol Grubundaki Annelerin “Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği” Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklar</i>	72
Tablo 10. <i>Deney Grubundaki Annelerin “Filial Problem Kontrol Listesi” Sontest ve İzleme Testi Puanları Arasındaki Farklar</i>	72
Tablo 11. <i>Deney Grubundaki Annelerin “Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği” Sontest ve İzleme Testi Puanları Arasındaki Farklar</i>	73
Tablo 12. <i>Deney Grubundaki Annelerin “Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği” Sontest ve İzleme Testi Puanları Arasındaki Farklar</i>	74

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

ASGEM	: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Müdürlüğü
ÇMOT	: Çocuk Merkezli Oyun Terapisi
DEHB	: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
FPC	: Filial Problem Checklist
MEACI	: Measurement of Empathy in Adult-Child Interactions
PPAS	: Porter Parental Acceptance Scale
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Aile, anne, baba ve çocuğun birlikte yaşadığı bir sistemdir (Feyzioğlu & Kuşçuoğlu, 2011). Aile kurumuna bütün toplumlarda önem verilmektedir. Bir toplumda aile, dengeyi sağlayıcı role sahiptir. Aile kavramına çocuklar açısından bakıldığında, kişiliklerinin şekillenmesinde etkili temel faktörlerin başında gelmektedir. Kuzgun'a (1997) göre kişilik gelişiminde çevre ve kalıtım büyük rol oynamaktadır. Çocuğun çevresinde ilk etkileşimde bulunduğu anne-baba, alışkanlıklarını, kültürel değerlerini, kendine ve çevresine karşı algısını belirlemesinde en önemli yere sahiptir. Çocuğun yeterlik duygusu kazanması, olumlu benlik algısı geliştirmesi, kişiliğini belirlemesi ve temel karakteristik özelliklerinin oluşmasında en yakın özdeşim modelleri olan anne-babanın tutumları ve aile içi etkileşim sırasında aldığı geribildirimler hayati önem taşımaktadır. Çünkü çocukluk yıllarında edinilen davranış kalıplarının sonraki dönemlerde değiştirilmesi çok zordur (Başar, 1997).

Yavuzer (1996) ise aile bireyleriyle çocuğun kurduğu ilişkinin çevresindeki nesnelere, diğer bireylere ve hatta tüm yaşama karşı olan tutumunun belirleyicisi olduğunu ifade etmiştir. Ailenin çocuğa karşı tutumu, ilgisi, davranışları ve iletişim şekli onun hem mevcut zamanda hem de sonraki yaşantısında yaşam dinamiklerinin temelini oluşturmaktadır.

Zaman içerisinde sanayileşme ve teknolojik gelişmeler, toplumda ve özellikle çocuğun yaşantısında önemli yere sahip olan aile kavramının yapısının değişmesine neden olmuştur. Bu süreçte aile geniş aileden çekirdek aile yapısına dönüşmüş ve ailenin otorite yapısında değişikliklere yol açmıştır (Özgüven, 2001; Yağbasan & İmik, 2006). Artık toplumumuzda geleneksel ailelerin yanında çok sayıda çekirdek aile ve tek ebeveynli aile gibi çeşitli aile yapıları yer almaktadır.

Tek ebeveynli aile; evlenmemiş çocuk ya da çocuklardan ve tek ebeveynden oluşan ailelerdir. Ebeveynlerin boşanmaları, ayrı yaşamaları ya da ebeveynlerden birinin ölmesi durumunda ortaya çıkar ve tek kalan ebeveyn hayatını devam ettirirken çeşitli sorunlarla karşılaşır (Townley, 1991).

Eğer tek kalan ebeveyn anne ise genel olarak tek başına çocuk yetiştirmekle ilgili yoğun kaygı yaşar. Maddi sıkıntı çeker ve sosyal hayatta ayakta durmakta zorlanır. Boşanma sonucu tek başına kalınmışsa mutlu bir evlilik yaşayamadıkları için kendini başarısız hisseder.

Eşi vefat ettiği için anne tek kalmışsa eşini bir daha göremeyeceği için acı ve üzüntü hisseder. Çocuklarının da bu durumdan olumsuz etkileneceğini düşünüp çocuklarına bu durumu nasıl anlatacağı ile ilgili endişe duyar. Eşi tarafından terk edilen ve eşinden haber alamayan anne ise kaygı ve çaresizlik hisseder. Eğer tek kalan ebeveyn baba ise genel olarak kendini zayıf ve yetersiz hisseder. Çocuk bakımı ile ilgili kaygı duyar. Ayrılık gerçekleşikten sonra acı duyar ve üzülür. Kırgın, kızgın ve öfkeli. Eğer eşi vefat ettiyse acı ve üzüntü hisseder. Çocuklar ise tek ebeveynle yaşamaya başladıktan sonra ebeveynin birini kaybettiye ona karşı özlem duyar. Ebeveyn terk etme ya da boşanma sonucu evden ayrıldıysa onu bir daha görememe korkusuyla üzüntü, mutsuzluk ve yalnızlık hisseder (Feyzioğlu & Kuşçuoğlu, 2011).

Tek ebeveynli ailelerde görülen bu problemlerin bireylerde ortaya çıkardığı etkiler psikolojik, ekonomik ve sosyal açılardan değerlendirilmektedir. Tek ebeveynlilik psikolojik açıdan ele alındığında, iyi oluşu olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Campbell vd. (2016) yaptıkları çalışmada, iş hayatının tek ebeveynlerin psikolojik sağlığı üzerine etkilerini incelemişlerdir. Çalışmalarının sonucunda, bu ailelerin çocuklarına mesai saatleri içerisinde gerekli bakımı sağlayamadıklarını, depresyon ve bitkinlik yaşadıklarını belirlemişlerdir. Bu faktörlerin etkileşimi ile kontrol kaybı duygusu yaşadıklarını bunun bir sonucu olarak da psikolojik stres seviyesinin arttığını ortaya koymuşlardır. Yanikkerem vd. (2013) çalışmalarında, istenmeyen gebelik yaşayan bireylerde, planlı gebeliklere göre, depresyon oranının daha fazla olduğu, Maxson ve Miranda (2011) ise stres düzeylerinin, depresyon seviyelerinin daha fazla olduğu, öz-yeterlik algılarının, ebeveyn ve sosyal destek oranlarının ise daha az olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Shenoy vd. (2016) tek ebeveynli çocuklarda aile içi sorunlar, uyku problemleri, sağlık sorunları, depresyon, intihar düşüncesi ve intihar girişimleri görüldüğünü belirtmiştir.

Tek ebeveynliliği ekonomik açıdan incelediğimizde, cinsiyet, etnik köken, geçmişteki iş hayatı ve eğitim durumu gibi faktörlerin etkili olduğu görülmektedir (Zhan & Pandey, 2004). Rousou vd. (2013) yaptıkları araştırmada, tek ebeveynlerin yaşadıkları maddi sıkıntının ebeveynlik becerilerini, aile ilişkilerini, fiziksel ve zihinsel sağlıklarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Demir ve Çelebi (2017) ise tek ebeveynli ailelerin ekonomik zorluklarla karşı karşıya kaldıklarını ve hatta tek ebeveynli aile olmadan önce eşlerinin ödemediği borçlarla (elektrik, su, kira, kredi borcu gibi) da uğraşmak zorunda olduklarını belirlemiştir.

Sosyal açıdan tek ebeveynlilik ele alındığında ise öncelikle ilişki problemleri ortaya çıkmaktadır. Weinraub ve Wolf (1983) çalışmalarında, tek ebeveynli ailelerin daha stresli olduğunu ve çevreleriyle kurdukları ilişkilerde problem yaşadıklarını belirlemişlerdir. Sönmez

(2001) ise araştırmasında, tek ebeveynli ailede yaşayan çocukların aile ilişkileri, çevre uyumları ve sosyal ilişkilerinin daha düşük olduğu sonucunu bulmuştur.

Ortaya çıkan bu problemler beraberinde sağlıksız bir aile düzenini getirir. Cüceloğlu'na (1993) göre ailenin gereksinimleri sağlıklı aile düzeninde doğal olarak karşılanır. Aile bireyleri değerlidir ve benlik algıları olumlu yönde geliştirilir. Aile kurumunun işlevlerini yerine getiremeyen sağlıksız aile düzeninde ise bireyler mutsuzdur, fakat bu düzeni devam ettirmek için çaba harcar. Çocuğun kendine özgü bir benlik geliştirilmesine izin verilmez. ocuk bir birey olarak kabul edilmezken özgüven gelişimi de engellenir. Çocuklar da bu ruhsal zorlanmalara karşı öfke, duygusal bozukluklar ve korku gibi tepkiler geliştirirler.

Tek ebeveynli ailelerde karşılaşılan bu problemlerle baş etmenin yolu aile arasındaki ilişkiyi güçlendirmektir. Özellikle ilkokul çağındaki (6-10 yaş) çocuklar yetişkinler gibi duygu ve düşüncelerini yansıtmada, içsel çatışmalarını fark etmede yeterli olgunluğa ulaşamadıkları için bunları ifade edemezler. Oyun bu bağlamda alternatif bir iletim aracı olarak ön plana çıkar ve terapötik etkisi vardır (Axline, 1947).

Oyun, çocuklar için nefes almak gibi doğaldır. Etnik köken, dil ve kültürleri ne olursa olsun oyun evrensel olarak, bütün çocukların kendilerini ifade etme şeklidir (Drewes, 2005). Axline'a (1947) göre oyun, çocukların çevresindeki yetişkinlerle iletişime geçmesi, olayların neden-sonuç ilişkisini anlayabilmesi, yaşadıkları stres verici olayları aktarabilmesi ve sosyal becerileri öğrenebilmesi için en güçlü ve en uygun araçtır. Oyun aracılığıyla çocuk, problem çözme becerisi edinir ve yeni deneyimlerin, düşüncelerin ve endişelerin üstesinden nasıl geleceğini öğrendiği için güç ve kontrol duygusu kazanır. Bunun sonuç olarak, çocukta güven ve başarı duygusu gelişir (Drewes, 2005). Bu yüzden, kendilerini ifade etmede zorlanan 3-10 yaş arası çocukları oyun esnasında izlemek, problemlerini anlamak ve empati kurmak, onları tanımada daha güvenilir bilgiler edinilmesine olanak sağlamaktadır (VanFleet & Topham, 2016).

Oyun terapisi Axline tarafından geliştirilmiş olup genel amacı oyun yoluyla çocuğun kişisel problemlerini çözmede yeterli olduğunu keşfetmesini sağlamak, kişiliğine ve ilişkilerine yardımcı olacak terapötik becerileri kazandırmaktır (Axline, 1950).

Oyun terapisi kuramsal olarak çocuklar ve yetişkinlerin iletişim kurma farklılığını temel alır. Yetişkin iletişiminde sözel beceriler ve soyut düşünme ön plana çıkarken çocuklarda bu beceriler henüz gelişmediği için oyun aracılığıyla iletişim daha belirgindir. Bu yüzden oyun terapisi, çocuğu yetişkinlerin sözel dünyasına girmeye zorlamaktansa çocuğun iletişim dünyasına girmeyi esas alır (Axline, 1947).

Literatürde oyunun önemi ve çocuklar üzerindeki etkisi üzerine yapılan birçok çalışma yer almaktadır (Teber, 2015; Koçkaya & Siyez, 2017; Shen, 2017; Phipps & Post, 2020). Bu çalışmalar incelendiğinde çocuklarla terapötik olarak nasıl oyun oynanması gerektiğinin üzerinde durulmadığı göze çarpmaktadır. 1964 yılında Bernard ve Louise Guerney tarafından geliştirilen Filial Terapi, oyun terapisinin bir çeşididir ve ebeveynlere çeşitli teknikler öğretmek çocuklarıyla nasıl oynayabileceklerini ayrıntılı bir şekilde gösterip çocuklarının güçlü yönlerini, duygu, düşünce ve içsel çatışmalarını anlamalarına yardımcı olur. Çocuklarını anlayan aile, çocuklarının ihtiyaçlarını daha iyi karşılar ve sorunların ortadan kaldırılabilmesi kolaylaşır (O'Connor & Braverman, 2009).

Filial Terapi; çocuklarla oyun terapisi becerilerini kullanarak ilişki kurmak ve ilişkiyi güçlendirmek için ebeveynlerin eğitime odaklanan bir aile terapisi. Ebeveynlerin eğitimi; çocukların, ebeveynlerin ve ailelerin ihtiyaçlarına terapötik bir şekilde odaklanan güçlü bir araçtır. Kolaylaştırıcı ve eğitici Filial Terapi, süreci daha kabul edilebilir yapabilir. Bu terapide danışmanın görevi ailelere uzmanlık yapmaktan çok kolaylaştırıcı olmaktır. Bu insanlar için daha kabul edilebilir bir terapötik müdahale yöntemidir. Bunlara ek olarak; bütün aile bu terapiden yararlanır ve çocuğun etiketlenmesini önlemek için “problem odaklı” değildir (VanFleet, 2014).

Çocuklarında problem gözlemleyen aileler genellikle hem çocuklarındaki yıkıcı davranışlarla hem de süreç içerisinde artan stresle başa çıkmaya çalışırlar. Çocuklar kendilerini kontrol etme yeteneklerini kaybetmiş olabilirler ya da ebeveynler kontrollerini kaybetmiş hissedebilirler. Hem ebeveynler hem de çocuklar içinde bulundukları bu karışık düzeni dengelemek için müdahaleye ihtiyaç duyarlar. Günümüzdeki ebeveyn programlarının çoğu davranış yönetimine ya da kontrolüne odaklanır. Çocuklar için davranışsal müdahaleler yararlı olabilir; fakat çocuğun davranışı duygusal karmaşasının ya da karşılanmayan ihtiyaçlarının yansıması olursa davranış kontrolünün uzun süreli bir etkisi olmaz. Ebeveynleri çocukları, kendileri ve ilişkilerindeki değişimde en önemli kişi haline getirirken çocuğun duygularına ve ilişkilerine dokunarak iyileştirici olmak önem taşımaktadır (Guerney & Ryan, 2013).

Ebeveyni güçlendirme Filial Terapide çok önemli bir noktadır. Mevcut problem bir kurala uymama olduğunda Filial Terapi sürecinin büyük bir kısmı, aile içindeki rolleri uygun bir şekilde yeniden belirlemeye ayrılır. Ebeveynler sistemde kontrolü tamamen ele almadan ama kontrolü devam ettirerek yönetici olmalıdır (Guerney & Ryan, 2013).

Ebeveyn eğitim süreci içerisinde, Sweeney (2001) “İlişki olmadan kurallar isyana eşittir.” der. Ebeveynler, ebeveyn olma ve davranış yönetimi ile ilgili en çok araştırılan, en

etkili ve gelişimsel olarak en uygun rolü seçebilirler; fakat eğer ebeveyn-çocuk iletişimi zayıf olursa sonuç kurallara biraz uyma ve potansiyel isyan olur. Çocukların duygularını ifade etmesi ve problem çözmesi için gerekli ortamı yaratan ilişkidir. Filial Terapi bu olanağı sağlar.

Filial Terapi hem önleyici, hem de tedavi edici bir yaklaşımdır. Filial Terapi ile çocukların sorunlu davranışları azalır, sorunlu olmayan çocuklar ise birçok beceri kazanır. Böylece aile ve çocuk arasında güçlü bir iletişim gelişir. Diğer bir deyişle, anne babalar Filial Terapi tekniklerini öğrenerek çocuğunun davranış problemlerinin azalmasına yardımcı olur ve gelecekteki problemler daha oluşmadan önlem alınmış olur (VanFleet & Topham, 2016).

Filial Terapinin birçok çeşidi bulunmaktadır. Bunlar; 12 haftalık Pernet-Caplin Filial Terapi modeli, 13 haftalık Wright-Walker Grup Filial Terapi modeli, Guernsey'in Grup Filial Terapi modeli, VanFleet'in bireysel olarak uyguladığı model ve Landreth-Bratton'ın 10 haftalık Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi modelidir. Araştırmacılar tarafından hem süre hem de seansların yapılandırılması açısından en çok tercih edilen ve etkililiği incelenen model Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi modelidir (Landreth, 2012).

10 hafta süren Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitiminde ebeveynlere temel ilke ve beceriler öğretilir. Ebeveynlere 3 hafta eğitim verildikten sonra çocuklarıyla 7 hafta sürecek özel oyun seansları başlar. Terapist tarafından geribildirimler verilir ve ebeveynlerin öğrendikleri becerilerin geliştirilmesi sağlanır. Beceriler ev ödevleriyle gerçek hayata aktarıldıktan sonra eğitim süreci değerlendirilir ve eğitim sonlandırılır.

Bu süreçte ailenin etkileşim şekli düzene girer, aile problem çözme stratejileri geliştirir ve artan ailevi sevgi, sıcaklık ve güven duyguları ile ebeveyn-çocuk ilişkisi kurulur. Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisinin hem çocuklara hem de ebeveynlere olumlu kazanımları vardır. Çocukların semptomları azalır, başa çıkma stratejileri geliştirirler, kendilerine bakış açıları olumlu olur ve güven duyguları artar. Ebeveynler ise, çocuğun duygusal dünyasını daha iyi anlar ve kabul eder. Hem kendine hem de çocuğa karşı daha gerçekçi ve hoşgörülü algı ve tutumlar geliştirir, gelişimsel olarak uygun stratejilere dayanan daha etkili ebeveynlik becerileri geliştirir ve ebeveyn olmaktan zevk alırlar (Landreth & Bratton, 2019).

Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi farklı durumlarda ve toplumlarda olumlu etkilerle sonuçlanan bir modeldir. Landreth (2012) cinsel istismara uğrayan, aile içi şiddet gördüğü için yuvada yaşayan, anneleri veya babaları hapiste olan, tek ebeveynli olan, evde ve okulda uyum güçlüğü çeken, öğrenme farklılıkları, yaygın gelişimsel bozuklukları, kronik hastalığı ve çok çeşitli içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış sorunları olan çocuklarda yaklaşımın etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Alman, İspanyol, Amerikan, Çin, İsrail gibi farklı

toplumlarda ebeveyn stresi, ebeveynsel kabul ve ebeveynsel empati gibi değişkenlerde olumlu sonuçlar ortaya çıktığını eklemiştir.

Tek ebeveynli ailelerin sorunları ve Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisinin bu ailelerde etkililiği göz önünde bulundurularak, bu çalışmada, tek ebeveynli ailelerin ebeveyn-çocuk ilişkisinin geliştirilmesi için Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi Odaklı Psikoeğitim Programı aracılığıyla çocuklarındaki problemli davranışların azaltılması, ebeveynlerinin ise empati ve kabul düzeylerinin arttırılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Çocukların hayatında, oyun ve aile arasındaki iletişim önemli etkenlerdir. Bu çalışmada oyun aracılığıyla çocukların problemli davranışlarını azaltma, ebeveynlerin ebeveynsel kabul ve empati seviyelerini artırma ve aile içi iletişimi güçlendirme amaçlanmıştır. Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisinin genel amacı, gelişmiş aile etkileşimleri, problem çözme stratejileri ve artan ailevi sevgi, sıcaklık ve güven duyguları ile ebeveyn-çocuk ilişkisini kurmak ve güçlendirmektir (Bratton & Landreth, 2006). Ailelerin bu ihtiyaçları giderildiğinde problemler de yok olmaya meyillidir. Bu amaç doğrultusunda tek ebeveynle büyüyen çocuklar ve ebeveynleri üzerinde 10 seanslık Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi odaklı psikoeğitim programının çocuk-ebeveyn ilişkisine etkisi araştırılmıştır ve aşağıdaki alt problemler incelenmiştir.

Alt problemler

1. Deney ve kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin Filial Problem Listesi toplam sontest puanları, “Problemli Davranışlar”, “Duygu Kontrol Güçlüğü”, “Kendine Güvensizlik ve Olumsuz Duygular” ve “Problemli Sosyal Davranışlar” alt boyutlarından elde edilen sontest puanlarında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği toplam sontest puanları, “Karşılıksız Sevgi”, “Çocuğun Duygularına Saygı Duymak”, “Çocuğun Benzersiz Olduğunu Takdir Etmek” ve “Çocuğun Otonomi İhtiyacının Farkında Olmak” alt boyutlarından elde edilen sontest puanları arasında fark var mıdır?
3. Deney grubunda yer alan ebeveynlerin Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği toplam puanları, “Çocuğu Kabulü İletme”, “Çocuğun Kendini Yönlendirmesine Olanak Sağlama” ve “Oyuna Katılım” alt boyutları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılaşma olmuş mudur?

4. Deney grubunda yer alan ebeveynlerin Filial Problem Kontrol Listesi toplam puanları, “Problemlı Davranışlar”, “Duygu Kontrol Güçlüğü”, “Kendine Güvensizlik ve Olumsuz Duygular” ve “Problemlı Sosyal Davranışlar” alt boyutlarından elde edilen öntest ve sontest puanlarında fark var mıdır?
5. Deney grubunda yer alan ebeveynlerin Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği toplam puanları, “Karşılıksız Sevgi”, “Çocuğun Duygularına Saygı Duymak”, “Çocuğun Benzersiz Olduğunu Takdir Etmek” ve “Çocuğun Otonomi İhtiyacının Farkında Olmak” alt boyutlarından elde edilen öntest ve sontest puanları arasında farklılaşma olmuş mudur?
6. Kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin Filial Problem Kontrol Listesi toplam puanları, “Problemlı Davranışlar”, “Duygu Kontrol Güçlüğü”, “Kendine Güvensizlik ve Olumsuz Duygular” ve “Problemlı Sosyal Davranışlar” alt boyutlarından elde edilen öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği toplam puanları, “Karşılıksız Sevgi”, “Çocuğun Duygularına Saygı Duymak”, “Çocuğun Benzersiz Olduğunu Takdir Etmek” ve “Çocuğun Otonomi İhtiyacının Farkında Olmak” alt boyutlarından elde edilen öntest ve sontest puanları arasında farklılaşma olmuş mudur?
8. Deney grubunda yer alan ebeveynlerin Filial Problem Kontrol Listesi toplam puanları, “Problemlı Davranışlar”, “Duygu Kontrol Güçlüğü”, “Kendine Güvensizlik ve Olumsuz Duygular” ve “Problemlı Sosyal Davranışlar” alt boyutlarından elde edilen sontest ve izleme testi puanlarında fark var mıdır?
9. Deney grubunda yer alan ebeveynlerin Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği toplam puanları, “Karşılıksız Sevgi”, “Çocuğun Duygularına Saygı Duymak”, “Çocuğun Benzersiz Olduğunu Takdir Etmek” ve “Çocuğun Otonomi İhtiyacının Farkında Olmak” alt boyutlarından elde edilen sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
10. Deney grubunda yer alan ebeveynlerin Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği toplam puanları, “Çocuğu Kabulü İletme”, “Çocuğun Kendini Yönlendirmesine Olanak Sağlama” ve “Oyuna Katılım” alt boyutları sontest ve izleme testi puanları arasında anlamlı fark olmuş mudur?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Araştırmada uygulanan psikoeğitim programı, çocuklarını tek başına büyüten ebeveynlerin çocuk merkezli oyun oynamayı bir program doğrultusunda öğrendiği bir eğitim modelidir. Bu programda ebeveynler içerik ve duygu yansıtmasını, çocuklarının ihtiyaçlarını fark etmeyi, etkin dinleme, sınır koyma, koşulsuz kabul gibi birçok beceriyi eğitim seanslarında öğrenirler, rol yapma tekniği ile pekiştirirler ve daha sonra öğrendikleri bu becerileri çocuklarıyla özel 30 dakikalık oyun seanslarında kullanırlar. Çocuklar özel oyun seanslarında ebeveynleriyle birlikte oldukları için çocukların yaşadıklarını oyuna aktarması daha kolay olur. Bu yüzden, çocukların tek ebeveynli kaldıktan sonra yaşadıklarını ve ihtiyaçlarını anlamak için bu eğitim modelinin etkili olacağı, okullarda görevli rehber öğretmenlerin de bu çocuklarla yapacakları çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Eğitim programı grupla gerçekleştirildiği için seanslarda ebeveynler içinde bulundukları durumu başka kişilerin de yaşadığını yani yalnız olmadıklarını anlarlar. Yaşadıkları olumsuzlukların diğer grup üyeleri tarafından da benzer şekillerde yaşandığını fark ederler. Grup ortamında yapacakları paylaşımlarla rahatlarlar ve problemlerine çözüm ararken fikir alış verişinde bulunabilirler. Geribildirim alıp vermeyi öğrendiklerinde ise yaşadıkları olumsuzluklara farklı bakış açılarıyla bakıp kendilerini geliştirebilirler. Bu nedenlerden dolayı eğitim modelinin tek ebeveynli çocuklar ve ebeveynleri ile çalışırken alanda görev yapan kişilere ve Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Eğitim sürecinde ebeveynlerin çocuklarıyla oynayacağı yönlendirmesiz oyunlar hem çocuğun hem de ebeveynin rahatlamasını ve birbirlerine zaman ayırmasını sağlar. Bu sayede, ebeveynler çocuklarını koşulsuz kabul ve onlarla empati kurabilme seviyelerini artırır. Bu yüzden uygulanacak psikoeğitim modelinin çocuk-ebeveyn ilişkisini düzenlemek ve geliştirmek için önemli olduğu düşünülmektedir.

Tek ebeveynli çocukların yaşadıkları psikolojik travmalar ve ebeveyn eksikliği onların gelişim dönemlerindeki görevlerini başarılı bir şekilde tamamlamalarına engel olmaktadır. Bu yüzden gelişimi risk altında olan tek ebeveynle büyütülen çocuklara yaşadıkları travmaların üstesinden gelmeleri için ebeveynleriyle birlikte destek olmak önemlidir. Bunun için de çalışmada uygulanacak hem ebeveyni hem de çocuğu araştırmaya dahil eden psikoeğitim programının risk altında olan bu çocuklara yardımcı olması beklenmektedir.

Tek ebeveynli çocuklar hayatlarındaki eksiklikle ve problemlerle baş etmeye çalışırken bunların bir kısmını okul yaşantılarına yansıtırlar. Bu yüzden akademik başarısızlık

yaşayan tek ebeveynli çocukların yaşadığı sorunları anlamak için araştırmada kullanılacak psikoeğitim programının okul rehber öğretmenlerine yardımcı olacağı beklenmektedir.

Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi hem iyileştirici hem de önleyici etkiye sahiptir. Problemlili çocuklarda uygulanabildiği gibi normal gelişim gösteren çocuklarda da bu model etkili olmaktadır. Araştırma tek ebeveynli aileye sahip çocukların ebeveynleriyle olan ilişkisini geliştireceği için ileride karşılaşılabilecekleri birçok davranış ya da gelişimsel problemlerin oluşmasını da engelleyecektir. Ebeveynler bu tür problemlere daha ortaya çıkmadan önlem almış olacaklardır. Bu açıdan bakıldığında da yapılacak çalışma bu çocukların ileride yaşayacakları akademik, sosyal ve psikolojik yaşam kaliteleri için önemlidir. Ayrıca farklı problemlere sahip çocukların ebeveynleriyle, bakım verenleriyle ve öğretmenleriyle hem iyileştirici hem de önleyici olarak yapılacak uygulamalara da katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisinin tarihçesi incelendiğinde bu terapinin 1960'ların başında geliştirildiği görülmektedir. Bu yaklaşımların zaman içinde gelişmesi ve yaklaşım üzerine deneysel çalışmaların artması bu terapi çeşidini terapistler ve aileler için oyun terapisinin en çok çalışılan çeşitlerinden biri yapmıştır. Literatür incelendiğinde Filial Terapi uygulamalarına yönelik çalışmaların son 50 yıl içerisinde arttığı görülmekle birlikte yurtiçinde yapılan araştırma sayısının azlığı göze çarpmaktadır. Bu araştırmanın yurt içindeki literatüre de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma Erzurum il sınırları içinde tek ebeveynli çocuklar ve ebeveynleri ile sınırlıdır.
2. Uygulanan eğitim grup formatında ve grup sayısı deney grubu 6 kişi, kontrol grubu 6 kişi olduğundan, eğitime katılan ebeveyn sayısı sınırlıdır.
3. Veriler öntest, sontest ve izleme testinden elde edilen verilerle sınırlıdır.
4. Ebeveyn eğitimi 10 haftalık eğitim süresi ile sınırlıdır.
5. Çalışmanın amaçlarına ulaşmak için eğitim süresince verilen eğitim ebeveynlerle sınırlıdır.

Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan ailelerin uygulanan ölçme araçlarına objektif ve içtenlikle cevap verdiği varsayılmaktadır.
2. Deney ve kontrol gruplarının, araştırma grubunu temsil ettiği varsayılmaktadır.

3. Araştırmada yer alan grupların, araştırma grubunun duygu ve düşüncelerini yansıttığı varsayılmaktadır.
4. Gruplara öntest ve sontest olarak uygulanan “Filial Problem Kontrol Listesi”, “Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği” ve “Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği”nin ölçülmek istenen davranışları tam ölçtüğü varsayılmaktadır.

Terim ve Tanımlar

Aile: Anne, baba ve çocuğun birlikte yaşadığı bir sistemdir (Feyzioğlu & Kuşçuoğlu, 2011).

Tek Ebeveynli Aile: Tek ebeveynli aile, anne ya da babadan sadece birinin çocuğun bakımını üstlendiği aile çeşididir (Gladding, 2012).

Filial Terapi: Oyun terapistleri tarafından ebeveynleri Çocuk Merkezli Oyun Terapisi ilkeleri ve becerileri konusunda eğitmek için kullanılan bir yaklaşımdır (Bratton & Landreth, 2006).

Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi: Oyun terapisi konusunda eğitim almış profesyoneller tarafından, ebeveynlere program dahilinde terapötik becerilerin öğretildiği bir yaklaşımdır. (Bratton & Landreth, 2006).

Ebeveynsel Empati: Ebeveynlerin çocuğun duygularını, bağımsız gelişimini ve otonomi ihtiyacını kabul etmesidir (Poon, 1998).

Ebeveynsel Kabul: Ebeveynlerin çocuğun kendi sorumluluğunu alabileceğini, bir birey olduğunu ve benzersizliğini kabul etmesidir (Poon, 1998).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Tek Ebeveynli Aileler

Tek ebeveynli aile, anne ya da babadan sadece birinin çocuğun bakımını üstlendiği aile çeşididir (Gladding, 2012). Ayrı yaşama, boşanma ya da ebeveynlerden birinin hayatını kaybetmesi sonucu oluşmaktadır (Townley, 1991).

Türkiye İstatistik Kurumu'ndan (TÜİK, 2017) elde edilen verilere göre, Türkiye'de 2016 yılında toplam hanehalklarının %8.2'sini yalnız ebeveyn ve çocuklardan oluşan hanehalkları oluşturmaktadır. Daha detaylı incelendiğinde toplam hanehalklarının %1.7'sini baba ve çocuklardan oluşan hanehalkları, %6.5'ini ise anne ve çocuklardan oluşan hanehalkları oluşturmaktadır. 2018 yılında ise Türkiye'de toplam hanehalklarının %8.9'unu tek ebeveyn ve çocuklu hanehalkları oluşturmaktadır. Toplam hanehalklarının %1.9'unun baba ve çocuklardan, %7'sinin ise anne ve çocuklardan oluştuğu görülmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2019). 2019 yılında da bu artış devam etmektedir. Türkiye'de toplam hanehalklarının %9.2'sini tek ebeveyn ve çocuklardan oluşan hanehalkları oluşturmaktadır. Detaylı inceleme yapıldığında, toplam hanehalklarının %2'sini baba ve çocuklardan oluşan hanehalkları, %7.2'sini ise anne ve çocuklardan oluşan hanehalklarının oluşturduğu görülmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2020). Bu oranların yıllar geçtikçe arttığı dikkat çekmektedir.

Araştırmacılar tek ebeveynli aileler üzerindeki ilk çalışmaları, baba-yokluğunun erkek çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini incelemek amacıyla II. Dünya Savaşı dönemlerinde yapmışlardır (Hanson, 1986). Daha sonra da bu çalışmalar devam etmiştir ve tek ebeveynli ailelerin içinde bulunduğu durumlar belirlenmiştir. Ayrılık sonrasında yeni bir yaşam tarzına geçiş yaşayan ailelerin karşılaştığı pek çok sorun arasında, çocuk yetiştirme sorunları, ebeveynlik becerilerinde eksiklik, yalnızlık duygusu vardır. Belirlenen bu problemler her zaman ilgili alandaki çalışmaların odak noktası olmuştur. Örneğin, tek ebeveynler;

1. Yeni roller ve sorumluluklar almak,
2. Kendi ihtiyaçlarını karşılamak,
3. Çocuklarıyla zayıf bir iletişim içinde olma,
4. Eski etkileşim kalıplarından yeni sosyal rollere geçiş sorunları,

5. Yeni gelişen durumlarında sosyal destek eksikliği hissetme,
6. Daha fazla stres hissetme,
7. Kısıtlayıcı, uygunsuz ve cezalandırıcı ebeveynlik davranışlarını benimseme,
8. Sosyal izolasyon hissetme gibi durumlarla karşılaşmaktadır (Colletta, 1983; Wallerstein & Kelly, 2008).

Tek ebeveynli ailelerde tek kalan eşler çocuk bakımı, evin mali yükümlülükleri, evden ayrılan eşin sorumluluklarını devam ettirme gibi birçok görevi yalnız yürütmek zorundadırlar. Ekonomik sıkıntılar, karşılaşılan bu sorunlar içerisinde zorlayıcı faktörlerden biridir. Özellikle kadının tek kaldığı durumlarda erkeklere oranla düşük gelir ve yoksulluk sınırı altında bir yaşam oranının yüksek olduğu yapılan çalışmalarda gözlemlenmiştir. Bunun nedeni yetersiz iş olanakları, düşük maaş, yardım kaynaklarının sınırlı olmasıdır (Arıkan, 1992; Boylu & Öztop, 2013). Ayrıca kadınlar maddi sorunların üstesinden gelmeye çalışırken iş hayatında da zorluklarla karşılaşmaktadır. İşe giderken çocuklarını bırakacak yer bulma sıkıntısı annelerin motivasyonunu düşürürken, çocuklarıyla ilgili acil durumlarda da iş yerinden diğer ebeveynlere göre daha sık izin almak zorunda kalırlar (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Müdürlüğü [ASGEM], 2011).

Ekonomik problemlerin yanında sosyal problemler de tek ebeveyn olan bireyleri zorlayan faktörlerden biridir. Eğer tek kalan ebeveyn kadınsa, sosyalleşmeyi tercih ettiği ortamları ve zamanları evli çiftler tarafından potansiyel tehlike olarak görüldüğü ve karşı cinsin farklı beklentilerine karşı kendini koruma içgüdüsünden dolayı kısıtlar. Bu kadın anneyse, çocuklarının anne-babanın bir arada olduğu aileleri görüp üzüleceğini düşünüp tek ebeveynli ailesini eve kapatır. Özellikle kırsal bölgede yaşayan kadınlar önyargılı insanlar tarafından yanlış anlaşılma korkusuyla dışarı çıkarken yanlarına özellikle erkek çocuklarını, akrabalarını ya da arkadaşlarını almaya özen gösterir. Eğer tek kalan ebeveyn erkekse, kendini farklı hissettiği için aile ortamlarında bulunmaktan kaçınır. Baba ise çocuklarına vakit ayırmak için sosyal hayatını sınırlandırır, daha önce boş zamanlarında vakit geçirdiği arkadaşlarıyla görüşme sıklığını azaltır (ASGEM, 2011).

Tek ebeveynliliğin aileler üzerindeki olumsuz etkilerini araştırmak için yapılan çalışmaların yanında çocuklar üzerindeki olumsuz etkileriyle ilgili yapılan çalışmalar da vardır (Amato & Keith, 1991). Çalışmaların sonuçları incelendiğinde genel olarak, işsiz ve yüksek çatışmalı ev ortamında yaşayan çocukların dışsallaştırma sorunları (saldırganlık, uyumsuzluk, davranış bozuklukları), içselleştirme sorunları (anksiyete, depresyon, geri çekilme), sosyal sorunlar ve kendileri ve dünya hakkında olumsuz ve çarpıtılmış görüşleri olduğu belirlenmiştir (Davies & Cummings, 1994). Tek ebeveynli ailelerden gelen çocuklar

problemleri fark edilmediğinde (örneğin, partnerleriyle problemlili bir ilişki içinde olmak, düşük eğitim başarısına sahip olmak, ekonomik problemler yaşamak) gelecekteki yaşamlarında farklı problemlerle karşılaşmaya daha yatkındır. Bir meta-analiz çalışması da, tek ebeveynliğin psikolojik uyumsuzluk, düşük benlik saygısı, problemlili davranışlar, işlevsiz ilişkiler ve akademik başarısızlıkla önemli ölçüde ilişkili olduğunu göstermiştir (Amato & Keith, 1991).

Günümüzde çocukların eğitim yuvası olan okullarda da ebeveynleri boşanan, ebeveynlerinden biri vefat eden ya da herhangi bir sebepten anne babasından biri gurbette olan öğrenciler bulunmaktadır. Bu çocukların dahil edildiği araştırma sonuçları incelendiğinde çoğunlukla saldırgan davranışlar, gruplaşmalar gibi davranış problemleri dikkat çekmektedir (Uşaklı, 2013). Ayrıca bu çocuklarda iki ebeveyni ile birlikte yaşayan çocuklara göre şiddete ve kaba kuvvete başvurma durumunun daha fazla olduğu belirlenmiştir (Şentürk, 2006). Annesinden ayrı kalan çocuklarda genellikle ruhsal problemler gözlemlenirken, babasından ayrı kalanlarda ise cinsel kimlik konusundan okuldaki başarıya kadar birçok problem yaşandığı tespit edilmiştir (Şentürk, 2008).

Hamner ve Turner'a (1996) göre, tek ebeveynler (özellikle tek kalan anneler) tarafından tecrübe edilen tüm olumsuz deneyimler, yaşam standartlarını tehlikeye atmakta ve uyumsuzluk, başa çıkma stratejilerinde eksiklik, etkisiz ebeveynlik ve kötü ebeveyn-çocuk ilişkileri ile sonuçlanmaktadır. Bu, uygun olmayan ebeveynlik ve ebeveynlerin iletişim kurma, disipline etme, empati kurma, problem çözme ve yaşanan stresle başa çıkma konusundaki yetersizliklerinin onları büyük bir psikolojik uyumsuzluk riskine soktuğu anlamına gelmektedir (Holloway & Machida, 1991; Sandler vd., 1994). Wolchik vd. (2007) tarafından yapılan başka bir çalışmada, olumlu ebeveynlik yöntemlerinin olumsuz ve zorlayıcı ebeveynlik yöntemleriyle değiştirilmesinin, hem tek ebeveynlerin davranışlarında (daha az stres ve depresyon yaşama) hem de çocukların yanlış davranışlarında (daha az saldırganlık, olumlu akran ilişkisi, yüksek uyum ve okulda üretkenlik, daha az depresyon) olumlu sonuçlar doğurabileceği görülmüştür.

Boşanma

Aile içerisindeki ilişkinin temelini anne-babanın birbirlerine karşı tutumu oluşturur. Eğer eşler arasındaki ilişkide bozulma varsa hem ebeveynler için hem de çocuklar için sağlıklı ve güvensiz bir ortamın oluşmasına neden olur (Bulut, 1983). Çiftlerin evlilikle ilgili beklentilerinin bu ortamda gerçekleşmemesi, yaşadıkları sorunlarla mücadele edememeleri, çözüm bulamamaları, geçimsizliğin önlenememesi ve evliliğin devam etmesi durumunda

sağlanacak faydaların daha az olması nedeniyle bireyler boşanma kararı alabilmektedir (Güçlü Ergin, 2008).

Boşanma kanunlara dayalı olarak oluşturulmuş evliliğin yine yasal olarak sonlandırılmasıdır (Demirkıran vd., 2009). Boşanma durumu aile fertlerini etkileyen ve ilgilendiren bir konudur. Hem hukuki, hem sosyal, hem de psikolojik bir olgudur. Ruhsal açıdan ailenin bölünmesine ya da dağılmasına yol açan, bütün aile üyelerini sarsan karmaşık bir olaydır. Boşanma gerçekleştikten sonra da yeni yaşam koşullarına uyum sağlamak hem kadın ve erkek için hem de çocuklar için zaman alan bir süreçtir.

Boşanmaya, eşler açısından bakıldığında mutsuz bir evliliğin sona ermesi gibi görülebilir, fakat aslında umut ve beklentilerle kurulan ailenin dağılması ve parçalanması demektir. Eşler psikososyal ve ekonomik yönden sarsılırlar. Yani boşanma evlenmeden önceki bekarlık dönemine dönüş olarak algılanmamalıdır (Yörükoğlu, 1998).

Boşanma gerçekleştikten sonra boşanan erkek ve kadın çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu bireylerde depresif semptomlar, üzüntü, gerginlik, içe kapanma, iş yaşamında performans düşüklüğü, uykusuzluk, anksiyete bozuklukları gibi problemler görülebilir (Kalmijn & Monden, 2006). Boşanma sürecinin başında yoğun olarak suçluluk, moral bozukluğu, öfke gibi duygular hissedilebilir. Bu olumsuz duygularla baş etme becerileri yeterli olmayan bireylerde rahatsız edici durumun daha uzun süre devam ettiği bilinmektedir.

Özellikle kadınlarda bitkinlik, yorgunluk, iç sıkıntısı, dikkatini toplamada güçlük gözlemlenmiştir. Kadınlar ekonomik özgürlükleri olsa bile yaşam standartları düştüğü için bu durumdan olumsuz etkilenmektedir. Bazen özgüvenleri düşen kadınların çalışma hayatına aynı yerde devam etmesi imkânsız hale gelebilmektedir. Bazen de bu kişiler sessiz kalmayı seçmekte, fakat iş memnuniyetleri azaldığı için iş bağlılıkları kopma noktasına gelmektedir (Kiely & Henbest, 2000). Yapılan tüm faaliyetlerden uzak kalıp kendilerini soyutlama sürecine girmektedirler (Burke, 1995).

Anne baba olup boşanan bireylerin karşısına çıkan çocuğun velayetini alma sorunu da ebeveynleri etkileyen bir durumdur. Velayeti alan ebeveyn, kendinin ve çocuğun yeni duruma alışması konusunda sorun yaşamaktadır. Çocuk diğer ebeveyni özler ve bunun sorumlusu olarak yanındaki ebeveyni görüp öfkesini ona yansıtabilir. Velayeti alamayan ebeveyn ise çocuğu ile ilişkisini devam ettirmek için mahkeme tarafından uygun görülen süre yetersizliğinden dolayı duygusal sıkıntılar yaşayabilir (Aktaş, 2011).

Çocuklar açısından boşanma durumuna bakıldığında ise yine olumsuz etkilerini görmek mümkündür. Bu süreçte çocuklar, ebeveynlerden biriyle daha az görüşeceği ve yaşam

şekilleri değişeceği için stres yaşarlar. Doğal olarak içinde bulundukları karışık ortamda kendi durumlarının ne olacağı konusunda da yoğun endişe duyarlar. Çocuklar içe kapanabilirler. Öfke, yeme ve uyku problemleri yaşayabilirler. Ebeveynlerini ya da kendilerini suçlayabilirler (Şentürk Aydın, 2013). Okul başarısızlığı, ruhsal çökkünlük, kavgacı olma gibi çeşitli davranış bozuklukları görülebilir. Bu çocuklar, depresyon (Wallerstein & Kelly, 2008), davranışsal problemler ve öğrenme güçlükleri (Astone & McLanahan, 1991) sergileyebilirler.

Boşanmanın etkisini şiddetlendirmede önemli rolü olan faktörler arasında Kalter ve Rembar (1981), boşanma anında çocuğun yaşına dikkat çekmektedir. Çocuk ne kadar küçükse içinde bulunduğu durumdan o kadar etkilenir. Örneğin, ebeveynlerinin boşanması veya ayrılması nedeniyle tek ebeveynli kalan 4-8 yaş arası çocuklar çaresizlik, korku, güvensizlik, üzüntü, öfke, saldırganlık, kaygı, huysuzluk ve bağımlılık duyguları yaşarlar çünkü durumun farkındadırlar ve içinde bulundukları yeni durumla uygun şekilde başa çıkma olgunluğuna sahip değildirler (Wallerstein & Kelly, 2008).

Çocuklar boşanma sürecinde, suçluluk, boşanmayı reddetme, kızgınlık-suçlama, anne babayı bir araya getirmek için çaba harcama, depresyon ve boşanmayı kabullenme gibi evrelerden geçmektedirler (Öztürk, 2006). Bu evrelerin her biri çocuk için baş etmesi zor süreçlerdir. Evde huzursuzluk başladığında ebeveynleri arasındaki çatışmalara çocuk kendinin neden olduğuna inanıp suçluluk duyabilir. Evden ayrılan ebeveynin çocukla aynı cinsiyete sahip olması durumunda çocuk onun rolünü üstlenmeye çalışıp altından kalkamayacağı bir sorumluluk altına girebilir. Bazen de ailesini bir araya getirmek ve boşanmayı durdurmak için çaba gösterirken hem fiziksel hem de psikolojik olarak yaralanabilir.

Boşanmanın etkileri çocuklarda uzun yıllar devam etmektedir. Boşanma olayını yaşamış birçok çocuk maddi ve manevi destekten yoksun kalır ve yakın ilişkiler kurarken zorlanır. İleride onların da boşanma olasılıkları yüksektir. Bunun yanında psikolojik uyum, akademik başarı, özsaygı, davranış problemleri ve sosyal ilişki kurma konularında da sorun yaşarlar (Kabaoğlu,2011).

Benedek ve Brown (1997) boşanmanın tek kalan ebeveynlerin ve çocukların hayatında yarattığı zorlukları birlikte incelemiştir ve yetişkin gerilemesi, ebeveynin çocuklaşıp çocuğun ebeveynleşmesi, inkar etme ve savunma mekanizmaları geliştirme, çocuklara taşıyabileceklerinden fazla sorumluluk yükleme, şiddet, kendini soyutlama ve hiperaktivite sorunları yaşandığını belirtmiştir. Çocukların tek ebeveynli olduktan sonra yeni yaşantılarına uyumunun ancak velayeti üstlenen kişinin boşanma sürecinde yaşadığı stresle başedebilmesiyle ve çocuğun bakımını aksatmamasıyla mümkün olduğunu söylemiştir. Arifoğlu (2006), çocuğun ebeveynleri boşandıktan sonra çabuk toparlanması için ekonomik

güçlüklerin fazla olmaması, süreçte çatışmanın az olması ve çocuğun her iki ebeveynle de görüşebilmesi gerektiğini belirtmiştir. Nazlı (2016) ise bu süreçte aile bireylerinin bir uzmandan destek almasını tavsiye etmiştir.

Ayrılma

Eşlerden birinin belli bir süre evden ayrılması durumudur. İş, cezaevinde olma ya da hastalık nedeniyle ebeveynlerden birinin evden uzaklaşması, fakirlik, terör, kan davası gibi sorunlar yüzünden zorunlu göçler, sel, deprem gibi doğal afetler sonucu göçler ya da şiddetli geçimsizlik sonucunda boşanma gerçekleşmeden eşlerden birinin evi terk etmesi gibi durumlarda ortaya çıkar. Bu tam bir parçalanma olmasa da aile yapısı bozulur ve fonksiyonlarını yerine getirme konusunda zorluklar yaşanır (Şentürk, 2006).

Ayrılık olgusuna bakıldığında terk ve zorunlu-geçici ayrılık dikkat çekmektedir. Terk, evli çiftlerden birinin çeşitli sebeplerle sürekli ve isteyerek, evliliğin kendisine yüklediği sorumlulukları yerine getirmemek için ortak yaşamı terk etmesi ve haklı bir sebep yokken ortak yaşama geri dönmemesidir. Diğer bir deyişle, kurulan ortak hayatı istemeyen ve bu nedenle eşinden ayrı yaşayan bir birey eşini terk etmiş olur. Terk etmenin, evli bireylerden birinin; eşi ve çocukları ile yaşadığı ortak hayata sebepsizce bir daha dönmemesi, başka biri ile gayri resmi birliktelik kurduğu için eve gelmemesi, başka şehre ya da ülkeye gidip uzun süre ailesini aramaması gibi birçok çeşidi vardır. Bu gibi durumlarda terk edilen kadın da olsa erkek de olsa birçok problemle karşılaşmaktadır. Örneğin, bir neden yokken eşi tarafından terk edilen kadında eşinin geri döneceği umudu vardır, fakat hayatını devam ettirebilmek için de çevresinden özellikle ailesinden destek beklemektedir. Resmi olarak evlilik henüz sonlandırılmadığı için de bazı durumlarda ailesi kızını ve varsa çocuklarını kabul etmeyebilir. Sonuç olarak da anne ve çocukları zor günler beklemektedir (Yusufoğlu, 2015).

Evli çiftlerde zorunlu ayrılık da bireylerin karşılaştığı bir durumdur. Zorunlu ayrılık, genelde eşlerden birinin çalışmak için başka ülkeye ya da şehre göç etmesi, tayininin çıkması, savaş ve askerlik görevi gibi zorunlu hallerde başka yere gitmesi, farklı nedenlerle cezaevinde olması gibi olaylardan dolayı çiftlerin tek başına kalmasıdır. Bu gibi durumlarda yalnız kalan birey ve varsa çocuklar bütün sorumlulukları üstlenmek zorunda kalırlar. Örneğin, tek kalan eş çocuklarının yanında bazen eşinin ve kendinin anne babası ile ilgilenmek zorunda olabilir. Evin bir yandan maddi manevi idaresi ile bir yandan da problemleriyle baş etmek zorundadır. Çevresi onu eşi olmadığı için sahiplenebilir, fakat bazı durumlarda da dışlayabilir. Psikolojik, ekonomik ve sosyal açıdan iyi olabilmek için daha fazla çaba göstermelidir. Akgün ve Tezel (2017) de eşleri cezaevinde olan kadınlarla yaptığı çalışmada kadınların evin geçimini

sağlamada zorluk yaşadıkları, düşük gelirli oldukları, eşlerine maddi destek olamadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Çeşitli sebeplerden dolayı tek ebeveynle yaşamak zorunda olan çocuklarda da çeşitli problemler görülmektedir. Gruplaşmalar, saldırganlık, akademik başarı, cinsel kimlik gelişiminde sıkıntılar, öfke ve uyum problemleri bunlardan en sık karşılaşılanlarıdır (Uşaklı, 2013). Eğer çocuk anne ile birlikte yaşamaya devam ediyorsa baba yoksunluğu çekmekte, kendini daha güvensiz, mahzun ve ezik hissetmektedir. Çocuğun aile ortamında güven duygusunu hissetmesi, kendi hakkındaki düşüncelerini etkileyerek “benlik değerini” belirleyebilmektedir. Babası olmayan çocuk, kendini dışlanmış ve yalnız hissetmekte ve kendisi hakkında olumsuz düşüncelere sahip olabilmektedir (Şentürk, 2008). Eğer çocuk baba ile birlikte yaşamaya devam ediyorsa çocuğun yaşamına bakım verme amaçlı çok kişinin girmesi ruh sağlığına zarar vermektedir. Grup bakımı şeklindeki yuva ve kreşlerde bakıcı değişmesi çocukluk depresyonuna sebep olmaktadır (Dölek, 2004).

Ölüm

İnsanlar doğar, büyür, gelişir ve ölürlür. Yetişkinler ölüme yas tutarak tepki gösterir. Üzüntü, ağlama, yemeden içmeden kesilme, uykusuzluk, çaresizlik duygusu, çalışma isteksizliği ve karamsarlık yetişkin tepkileri arasında sayılabilir (Kübler-Ross, 2011). Ölüm sonucunda oluşan tek ebeveynli ailelerde aileyi ayakta tutmak ve yeniden yapılandırmak zaman alır. Bu süreç genellikle üç aşamada gerçekleşir. İlk aşama yas tutma aşamasıdır. Duygusal boşalma yaşanır. Yani aile üyeleri yaşadıkları duyguları dile getirir. Daha sonra uyum aşamasına geçilir. Bu aşamada üyeler vefat eden kişinin görevlerini paylaşır ve yeni sorumluluklarını yerine getirmeye çalışır. Son aşama yenileme ve başarı aşamasıdır. Aile üyeleri hem bireysel olarak hem de bir bütün olarak ailenin ve ilişkilerinin gelişimi için yeni yollar arar (Gladding, 2012).

Aile üyelerinden birinin vefatı durumunda her üye çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Öncelikle ebeveyn yoksunluğu ile baş etmek zorundadırlar. Kendilerini ya da diğer üyeleri suçlayabilirler. Ayrıca inkar, üzüntü, ölen kişiye kavuşma (intihar fikirleri), öfke, suça yönelme, depresyon, madde bağımlılığı gibi durumlarla da karşılaşabilirler (Sezer, 2009). Psikolojik sorunlar nedeniyle günlük işlerini yapamaz duruma gelebilirler. Geride kalan eş kendi üzüntüsünün yanında çocuklarının üzüntüsüyle de ilgilenmesi gerektiği zor bir döneme girer.

Eşi vefat eden kadın ya da erkeğin üzüntü, depresyon, özlem gibi ortak noktaları olsa da farklı sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Dul kalan bir kadın çoğunlukla maddi

sorunlar, toplumsal baskı, çevresinin önyargıları ile mücadele ederken, erkek yalnızlık, soyutlanma, yakın ve güvenilir ilişki eksikliği hissetmektedir (Umberson, 2003).

Çocuklar açısından ebeveyn ölümüne bakıldığında da birçok problemle karşılaşmaktadır. Bazen çocuklar tepki vermeden hiçbir şey olmamış gibi davranabilir. Kaybettiği ebeveyni ile ilgili konularla ilgilenmez ve o kişi ile ilgili sorular sormaktan kaçınabilir. Aslında onların bu tavırları umursamazlık değil, kendini üzen bu olay karşısında durumu bastırmak ya da inkar yoluyla kendini savunmadır. Bazen de içinde bulundukları üzücü durumdan öfke ve saldırgan davranışlarla kurtulmaya çalışabilirler. Fakat her iki şekilde de çocuklarda psikolojik olarak derin yaralar bırakır (Kübler-Ross, 2011).

Anne ya da babası vefat etmiş bir çocuk sağ kalan ebeveynle yaşamaya devam etmek zorundadır. İkisi de vefat eden çocuk ise korunmaya muhtaç kararı ile korunma altına alınabilir (Özkan, 2011) ya da yakınları tarafından büyütülebilirler. Zaten ebeveyn kaybından dolayı endişeli ve üzgün olan bu çocuklar sonraki hayatlarının nasıl olacağına dair de kaygı yaşamaya başlar.

Tek Ebeveynli Ailelerde Anne–Baba ve Çocuk İlişkisi

Tek ebeveynli aile olduktan sonra anne-baba ve çocuk ilişkisi çocuğun ileride yaşayacağı hayatı için çok önemlidir. Bu ilişkiyi dengelemek de anne ve baba için zor bir süreçtir. Genellikle annenin çocukları ile düzenli ve yeterli ilişki kurmasını zorlayıcı etkenler arasında maddi ihtiyaçları karşılamak için iş hayatına atılması, yeniden evlenmesi, çocuklarıyla birlikte baba evine dönmesi, ailesinden baskı görmesi ve evden ayrıldığı için çocuklarıyla ilişkisine devam etmek istememesi yer almaktadır. Babanın ise iletişim kurmada isteksiz olması, başka şehir ya da ülkede yaşamasından dolayı çocuklarıyla düzenli görüşmesinin zor olması ve çocuk bakımı konusunda bilgi eksikliğidir (Feyzioğlu & Kuşuoğlu, 2011). Bu etkenlerin yanında her iki ebeveyn de yaşadıkları psikolojik çöküntü ile iki ebeveyn rolünü de üstlenmeye çalışırken içe kapanabilir ve bu durumdan çocuklar da olumsuz olarak etkilenebilirler.

Tek ebeveynli aile olduktan sonra tek kalan ebeveyn diğer ebeveynin yerini doldurmaya çalışırken çocuklarıyla kurduğu ilişkiyi olumsuz etkileyen bazı durumlar vardır. Anne çocuklarıyla kaldıysa babanın yokluğundan dolayı otorite kurmada zorluk yaşayabilir. Anne ile kalan erkek çocuklar kendilerine evin erkeği rolünü uygun görüp annenin varsa da kız kardeşlerinin hayatına müdahale edebilirler. Çocuklarıyla kalan baba ise duygusal paylaşımlarda eksik kalabilir. Özellikle kız çocuğu ile empati kurmada problemler ortaya çıkabilir.

Tek ebeveynli aile çocukları ise çoğu zaman ailelerinin parçalanma nedenlerinin kendileri oldukları düşünürler ve bu düşüncelerle daha fazla problemli davranışlar sergileyerek depresif semptomlar gösterme eğilimi içinde olurlar. Bu durum çocukların kendilerini güvende hissetme duygularını tehdit eder. Buna bir de yanlarında olan ebeveyni kaybetme korkusu eklenirse güvensizlik duygusu daha da büyür. Bazı zamanlarda da anne ya da babasından ayrı yaşamak zorunda kalan çocuklar hazır olmadıkları rollerde kendilerini bulabilir. Bu durum çocukların rol karmaşasına girmesine, suçluluk duygularının gelişmesine ve özgür bireyler olmada güçlük yaşamalarına neden olur (Nazlı, 2016).

Karşılaşılan bu gibi problemlerden dolayı anne, baba ve çocukların ilişkileri olumsuz etkilenir. Ama unutulmamalıdır ki çocuklar her yaşta ebeveynlerinin ilgisine, sevgisine ve şefkatine muhtaçtır. Çocuğun alıştığı, kendini güvende hissettiği ortamın bozulması, aile yapısının değişmesi çocukta kaygı gibi olumsuz duyguların ortaya çıkmasını tetiklemektedir. Çocuğun kendine yönelik algıları ve inançlarını olumsuz yönde değiştirmektedir. Özgüvenlerini ve insanlara karşı güvenlerini düşürmektedir (Yaşar, 2007).

Ailenin çocuğun hayatının her alanında (psikolojik, sosyal) önemli olması, tek ebeveynli ailelerde görülen travmatik ve ruhsal problemlerin en aza indirilmesini gerekli kılmaktadır (Demirbilek & Otrar, 2015). Bunun için de aileye destek verilmesi, ebeveyn çocuk ilişkisinin güçlendirilmesi önemlidir.

Tek Ebeveynli Ailelerle Yapılmış Çalışmalar

Cebeci (2009) yedi-on iki yaş arası çocuğu olan ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ailelerle yaptığı çalışmada çocukların bağlanma stilleri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ebeveynleri boşanmış çocukların kaygı puan ortalamaları boşanmamış olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Güvenli bağlanma durumları ile kaygı düzeyleri arasında da negatif yönde bir ilişki belirlenmiştir.

Boylu'nun (2014) yaptığı çalışmada tek ebeveynli ailelerin yaşadığı ekonomik problemler üzerinde etkili olan unsurlar incelenmiştir. Çalışmanın sonunda çocuk sayısının, gelir düzeyinden memnun olma durumunun, aylık gelir düzeyinin ve öğrenim düzeyinin etkili olduğu belirlenmiştir.

Karakuş (2003) ebeveynleri boşanan ve boşanmamış çocukların depresyon düzeylerini ve bunun okul başarısına etkisini araştırdığı çalışmasında, ebeveynleri boşanmış ve anne ile birlikte yaşayan, annesinin ev hanımı olduğu, kendinin ilk çocuk olduğu ve anne babasının birbirleri hakkında kötü sözler söylemediği çocukların depresyon düzeylerinin daha düşük

olduğunu belirlemiştir. Bu çocukların okul başarısının da diğerlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Aral ve Başar'ın (1998) çalışmasında sosyoekonomik durum, cinsiyet, yaş ve ailenin parçalanma durumunun farklı sosyo-ekonomik düzeyde olan çocukların kaygı düzeyleri üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda ailenin parçalanma durumunun çocukların kaygı düzeylerinde etkili olduğunu belirlemişlerdir.

Öztürk'ün (2006) yaptığı çalışmada dokuz-on üç yaşları arasında ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış çocuklar yer almıştır. Çocukların benlik saygısı ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda ebeveynleri boşanmış çocukların diğerlerine göre kaygı düzeyi yüksek çıkarken benlik saygılarının daha düşük olduğu belirlenmiştir.

ASGEM (2011) tarafından yapılan araştırmada tek ebeveynli aile olmanın psiko-pedagogik, ekonomik, sosyal, kültürel ve hukuki olmak üzere farklı alanlardaki etkileri araştırılmıştır. Araştırmadan annenin tek ebeveyn olduğu durumlarda ailenin ekonomik açıdan olumsuz etkilendiği, babaların ise sadece yarısının olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca tek ebeveynli ailelere en çok kendi ailelerinin destek verdiği, farklı kurum ve kuruluşlardan da maddi yardım yapıldığı belirlenmiştir.

Sönmez (2001) ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ergenlerle çalışma yapmış ve ergenlerin aile ilişkilerini, çevreye uyumlarını ve sosyal ilişkilerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda ebeveynleri boşanan ergenlerin boşanmayanlara göre aile ilişkileri, çevre uyumları ve sosyal ilişkileri daha düşük bulunmuştur.

Demir ve Çelebi (2017) çalışmasına tek ebeveynli aileleri ve çocuklarını dahil etmiştir. Onlarla görüşmeler yapmıştır ve çocukların öğrenimlerini yarıda bırakabildiklerini, çalışan annelerin çocuklarını bırakacak birini bulmada problem yaşadıklarını, ekonomik açıdan zorluk çektiklerini ve psikolojik ve sosyal sorunlar yaşadıklarını belirlemiştir. Ayrıca tek ebeveynli aile olmadan önce eşlerinin ödemediği borçlarla (elektrik, su, kira, kredi borcu gibi) da uğraşmak zorunda olduklarını tespit etmiştir.

Gasser ve Taylor (1976) çalışmalarına tek ebeveyn olan babaları dahil etmiştir. Babaların çocuklarıyla olan duygusal ilişkilerinde ve çocuk gelişimi ve bakımı ile ilgili genel bilgilerinde eksiklik olduğunu tespit etmişlerdir.

Uşaklı (2013) eşinden ayrılmış ilkokulda çocuğu olan annelerle ve çocuklarıyla bir araştırma yapmıştır. Çocukların karşılaştığı sorunları incelemiştir. Araştırmanın sonucunda

tek ebeveynli annelerin çocuklarında zihinsel, duygusal ve davranışsal problemler olduğu belirlenmiştir.

Astone ve McLanahan (1991) bekar anne ve babalarla yaşayan ergen çocuklarla yaptığı çalışmada bu çocukların anne babasıyla birlikte yaşayan çocuklara göre okul çalışmalarında daha az yardım aldıkları, daha az cesaretli oldukları ve akademik başarılarının düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Weinraub ve Wolf (1983) tek ebeveynli ailelerle yaptıkları çalışmada yalnız kalan ebeveynin daha uzun süre çalıştığını ve daha az yardım aldığını belirlemişlerdir. Yaşamlarında daha stresli oldukları ve sosyal ilişkilerinde problem yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Amato (1994) yüksek çatışmalı ve ebeveynleri birlikte olan ailelerde ve tek ebeveynli ailelerde yaşayan çocukları karşılaştırdıkları çalışmada çatışma olan ailelerde yaşayan çocuklara göre tek ebeveynli ailelerde yaşayan çocukların daha huzurlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Oyun Terapisi

Oyun terapisi 1947 yılında Virginia Axline tarafından geliştirilmiştir. Oyun terapisi kuramsal olarak çocuklar ve yetişkinlerin iletişim kurma farklılığını temel alır. Yetişkin iletişimde sözel beceriler ve soyut düşünme ön plana çıkarken çocuklarda bu beceriler henüz gelişmediği için oyun aracılığıyla iletişim daha belirgindir. Bu yüzden oyun terapisi, çocuğu yetişkinlerin sözel dünyasına girmeye zorlamaktansa çocuğun iletişim dünyasına girmeyi esas alır.

Oyun terapisinde ilişki önemlidir. Landreth'a (2012) göre gelecekteki yetişkin popülasyonlarının ruh sağlığının iyi olması için tüm çocukların ruh sağlığını iyileştirmeye daha fazla çaba harcanmalıdır. Bunun için de çocukların hayatında önemli yere sahip ebeveynlerin eğitilmesi gerekmektedir. Ebeveynlerin çocuklarının yaşamlarında terapötik kişiler olmalarına yardımcı olan terapistler, gelecekteki yetişkin popülasyonlarının psikolojik sağlığını önemli ölçüde iyileştirmede etkilidir.

Çocuk Merkezli Oyun Terapisi (ÇMOT)

ÇMOT, Virginia Axline tarafından geliştirilen ve terapistin çocuğa ilgi ve koşulsuz kabul gösterdiği, çocuğa duygularını keşfetme ve ifade etme özgürlüğü verdiği terapötik bir müdahaledir (Landreth, 2012). Terapist, çocuğun duygularını yansıtarak ve uygun sınırlar belirleyerek çocuğun davranışından sorumlu olabileceği inancını çocuğa iletir (Johnson vd.,

1999). Rogers (1942) tarafından geliştirilen Yönlendirici Olmayan Terapinin ve yine Rogers (1951) tarafından genişletilen Danışan Merkezli Terapinin teorik yapılarına dayanmaktadır. ÇMOT çocuğun büyüme, olgunlaşma ve kendi kendini yönetme için doğuştan getirdiği yetenekler olduğuna inanmaktadır. Rogers'ın terapilerindeki temel yapılar, öğrencisi ve meslektaşısı olan Axline (1947) tarafından geliştirilen oyun terapisinin de temelini oluşturmaktadır. Yönlendirmesiz terapi becerilerini, başarılı bir şekilde, Yönlendirmesiz Oyun Terapisine daha sonra da Danışan Merkezli Terapiye ve son olarak da ÇMOT'ye aktarmıştır.

Yetişkinlere uygulanan Danışan Merkezli Terapi gibi ÇMOT de prosedürlerden çok çocuklarla birlikte olma sürecine dayanmaktadır. Bu sürecin amacı tedavi etme değil çocukların yanında olmaktır. Bu yüzden terapinin odak noktası problem değil çocuktur. Çocuk merkezli oyun terapisti; kendini gerçekleştirme, gelişim, bağımsızlık, olgunluk ve kendini geliştirme ile çocuğun davranışının her zaman içsel olarak motive edildiği teorisini benimseyerek çocuğu kontrol etmek veya değiştirmek için hiçbir çaba göstermemektedir. Çocuğun ise bu süreçte yaptığı, gerçeği deneyimlendiği oyun seanslarında kişisel ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmaktır. ÇMOT'nin temel kuralı seans sırasında çocuğa kendinin ve davranışlarının anlaşıldığını hissettirebilmektir (Landreth, 2012). (Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisinin de temel kuralı buna benzemektedir. Terapinin genel amacı çocuğun gözleriyle dünyaya bakabilmektir. Ebeveynler çocukların yaptıklarını yargılamaktan ve değerlendirmekten kaçınıp çocuğun iç dünyasını anlamaya çalışırlar.)

ÇMOT'de değişimin gerçekleşmesi beklenen faktör ilişkidir. Bu terapi, çocuklar için terapist tarafından kabul edildiğinin anlaşıldığı, kendini ifade edebileceği güvenli bir ortamın sağlandığı ve terapist-çocuk ilişkisinin geliştiği bir deneyimdir. Bu yüzden çocuğu güçlü yönlerini kullanması için serbest bırakmaktadır (Landreth & Bratton, 2019).

Axline'a (1947) göre temel ilkeler, terapötik ilişkiyi kurmak ve devam ettirmek için rehber olmak ve oyun terapisi deneyimlerinde çocukların iç dünyalarına girebilmektir. Landreth (2012) ise bu ilkelerin de yer aldığı Axline'ın sekiz temel prensipini gözden geçirmiştir ve genişletmiştir. Bunlar şu şekildedir:

1. Terapist çocukla gerçekten ilgilenir ve sıcak, sevecen bir ilişki geliştirir.
2. Terapist çocuğu koşulsuz kabul eder ve çocuğun bir şekilde farklı olmasını beklemez.
3. Terapist kurulan ilişkide güven ve izin vericidir. Böylece çocuk kendini ifade etmede ve keşfetmede özgür hisseder.
4. Terapist her zaman çocuğun duygularına duyarlıdır ve bu duyguları çocuğun anlaşıldığını hissettirecek şekilde nazikçe yansıtır.

5. Terapist çocuğun yaptıklarının sorumluluğunu alabileceğine inanır, kişisel sorunlarını çözme yeteneğine saygı duyar ve çocuğun bunu yapmasına izin verir.
6. Terapist çocuğun içsel yönlendirmelerine güvenir, oyun süresince liderlik etmesine izin verir ve çocuğun oyununu veya konuşmasını yönlendirmez.
7. Terapist terapötik sürecin doğal ilerleyişine saygı duyar ve bir şeyleri hızlandırmak için girişimde bulunmaz.
8. Terapist, yalnızca çocuğun kendi ve kurulan ilişki için sorumluluk almasına yardımcı olan terapötik sınırları belirler.

Bu ilkelerin hepsi güçlü bir terapötik ilişkinin gelişmesi ve sürdürülmesi içindir. Moustakas (1959) bu ilişkinin önemini şu şekilde vurgulamıştır: “Terapötik ilişki içinde kendini ifade etme ve keşfetme sürecinde, çocuk olumlu, kendi kararlarını verebilen ve kendini gerçekleştiren bir birey haline gelir.”

Oyun terapisinin bir çeşidi olan Filial Terapi de ebeveyn-çocuk ilişkisini kurmak için ÇMOT yapı ve becerilerini esas alır. Çünkü bu ilişki ÇMOT’deki oyun terapisti-çocuk ilişkisi ile benzerdir. Ebeveynlere çocuğa izin verici ve onun tam potansiyeline ulaşmasına olanak sağlayacak destekleyici bir atmosfer sağlaması öğretilir.

Filial Terapi

Filial Terapi, Carl Rogers tarafından geliştirilen Danışan Merkezli Terapinin teorik ilkelerini ve Virginia Axline’ın oyun terapisi ilkelerini temel alan ÇMOT’nin uygulayıcısı Guerney (1964) tarafından geliştirilmiştir. Filial kelimesi Latin kökenli olup evlat anlamındadır (Filius-Filias/Kız evlat-Erkek evlat). Mesleki kariyerinin başlarında Guerney, ebeveynlerin çocuklarının tedavisinde kritik bir rol oynadığını fark etmiştir ve onları terapötik sürece dahil etmeye başlamıştır. Bunun için önce onları oyun odasına gözlemci olarak almıştır ve oyun seanslarında ne gözlemlediklerini anlatmalarını istemiştir. Daha sonra da ebeveynlere süreçte daha fazla rol yüklemiştir. Bu başarılı deneyimler sayesinde Guerney, ebeveyn eğitimi için ÇMOT becerilerini temel alan bir program hazırlamıştır.

Çocukların kendini ifade etmesinin ve problemleri üzerinde çalışmasının en etkili yolu oyundur. Guerney’in yenilikçi yaklaşımının temel prensiplerinden biri, çocukların sorunlarının ebeveynlerin ebeveynlik bilgisi ve becerisi eksikliğinin ürünü olmasıdır. Ayrıca, çocukların ebeveyn tutumlarından etkilenen sorunlu davranışlarının benzer koşullar altında daha etkili bir şekilde iyileştirilebileceğidir. 1950’lerde ve 1960’ların başlarında akıl sağlığı alanında çalışan insanların tutumu, çocukların sorunlarının genellikle ebeveynlerin patolojisinin bir ürünü olduğu yönündedir. Bu yüzden ebeveynleri patolojik olarak

görmekten, çocuklarının yaşamındaki değişimin birincil terapötik ajanı olmaya geçiş, o zamanlar radikal bir harekettir (Landreth & Bratton, 2019).

Filial Terapi oyun terapistleri tarafından ebeveynleri, ÇMOT ilkeleri ve becerileri konusunda eğitmek için kullanılan bir yaklaşımdır (Bratton & Landreth, 2006). Bu terapinin amacı, ebeveynin çocuğun hayatındaki değişim için terapötik bir ajan olmasına yardımcı olmaktır. Oyun, ebeveyn ile çocuk arasında iletişim kurmayı kolaylaştırmak ve ilişki kurmak için kullanılır (Guerney, 1964). Ebeveynler, altı-sekiz ebeveynden oluşan küçük bir grup formatında, programın ilke ve becerilerini oyun oturumlarının gösterimi ve rol oynama teknikleri ile öğrenirler. Eğitim başladıktan bir süre sonra da hem eğitim seanslarına katılırlar hem de haftada bir kez evde otuz dakikalık oyun seansları yapmaya başlarlar. Bu seanslar sayesinde, ebeveynler çocukların duygularını fark etmeyi ve onlara yanıt vermeyi, etkin dinlemeyi, öz saygı oluşturmayı ve terapötik olarak sınırlar koymayı öğrenirler (Landreth, 2012). Yaklaşımın temel aldığı teori, ebeveynlere bu beceriler öğretilirse, muhtemelen daha etkili ebeveynler olabilecekleridir.

Eğitim programı beceri eğitimini de içerdiğinden önleyici bir yöntem olarak çok uygundur. Önleyici olarak yaklaşım ele alındığında, ebeveynin daha güvenli ve etkili olmasına yardımcı olabilecek yeni bilgi ve becerilere odaklanır (Guerney, 1991).

Terapötik bir müdahale olarak Filial Terapinin etkililiği, araştırmalar ve 50 yılı aşkın klinik uygulamalar yoluyla gösterilmiştir. VanFleet'e (2014) göre bu yaklaşım, aileleri güçlendirmek için önleyici bir program olarak etkili olmanın yanında anksiyete, depresyon, istismar/ihmal, DEHB, davranış problemleri, obsesif-kompulsif bozukluk, sosyal problemler, bipolar bozukluk, travma, yas, tek ebeveynlik, evlat edinme/koruyucu aile/akraba bakımı, bağlanma bozukluğu, boşanma, travmatik olaylar, öfke/saldırganlık problemleri, kronik tıbbi hastalık, ilişki sorunları gibi durumlarda ailelere yardımcı olmaktadır.

Bu haliyle, VanFleet'in (2014) öne sürdüğü gibi, ilişkiyi geliştirici oyun temelli bir yaklaşım olarak Filial Terapi, çocukların semptomlarını azaltmak, başa çıkma stratejileri, öz saygı ve özgüven geliştirmelerine yardımcı olmak ve ebeveynleriyle birbirlerini anlamalarını sağlamak için uygun bir yaklaşım olarak görülebilir. Filial Terapinin bu tür perspektifler üzerine inşa edilmiş olması, terapinin yaygın olarak kullanılan bir yaklaşım olmasına neden olmuştur.

Stover ve Guerney (1967), Filial Terapinin oyun terapisine göre avantajlı bir yaklaşım olduğunu belirtmiştir. Bunlardan biri, ebeveynlerin çocuğun hayatında terapistten daha fazla duygusal önemi olduğundan, ebeveyn ve çocuk arasındaki doğal olarak mevcut bağı kullanarak ebeveynin çocuğun hayatındaki birincil değişim ajanı olmasına daha kolay

yardımcı olmaktır. Diğer bir avantajı ise ebeveynleri değişimin aracısı olarak kullanmanın, çocuklarına yardım etmek için bir terapistle gitmek zorunda olduklarında hissettikleri suçluluk ve çaresizlik duygularını azaltarak ebeveynleri güçlendirmesidir (Bentley, 2018). Ayrıca, ebeveynler çocuklarıyla etkileşim kurmanın daha etkili yollarını öğrendikçe, bu edinilmiş becerileri ve tutumları çocuklarının yaşamı boyunca kullanmaya devam edebilirler ve uzun süreli değişim için becerilerin ebeveynler tarafından öğrenilmesi önemlidir. Bu yüzden Filial Terapide odak, terapist ile çocuk arasındaki ilişkiden ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkiye kaydırılmıştır.

Filial Terapinin Geçmişi.

20. yüzyılın başlarında çocuklarının yaşamlarında terapötik kişiler olmaları amacıyla ebeveynlere eğitim vermeye başlanmıştır. Freud (1959) 'Küçük Hans' olarak bilinen beş yaşındaki çocuğun tedavisi için terapiye babasını da dahil etmiştir. Ona oyun seanslarında neler yapması gerektiğini öğretmiştir ve çocuktaki davranış değişikliklerini takip etmiştir. Baruch (1949), Axline'in (1947) çocukların kişisel sorunlarını çözmeleri ve ebeveyn-çocuk ilişkilerini geliştirmeleri amacıyla evde yaptığı oyun oturumlarını desteklemiştir. Fuchs (1957) tuvalet eğitimi esnasında duygusal problemler yaşayan kızıyla, babası Carl Rogers'ın danışmanlığında Axline'in yazdıklarını dikkate alarak özel oyun seanslarını evde uygulamış ve kızının yaşadığı problemlerin üstesinden gelebilmesine yardımcı olmuştur. Moustakas (1959)'da evde uygulanan oyun seanslarının tanımını yapmıştır ve çocuk-ebeveyn ilişkisinin önemini ve çocukların seanslarda kendilerini ifade edebildiklerini belirtmiştir.

Yukarıda anlatılan bu oyun seanslarının ebeveynler açısından Filial Terapiden farkı ebeveynlerin planlanmış, sistematik bir eğitim almaması, ebeveynlere süpervizyon verilmemesi ve duygu ve davranışlarına grup sürecinde grup üyeleri tarafından geri bildirim verilmemesidir.

Kuramsal Arkaplan.

Psikodinamik Kuram.

Psikodinamik teoriye göre Filial Terapi, bireyin kendini anlamasında ve geliştirmesinde bilinçaltı ve savunma mekanizmalarının önemine dikkat çeker. Katarsis rahatlama ve iyileşme sağlar. Adler'e göre ise amaç, sosyal ilgi ve üstünlük ihtiyaçlarına vurgu yapar. Terapi sürecinde çocuklar oyunlarına endişelerinin, beklentilerinin yer aldığı iç dünyalarını yansıtır. Oyunlarının sembolik ve anlamlı olduğu düşünülür. Ebeveynler açısından bakarsak, çocukların oyunlarındaki temalar aile dinamiklerini yansıtır. Ebeveynlerin özel oyun zamanlarında oluşturduğu güvenli ortam bu dinamikleri görmelerine yardım eder.

Terapistler ise ebeveynlerin bu konular üzerinde yoğunlaşp çalışmasına yardım eder ve böylece hedeflerine ulaşırlar (Cavedo & Guerny, 1999).

Aile Sistemleri Kuramı.

Filial Terapide teorik olarak hasta ne aile ne de çocuktur. Aile arasındaki ilişkidir. Aile sistemini, içinde meydana gelen küçük bir değışiklik etkiler. Bu nedenden dolayı terapi sürecine mümkün olduğunca bütün aile bireyleri dahil edilmeye çalışılır. Özel oyun seansları bir ebeveyn ve bir çocukla gerçekleşmesine rağmen bütün aile ev ödevleriyle ve eğitime katılan ebeveynlerin öğrendiğı becerileri gerçek yaşama genellemesiyle bu sürece katılır. Filial terapistleri ailenin yaşadığı değışiklikleri (kültür, okul, çevre ve iş gibi) göz önünde bulundurabilmek için sürecin her aşamasında aile sistemi içerisinde (VanFleet & Topham, 2016).

Davranışçı Yaklaşım.

Filial Terapi hedeflerine ulaşabilmek için gerekli öğretim metodunu davranışçı yaklaşımdan almıştır. Özel oyun zamanları süresince ebeveynlere öğretilen yapılandırma ve limit koyma becerileri ile istenmeyen çocuk davranışları engellenmeye çalışılmaktadır. Terapist ebeveynler tarafından bu yeni becerilerin kullanılması için gerekli desteğı sağlar. Ebeveyn eğitimi süreci davranışçı yaklaşımın ilkelerine ve öğretim metodlarına dayanır (VanFleet, 2009).

Bilişsel Kuram.

Bilişsel kuram düşüncelerin davranışlara etki ettiği düşüncesine dayanır. Filial Terapi de çocuğun yön verdiği özel oyun zamanlarının kendi, çevresindeki kişiler ve dünya hakkındaki düşünceleri değıştirmesine yardım ettiğini savunur. Bu, çocuğun hayali oyunu boyunca farklı roller oynaması, senaryolar kurması ve farklı duygular ifade etmesiyle olur. Genellikle travma yaşamış çocukların ebeveyn-çocuk oyun seanslarında önceleri kendilerini mağdur kişi rolüne koydukları sonraları ise ‘kötü adamları’ yenerek kendilerine daha güçlü karakterler seçtikleri gözlemlenir. Filial Terapistleri aynı zamanda ebeveynlere, kendileri ve çocukları ile ilgili farklı bakış açılarıyla düşünmeleri için yardımcı olur. Aileler oyun seanslarındaki temalar hakkında konuşurken, terapist onların problemi fark etmesine ve şekillendirmesine yardımcı olur. Örneğin, birçok aile terapiye çocuklarının onları kızdırmak için bazı şeyleri kasıtlı yaptığı düşüncesiyle başlarlar, fakat sonra travmanın ve endişelerin çocuklarının hareketlerini nasıl yönettiğini görürler (VanFleet, 2014).

Hümanistik Yaklaşım.

Filial Terapi aile fertlerinin kabul, saygı ve empatinin bulunduğu bir ortamda benlik algısını oluşturmalarını hedefler. Çocuklar yönlendirmesiz ve çocuk merkezli oyun seanslarında ebeveynlerinden olumlu tepkiler alırlar. Ebeveynler ise çocukların duygu, düşünce ve davranışlarını koşulsuz kabul etmeyi ve onlara empati ile yaklaşmayı öğrenirler. Ayrıca terapistler de kurulan bu güven ortamı içerisinde ebeveynlerin duygu, düşünce, çatışma ve beklentilerini fark ederler. Empati kurabilmek ebeveynlerin sürece etkin katılımını sağlamak için gereklidir. Koşulsuz kabul ise ailelerin hayatını daha doyum sağlayıcı hale getirmek için gerekli olan zor fakat gerekli değişiklikleri gerçekleştirebilmelerine yardım eder (Cavedo & Guerney, 1999; Guerney & Ryan, 2013; VanFleet, 2014).

Kişilerarası İlişkiler Kuramı.

Filial Terapi bireylerin davranışlarının büyük ölçüde kişilerarası deneyimlerden etkilendiği düşüncesini temel alır. Sullivan'ın (1947) kişilerarası ilişki modeline göre bir kişinin davranışları diğer insanların davranışlarından etkilenir. Filial Terapi bu etki tepki olayını değiştirmenin yollarını arar. Ebeveynlere farkındalık kazandırarak farklı yollarla hareket etmelerine yardımcı olur. Oyun seansları boyunca ebeveyn-çocuk ilişkisi hem ebeveynin hem de çocuğun değişiklik için sorumluluk almasını sağlar (VanFleet, 2014).

Bağlanma Kuramı.

Bağlanma kuramına göre ebeveynler ve çocuklar arasındaki bağlanma çeşidi güvenli bağlanma olmalıdır. Filial Terapi de uygulamalarında bağlanma türlerini dikkate almaktadır ve problem görüldüğünde çocukların bağlanma stillerinde değişim sağlamayı hedeflemektedir. Filial terapistlerinin grup üyelerine güvenli bağlanmanın çocuğu keşfe ve bağımsızlığa yönlendirdiğini vurgulaması gerekir. Bunun için de oyun seanslarında çocuk ile anne ilişkisi gözlenip bağlanma şekli belirlenmelidir. Çocuk oyun oynarken bunun ip uçlarını verir. Örneğin, güvensiz bağlanan bir çocuk oyun esnasında annesini onunla herhangi bir rol oynamaya davet etmez. Travma ve bağlanma bozukluğu ile ilişkili ciddi sorunlar bile, uygun şekilde eğitilmiş deneyimli bir Filial terapisti tarafından başarıyla çözülebilir (Guerney & Ryan, 2013).

Temel Filial Terapi Becerileri.

Yapılandırma.

Filial terapistleri ebeveynlere çocukları için oyun seanslarını nasıl yapılandıracaklarını öğretir. Aynı zamanda bu beceri çocukların oyun seanslarının genel çerçevesini anlamalarına ve potansiyel problemlerden kaçınmalarına yardımcı olduğu için önemlidir. Yapılandırma,

çocuklara oyuna davet edici bir atmosfer yaratırken genel sınırlar hakkında da bilgi verir. Çocuklar oyun seanslarında serbest olsalar da sınırlara uymazlarsa yapılandırma sayesinde otoritenin ebeveynleri olduğunu öğrenirler (VanFleet, 2014). Yapılandırma becerileri olarak ebeveynlere aşağıdaki durumlarda ne söyleyecekleri öğretilir:

Oyun odasına giriş: Ebeveynler özel oyun zamanları başlamadan önce çocuğa şu mesajı iletir: “(Çocuğun adı), burası özel oyun odası. Burada istediğin her şeyi yapabilirsin. Yapmaman gereken bir şey olursa bunu sana söylerim.” (Guerney & Ryan, 2013).

Tuvalet ihtiyacı: Terapist ebeveynlere oyun seansı başlamadan önce, özel zamanın bölünmesini engellemek için çocukların tuvalet ihtiyacının giderilmesi gerektiği bilgisini verir. Çocuk tuvalete ihtiyacını karşıladıktan sonra oyun odasına alınır. Bazı durumlarda çocuğun seans esnasında tekrar bu ihtiyacı ortaya çıkabilir. Terapist, böyle bir durumda ebeveynin çocuğa sadece bir kez tuvalete gitmek için oyun alanından çıkabileceğini anlatır. Çocuk oyun alanına geri döndüğünde, ebeveyn çocuğa “Özel oyun odamıza tekrar geri döndün.” der. Bu cümleler oyun seansı sınırlarını çocuğa anlatır ve oyuna kaldığı yerden devam etmesine yardımcı olur.

Oyun odasından ayrılış: Terapist ebeveyne oyun seansının bitimine yaklaşıldığında iki kez hatırlatma yapmayı öğretir. Oyun seansı bitmeden beş dakika önce ebeveyn çocuğa “(Çocuğun adı), bugünkü oyun seansımızın bitmesine 5 dakika kaldı.” der. Yine oyun seansı bitmeden bir dakika önce “(Çocuğun adı), bugünkü oyun seansımızın bitmesine 1 dakika kaldı.” der. Oyun seansı bittiğinde ebeveyn yumuşak fakat kararlı bir ses tonuyla “(Çocuğun adı), bugünkü oyun seansımız bitti. Şimdi oyun odasından ayrılmak zorundayız.” der. Bu zaman yapılandırması çocuğun ebeveynin kararlılığını anlamasına, oyununun ve tercihlerinin sorumluluğunu almasına yardımcı olur (Guerney & Ryan, 2013).

Filial terapistleri aynı zamanda ebeveynlere çocuk odadan çıkmak istemezse ya da çıkmayı ertelemek isterse ne yapacağını öğretir. Ebeveyn önce çocuğun duygusunu yansıtmayı sonra da kararlı bir şekilde oyun seansının bittiğini söylemeyi öğrenir. Ebeveyn ayağa kalkarak oyun seansının bittiğinin mesajını çocuğa iletir. Eğer ihtiyaç duyarsa çocuğu elinden ya da omzundan kibarca tutup dışarı götürebilir. Ebeveyn tavrını çocuğu kabul edicilikten kararlılığa değiştirir (VanFleet, 2014).

Bu yapılandırma cümleleri çocuğun oyun odasında ne kadar sürede ne yapacağına karar vermesine ve süre dolduktan sonra oynamaya devam etmek istemesi gibi oyun zamanında istenmeyen durumların engellenmesine yardımcı olur. Bu şekilde çocuk yeni durumları deneyimleme şansı bulur (Guerney & Ryan, 2013). Ayrıca çocuk ilk seansta ne

olacağını bilmediği oyun odasında bu mesajlarla oyun zamanlarını şekillendirir. Her seansta aynı mesajlar iletildiği için de kendini güvende hisseder.

Empatik Dinleme.

Ebeveynlere öğretilen bir diğer beceri de empatik dinleme becerisidir. Bu beceri ile ebeveynler çocuğun duygu, düşünce ve davranışlarını kabul ettiklerini çocuğa iletmeyi öğrenir. Çocuğun sözlü ve sözsüz ifadelerini hareketlerinden ve yüz ifadelerinden fark edip nasıl yansıtmaya yapacağı ile ilgili bilgi edinir (Guerney & Ryan, 2013). Empatik dinleme becerisi aynı zamanda;

- a. Ebeveynin çocuğa olan ilgisini gösterir.
- b. Ebeveynlerin çocuğun duyguları ve hareketleriyle ilgili yanlış anlamalarını ortaya çıkarmak için çocuklara bir fırsat verir.
- c. Çocukların duygularını isimlendirmesini sağlar. Böylelikle çocukların duygularını ifade etme becerileri gelişir.
- d. Çocuk ailesinin kendini kabul ettiğini hissettiği için çocuğun da kendini kabul etmesine yardımcı olur.

Ebeveynler oyun seansı boyunca çocuğun duygularını ve oyunun içeriğini (çocuğun yaptıklarını) yansıtmalı ve bütün ilgilerini çocuklarına vermelidir. Bunu da eğitim seanslarında rol yapma tekniği ve canlandırma ile öğrenirler (VanFleet, 2014).

Çocuk Merkezli Hayali Oyun.

Bazı ebeveynler çocuklarına vakit ayırıp düzenli bir şekilde oyun oynarlar, fakat onların oyuncak seçimlerine karışır, oyunlarını yönlendirir ya da oyunu eğitici hale getirebilirler. Bazı ebeveynler ise nadiren çocuklarıyla oynar, oyuna bütün ilgi ve dikkatlerini vererek dahil olamayabilirler. Çocuk merkezli hayali oyun becerisi ebeveynlere çeşitli rolleri nasıl oynayacağını ve çocuğun yönlendirmesini nasıl takip edeceğini öğretir.

Oyun seanslarında çocuk hem oyuncu hem de yönetmendir. Çocuğun verdiği rolü oynayan oyuncu ise ebeveynidir. Oyun esnasında ebeveynin nasıl bir rol alacağına ya da oyuna katılıp katılmayacağına çocuk karar verir. Eğitim seanslarında terapist ebeveynlere oyun sırasında çocuğa soru sormaktan istisna durumlar hariç (fısıltı tekniği), çocuğu övmekten ve öneride bulunmaktan kaçınmaları gerektiğini söyler çünkü bu çocuklar için hem rahatsız edici bir durumdur hem de çocuğa anlaşılmadığı mesajını verir. Soru sormak yerine çocuğun sözlü ve sözlü olmayan ifadelerine bütün ilgi ve dikkatlerini vermeleri ve çocuk bir rol verdiğinde oyunun içeriğini, nasıl canlandırılabilceğini düşünmeleri istenir. Rol oynarken ebeveynlere çocuğun istediği şekilde rol gerçekleşmezse müdahale edeceği bu yüzden

endişelenilmemesi gerektiği bilgisi aktarılır. Ebeveynler rollerini oynarken empatik dinleme becerilerini kullanmaya ihtiyaç duymazlar çünkü bu onlar için karışıklık yaratır. Bu iki beceriyi kullanırlarsa da yanlış yapmış olmazlar. Dikkat etmeleri gereken şey çocuğun yönlendirmesini takip etmektir (VanFleet, 2014). Çocukların yetişkinlerden talep etme eğiliminde olduğu üç tür oyuna katılım şu şekildedir:

Tanık olarak: Ebeveynler çocuklarının yaptıklarını gözlemler, etkinlikleri takip eder ve empatik yorumlar yapar.

Yardımcı oyuncu olarak: Çocuklar ebeveynlerinin etkinliklere (bir yapı inşa etmek), fiziksel aktivitelere (top atmak), oyuncaklarla oyunlara (araba yarışı) veya kurallı oyunlara (kart oyunları) katılmalarını ister.

Rol canlandırması isteyerek: Çocuklar ebeveynlerini kendilerine verilen bir rolü oynamaya yönlendirirler. Aile üyesinden sirk akrobatına kadar herhangi bir şey olarak görevlendirebilirler (Guerney & Ryan, 2013).

Sınır (Limit) Koyma.

Limit koyma çocuklara sınır çizdiği için onların kendilerini güvende hissetmesini sağlar. Çocuklar kendilerini savunmasız hissederlerse ebeveynlerin koyduğu limitler sayesinde bu duygudan kurtulurlar. Çocuklara oyun seansları sırasında, ebeveynlerinin sorumluluklarını sürdürdüğünü iletir. Ebeveynlere, çocuğun bazı davranışlarına limit koyarken, onların bu davranışlarda (ebeveyne lego atma vb.) bulunma arzusuyla empati kurmaları öğretilir. Empati, etkili sınır koymanın önemli bir parçasıdır. Ebeveyn empati kurarak tutarlı ve uygun bir şekilde sınır koyduğunda, çocuklarda duygusal güvenlik sağlanır (O'Sullivan & Ryan, 2009). Çocuklar izin verilmeyen bir şeyi istediğinde bazı duygular ortaya çıkar. Bu nedenle, limit belirleme sırasında bu duyguların farkına varılabilir. Ebeveynler bu duyguları göz ardı edip değiştirmeye çalışmadan, fark ederek ve kabul ederek çocuklarının duygularını sınırlamazlar. Sadece davranışlarını sınırlarlar (Guerney & Ryan, 2013).

Limit koymanın amaçları ve terapistin dikkat etmesi gereken noktalar aşağıdaki gibidir:

1. Limit koyma çocuklara yaptıklarının sorumluluğunu almayı öğretir. Eğer çocuk limite uymamayı seçerse sonuçlarının da sorumluluğunu alır.
2. Oyun seansları boyunca ebeveynler mümkün olduğunca az limit koymalıdır. Bu çocuklara duygularını ifade etmek için özgür bir ortam yaratır.

3. Konulacak sınıra karar verirken ebeveynlerin limitin çocuğun güvenliği, başkalarının güvenliği ya da oyuncakların korunması için mi gerekli olduğunu düşünmesi önemlidir.
4. Limitler tutarlı bir şekilde uygulanmalıdır; böylelikle çocuk ebeveynin kararlılığını görmüş olur. Bu da çocuğun ebeveynin davranışlarını test etmesini azaltır (VanFleet, 2014).

Limitler sadece ihtiyaç duyulduğunda ve aşağıdaki dört temel sebepte ortaya çıkmalıdır:

- Çocuk kendine ya da ailesine zarar vereceği zaman onu korumak için
- Değerli eşyaları korumak için
- Ailenin çocuğu kabulünü sağlamak için
- Oyun seanslarında, oyun alanı içinde, çocuğa ve oyuncaklara limit koyarak oyun seansını zamanında bitirmek için yani tutarlılığı sağlamak için (Bratton & Landreth, 2006).

Oyun seansı içinde bir limit koymadan önce ebeveynler kendilerine şu soruları sormalıdır:

- “Bu limit gerekli mi?”
- “Ben bu limiti tutarlı bir şekilde uygulayabilecek miyim?”
- “Eğer bu davranışa bir limit koymazsam, bu davranışa tutarlı bir şekilde izin verebilecek miyim, çocuğumu kabul edecek miyim?” (Bratton & Landreth, 2006).

Terapist eğitim seanslarında ebeveynlere üç aşamalı sınır koyma metodunu öğretir. Filial terapide terapistin uygulamak istediği terapi çeşidine göre çocuk belirlenen limite uymadığında seçenek sunulan ya da seçeneklerin çocuğa bırakıldığı iki sınır koyma metodu vardır. Bratton ve Landreth’in (2006) 10 haftalık Çocuk Ebeveyn İlişki Terapisi modelinde çocuğa seçenek ebeveynleri tarafından sunulur. Bu metod (KİH metodu) şu şekildedir:

1. Kabul etme: Çocuğun duygu ve isteklerini kabullenme.

“(Çocuğun adı), beni silahla vurmanın sana eğlenceli geldiğini biliyorum”

Çocuk duygularının, arzu ve isteklerinin mantıklı olduğunu ve ailesi tarafından kabul edildiğini öğrenir (fakat bütün davranışlarının değil); ebeveyn çocuğun duygularını empati kurarak yansıttığı zaman duyguların ya da ihtiyaçların yoğunluğu azalır.

2. İletme: Limitleri, sınırları iletme (Özel, açık ve kısa olmalı).

“fakat, ben vurmak için değilim.”

3. Hedeflenen, kabul edilebilir alternatifler:

“Oyuncak bebeği ben gibi düşünebilirsin (oyuncak bebeği göstererek) ve onu vurabilirsin.”

Burada amaç; çocuğa kendi kontrolünü sağlama fırsatı vermenin yanında, duygu ve davranışlarını ifade etmesi için ona kabul edilebilir bir yol sunmaktır (Landreth ve Bratton, 2006). Ebeveyn bu metodu seans içerisinde 3 kez tekrar eder ve çocuk sınıra uymazsa ebeveyn davranışın devam etmesi durumunda sonucunun ne olacağını çocuğa şu şekilde bildirir: (Çocuğun adı), oyuncak bebeği ben gibi düşünüp silahla vurmaya seçersen, silahla oynamayı da seçmiş olursun. Beni silahla vurmaya seçersen, silahla bu oyun seansında oynamamayı seçmiş olursun. Çocuk bu noktada bir seçim yapar ve ebeveyn sonucu çocuğa yaşatır yani bu örnekte çocuk bebeği seçip silahla oynamaya devam edebilir ya da ebeveyni vurmaya seçip silahla seans boyunca oynamamayı tercih edebilir.

Guerney ve Ryan'ın (2013) Grup Filial Terapi modeli gibi çocuklara seçenek sunulmadan uygulanan üç aşamalı limit koyma metodunun aşamaları ise şu şekildedir:

1. Limiti İfade Etme: Eğer çocuk oyun odasında yapmaması gereken bir davranışta bulunursa ebeveyn limiti kısa ve açık bir şekilde söyler. Ses tonu sakın ama kararlı olmalıdır. Limiti şu şekilde ifade eder: “(Çocuğun adı), silahla bana ateş etmek istediğini biliyorum. Hatırla, yapmaman gereken bir şey olduğunda bunu sana söyleyecektim. Burada yapmaman gereken şeylerden bir tanesi silah doluyken bana ateş etmek. Bunun dışında istediğin her şeyi yapabilirsin.”

2. Uyarıda Bulunma: Eğer çocuk aynı oyun seansı içerisinde limit konulan davranışı tekrarlarsa, ebeveyn uyarıda bulunur. Ebeveyn limiti tekrarlar ve uymak istemezse ne olacağını söyler. Uyarıyı şu şekilde yapar: “(Çocuğun adı), silah doluyken bana ateş edemeyeceğini hatırla. Eğer bana tekrar ateş edersen bugünkü oyun seansını bitireceğim. Bunun dışında istediğin her şeyi yapabilirsin.”

3. Sonucu Yaşatma: Eğer çocuk aynı oyun seansı içinde konulan sınıra üçüncü kez uymazsa, ebeveyn sonucu yaşatmak zorunda kalır ve odayı terk ederler. Yine sakın ve kararlı bir ses tonu kullanır. Sonucu yaşatmak için şu cümleleri kullanır: “(Çocuğun adı), silah doluyken bana ateş edersen oyun seansının biteceğini söylediğimi hatırla. Ateş etmeyi seçtiğin için şimdi buradan ayrılmak zorundayız.” (VanFleet, 2014).

Oyun Odasının Hazırlanması ve Oyuncak Seçimi.

Oyun seansı için düzenlenecek odanın seçimi yapılırken dikkat edilmesi gereken bazı önemli prensipler vardır. Oyun odası okul, ofis ya da kurumda yer alacaksa gürültü gelmeyecek bir alan tercih edilmelidir. Seans esnasında, özel oyun zamanındaki çocuk ya da

ebeveyn dışarıdan ses duyduğunda terapinin gidişatı bozulabilir. Çocuk dışarıda birilerinin onu dinlediğini düşünüp etkilenebilir (Landreth, 2012). Evde bir alan hazırlanacaksa çocuğun dikkatinin en az dağılacığı ve kırılacak eşyaların en az olduğu, odanın oyun esnasında dağılmasının sorun olmayacağı, çocuğun kendini özgür hissedeceği bir yer olması gerekir. Evdeki terapi seanslarında terapi yapılacak alan iki kişinin ve oyuncakların sığabileceği kadar geniş olmalıdır. Ayrıca oyun sırasında dikkati dağıtacak nesnelerin ya da kişilerin önleminin alınması gerekir. Çünkü otuz dakikalık oyun zamanı aile ve çocuk için “özel zaman”dır (VanFleet, 2009).

Axline (1947) oyun odasında yer alacak oyuncakların seçimi yapılırken de bazı prensiplere uyulması gerektiğini belirtmiştir. Landreth (2012) ise “Oyuncaklar seçilmelidir, toplanmamalıdır.” diyerek her oyuncuğun oyun odasında yer alamayacağını ifade etmiştir. Oyuncak ve materyaller çocuğun ihtiyaç, duygu ve deneyimlerini ifade etmesine yardımcı olmalıdır. Mekanik ve elektronik oyuncaklar ve oyunlar, çocuğu yaratıcılığa teşvik etmediği için oyun terapisine uygun değildir. Çünkü onlar önceden programlanmıştır ve ebeveyn-çocuk arasında ilişki kurulması hedeflenen seansta kolaylaştırıcı değildir.

Landreth’a (2012) göre oyun odasında yer alması gereken oyuncaklar 3 gruba ayrılmıştır:

1. Gerçek Yaşam Oyuncakları: Bebek ailesi, ev, kuklalar ve figürler çocuğun hayatındaki aile üyelerini temsil eder ve duyguların ifadesini sağlar. Korku, öfke, akraba ilişkileri, aile içi krizler ve çatışmalar aile bireylerini temsil eden oyuncaklarla çocuğun oyunundan anlaşılır. Araba, kamyon, tekne ve para kasası endişeli, utangaç ve içe kapanık çocuklar için duyguları açığa vurma açısından tercih edilir. Çünkü çocuk oyun seanslarının başında, araba, kamyon gibi oyuncaklarla kendini güvende hissetmediği ortamda alanı keşfeder, yazar kasanın tuşlarına basıp sayıları yazarken kontrolü kendinde hisseder ve ortama alışmaya başlar. Yazı tahtası gibi gerçek hayatta (sınıf ortamında) kullanılan nesneler oyun odasının çocuğa izin verici bir ortam olduğunu anlatmak için kullanılır. Çünkü okulda “Tahtayı karalama” kuralı vardır. Oyun odasında ise istediği her şeyi yapabileceği söylenir ve çocuk özgürce bu kurala uymayarak izin verici ortamda yapabileceklerinin farkına varmaya başlar.

2. Agresyonu Ortaya Çıkaran Oyuncaklar: Hacıyatmaz, askerler, timsah kuklası, silahlar ve kılıçlar çocuğun kızgınlığını, öfkesini ve düşmanlığını ortaya çıkarmaya yardımcı olduğu için oyun odasında yer almalıdır. Çocuk bu oyuncaklarla belirli sınırlar çerçevesinde içindeki agresyonu dışarı aktarır ve rahatlar. Yumurta kutusu, dondurma çubukları gibi materyaller çocuğun kesmesi, yırtması, kırması, oyun hamuruna batırması için gereklidir.

Çocuk bu oyuncaklar sayesinde vurma, gömme, batırma gibi davranışların oyun odasında kabul edilebilir olduğunu anlar. Bu tip davranışlara izin verilir çünkü bunlar sembolik anlamlar taşımaktadır. Hayvan figürleri de öfke ve kızgınlığı ortaya çıkaran oyuncaklardır. Çocuklar seans başında aile figürlerini kullanarak bazı duygularını anlatmayabilirler. Onlar yerine hayvanları tercih ederler. Oyun hamurlarıyla sıkma, parçalama, ezme gibi eylemler gerçekleştirilebildiği için agresyonun ifadesinde kullanılır.

3. Yaratıcılığı Geliştiren Oyuncaklar: Kum ve su çocuğun istediği, hayal ettiği şeyi yapması için kullanılabilecek malzemelerdir. Utangaç ve içe kapanık çocukların duygularını ifadesinde işe yarar. Legolar çocukların bir şeyler inşa etmesinde veya yaptıklarını yıkmasında kullanılabilir. Başarı, memnuniyet duygularını tatmasına yardımcı olur. Boyalar da onların yaratıcılığı tecrübe etmesine olanak sağlar.

Landreth'in bu sınıflamasında yer alan oyuncakları Guerney ve Ryan (2013) da oyun odasında oyuncak bebek, oyuncak ev, kağıt, kuklalar, telefonlar, mutfak seti, boya malzemeleri hatta oyuncak silahların olması gerektiğini söyleyerek desteklemektedir. VanFleet (2014) ise oyuncak seçiminde oyuncakların çocuğun kendini ifade etmesini sağlayacak ve oyunu yönlendirmeyecek oyuncaklar olması gerektiğini vurgulamıştır. Oyuncak seçerken oyuncaklar arasında oyuncak kılıç gibi kızgınlığı anlatan oyuncakların da olması gerekir. Biberon ve oyuncak bebek gibi çocukların bakım yapabileceği oyuncaklar da olmalıdır. Bunların yanında aile içi durumları ifade edebilecekleri oyuncak ev, kuklalar da önemlidir. Oyun hamuru ve sanat malzemeleri de oyunun ifade ediciliğini destekler. Bütün bu oyuncaklar Filial Terapi uygulamalarında çocukların kendilerini ifade etmelerine yardımcı olur.

Filial Terapi Süreci.

Ebeveynlere Filial Terapi eğitimi bireysel olarak ya da grupla verilebilir. Grup formatında, üyeler sorunları ile mücadele ederken kendini yalnız hissettiğinde ve grup içerisinde paylaşımda bulunduğunda, diğer grup üyelerinin de benzer sorunlar yaşadığını görürler. Bu yüzden grup formatı daha çok tercih edilmektedir. Eğitimin altı ya da sekiz aile içeren gruplarla verilmesi önerilmektedir (Guerney,2003). Filial terapi süreci beş aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar şu şekildedir:

Değerlendirme Aşaması.

Filial Terapide terapistin, aile ilişkilerini ve problemi anlaması için değerlendirme süreci üç basamaktan oluşur. Birinci aşamada terapist sadece ebeveynlerle görüşür. Empati kurarak ebeveynlerin gelme sebebini dinler, var olan problemi anlamaya çalışır ve ailenin gelişimsel ve sosyal geçmişi hakkında bilgi edinir. Uygulayacağı bir ölçek, form ya da öntest

varsa yaptırır. Çocuğun sosyal, fiziksel, duygusal ve bilişsel gelişimiyle ilgili olabildiği kadar çok bilgi edinmeye çalışır.

Bu ebeveyn görüşmesinin sonunda terapist ailenin paylaşımlarını, endişelerini özetler ve değerlendirmenin ikinci aşaması olan aile oyun seansı gözlemine geçilir. Terapist bu 20-30 dakika sürecek olan oyunda bütün ailenin yer alacağını ve onun da ailenin oyununu ya tek taraflı aynanın ardından ya video kaydından ya da bunlar mümkün değilse oyunun akışını bozmadan odanın bir kenarından izleyeceğini açıklar. Burada amaç terapiye katılacak çocuğun aile bireyleri ile olan ilişkisini, güçlü yönlerini ve sorunlu davranışlarını gözlemlemektir.

Üçüncü aşamada terapist bir kez daha sadece ebeveynlerle görüşür. Ebeveynler çocuklarının aile oyun seansındaki davranışlarıyla evdeki davranışlarını karşılaştırır, terapist ise kendi gözlemlerini paylaşır ve sorular sorar. Daha sonra terapist eğitimin ayrıntılarını anlatır ve eğitim içeriğini ebeveynlerin ifade ettiği endişeleriyle ilişkilendirir (VanFleet, 2014).

Ebeveyn Eğitimi Aşaması.

Değerlendirme aşaması tamamlandıktan sonra ebeveyn eğitimi aşamasına geçilir. Ebeveynler oyun seanslarında uygulamak için gerekli olan becerileri öğrenmeye hazırdır. Yapılandırma, empatik dinleme, çocuk merkezli hayali oyun ve sınır koyma becerileri ebeveynlere öğretilir. Bu becerilerin çocuğun gelişiminde ve ebeveynlerin yardım almak istediği durumlarda nasıl önemli olacağı anlatılır. Terapist eğitim aşamasında becerilerin yer aldığı videoları ve rol yapma tekniğini kullanır. Bazı durumlarda da grup üyelerinin çocuklarıyla kısa oyun seansları uygular ve ebeveynlerin bunları izlemesini sağlayabilir. Oyun seanslarında ebeveynlerin karşılaşabileceği durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini anlatarak onları hazırlar. Bu süreçte ebeveynlerin başarılı bir şekilde kullandığı becerilere olumlu geribildirimlerde bulunurken uygulamakta zorlandıkları becerilere ise dikkat çekip bir dahaki sefere nasıl olması gerektiği hakkında bilgi verir (VanFleet, 2014).

İlk Oyun Seansları-Süpervizyonlu Oyun Seansları Aşaması.

Ebeveynler eğitim aşamasında öğrendiği dört temel beceri ile yeterince pratik yaptıktan sonra çocuklarıyla özel oyun zamanları başlar. Terapist oyun seanslarını izler ve notlar alır. Ebeveynin öğrendiği becerileri kullanımına (etkili kullandığı beceriler ve daha fazla çalışılması gereken beceriler), çocuğun oynadığı oyunlardaki temalara, bu temaların tekrar edip etmediğine dikkat eder. Gerekli değerlendirmeleri yapar. Diğer grup üyelerinin eleştiride bulunmasına ya da tavsiye vermesine izin vermeden ebeveynlere öncelikle olumlu

geri bildirimlerde bulunur. Daha sonra geliştirilmesi gereken beceriler ile ilgili konuşulur. Oyun temalarının ve oyundaki sembollerin yorumlaması yapılır (VanFleet, 2014).

Ev Oyun Seansları ve Genelleştirme Aşaması.

Oyun seanslarının ev ortamına kaydırılması için gerekli çalışmalar ebeveyn eğitimi aşamasında başlar. Terapist evde oyun seanslarının gerçekleştirilmesi için gerekli oyuncakların listesini verir ve seansların nasıl bir ortamda olması gerektiği bilgisini aktarır. Oyun seansı sırasında dışarıdan gelebilecek müdahalelere karşı nasıl önlemler alınabileceğini anlatır. Tüm bu hazırlıklar ve bilgilendirmeler tamamlandıktan sonra ebeveynler oyun seanslarını evde uygulamaya başlar. Filial terapistleri her seanstan sonra ebeveynlerle görüşme yapar (Guerney, 2003). Terapist ebeveynlerden seanstan sonra bir form doldurmasını ister. Oyun seansı becerilerinde ebeveynin güçlü yönlerini, zayıf yönlerini, çocuğun davranışlarını, oyun temalarını ve onların anlamlarını tartışılır. Terapist burada dikkati daha çok oyun temalarına ve temadan yorumlanan problemin çözümüne çeker.

Ev oyun seanslarından sonra genelleştirme aşamasına geçilir. Ödevlerle terapist ebeveyni çocuğu günlük hayatta yaşadığı bir olayı anlatırken empati kurarak dinlemesi için cesaretlendirir. Bir hafta içerisinde birkaç kez çocuğunu empati kurarak dinleme ve sonuçlarını not etme ödevini verir. Ayrıca günlük hayatta karşılaştıkları bir durumda sınır koyma metodunu uygulamasını ister. Ödevlerin yanında gerçekçi beklentiler içinde olma, çocuklarının başarılı olması için uygun ortamı sağlama gibi ebeveynlik becerileri ile ilgili bilgiler vererek de süreci hızlandırır (VanFleet, 2014).

Sonlandırma Aşaması.

Öğrenilen beceriler günlük hayatta da kullanılmaya başlandığında terapistin terapi sürecini sonlandırması için bazı durumlara dikkat etmesi ve ebeveynlerle birlikte değerlendirme yapması gerekmektedir. Yaptıkları değerlendirmede;

1. Ailenin oyun seanslarına ilgisi azaldıysa,
2. Problemler büyük ölçüde ortadan kalktıysa ya da çözüldüyse,
3. Çocuğun ilgisi, oynadığı oyunun yoğunluğu ve temaları azaldıysa,
4. Ebeveynler Filial Terapi sürecini ve ebeveynlik becerilerini yeterince anladıysa sonlandırma aşamasına geçilir.

Sonlandırmaya karar verildiğinde terapist uygulayacağı bir sontest ya da ölçek varsa onları yaptırır ve öntest-sontest sonuçlarını karşılaştırıp bunları paylaşır. Ebeveynlere süreçte kurulan ebeveyn-çocuk iletişimini sürdürmek ve gelecekte karşılaşılabilecek problemleri önlemek amacıyla oyun seanslarına devam etmeleri önerilir. 4 ya da 6 hafta sonraya bir

buluşma ayarlanabilir. Bu mümkün değilse telefon görüşmesi planlanabilir. Ebeveynlere ihtiyaç duydukları anda tekrar terapist desteği alabilecekleri bilgisi verilerek terapi sonlandırılır (VanFleet, 2014).

Farklı Filial Terapi Uygulamaları.

Filial Terapinin grup formatında ya da bireysel olarak farklı uygulama metodları vardır. Pernet-Caplin'in 12 haftalık Filial Terapi modeli grup formatındadır. Wright-Walker Grup Filial Terapi modeli ise 10 ebeveynle çalışılabilen, iki liderin yer aldığı 13 haftalık bir terapi sürecini içerir. Guernsey'in Grup Filial Terapi modeli 6-8 kişilik gruplarla ortalama 20-24 seans süren bir eğitimidir. VanFleet'in ise bireysel olarak uyguladığı model Guernsey'in Grup Filial Terapi modeli ile benzerdir. Landreth ve Bratton'ın 10 haftalık Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi modeli ise birçok araştırmada kullanılan diğer bir Filial Terapi modelidir.

Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi

Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi, oyun terapisi konusunda eğitim almış profesyoneller tarafından, ebeveynlere program dahilinde terapötik becerilerin öğretildiği bir yaklaşımdır. Bu terapi çeşidinde ebeveynlere, etkin dinleme, yansıtma, çocukların duygularını fark etme ve bunlara geri bildirim verme, terapötik sınır koyma, çocukların özgüvenlerini oluşturma ve seçilmiş oyuncaklardan oluşan özel bir kit kullanarak çocuklarıyla haftalık oyun oturumlarını yapılandırma gibi temel ÇMOT prensipleri ve becerileri öğretilir. Ayrıca ebeveynler, ebeveyn-çocuk ilişkisini geliştiren, yargılayıcı olmayan, anlayışlı ve kabul edici bir ortamın nasıl oluşturulacağını öğrenir. Bu şekilde çocuk ve ebeveyn için değişim ve kişisel gelişim kolaylaştırılır (Landreth & Bratton, 2019).

Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisinin Amaçları

Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisinin odak noktası çocuk-ebeveyn ilişkisinin ve çocuğun doğuştan getirdiği yeteneklerin önemidir. Bu ilişki değişim sürecinde bir araç olarak görülmektedir. Bu nedenle amaç, ebeveynin çocukla çocuğun, yapıcı, yönlendirici, ileriye dönük, yaratıcı ve kendi kendini iyileştirme gücünü serbest bırakacak şekilde ilişki kurmasına yardımcı olmaktır. ÇMOT'de olduğu gibi, bu terapi de belirli problemlerin çözümüne veya "hızlı bir sonuca" odaklanmaz, aksine ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkiyi geliştirecek şekilde yapılandırılır (Landreth & Bratton, 2019).

Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisinin genel amacı, gelişmiş aile etkileşimleri, problem çözme stratejileri ve artan ailevi sevgi, sıcaklık ve güven duyguları ile ebeveyn-çocuk ilişkisini kurmak ve güçlendirmektir. Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi hem çocuklar hem de ebeveynler için önemli yararlar sağlamaktadır. Çocuklar için terapötik hedefler, semptomların

azaltılması, başa çıkma stratejilerinin geliştirilmesi, kendilerine bakış açılarının olumlu olması ve güven duygularının artması gibi oyun terapisinin hedefleriyle benzerdir. Ebeveynler açısından terapötik hedefler ise, çocuğun duygusal dünyasının daha iyi anlaşılmasını ve kabul edilmesini, hem kendine hem de çocuğa karşı daha gerçekçi ve hoşgörülü algıların ve tutumların geliştirilmesini, gelişimsel olarak uygun stratejilere dayanan daha etkili ebeveynlik becerilerinin geliştirilmesini ve ebeveynlerin ebeveyn olmaktan zevk almasını sağlamaktır (Landreth & Bratton, 2019).

Özel oyun seanslarının ebeveynlere faydaları şu şekildedir:

1. Çocuklarını anlamak ve kabul etmek,
2. Çocuklarının hissettiklerine karşı duyarlılık geliştirmek,
3. Çocuklarının yönlendirmelerine, sorumluluk almalarına ve güven duygusu geliştirmelerine nasıl katkı sağlayacaklarını öğrenmek,
4. Çocuklarıyla ilgili duygularının farkına varmak,
5. ÇMOT ilke ve becerilerini öğrenmek.

Didaktik öğretim, özel oyun seansları, çekilen videoların izlenmesi, rol oynama ve ebeveynlerin oyun oturumlarına süpervizyon verilmesi ile ebeveynlerin çocuklarına duyarlılığı artar ve ebeveynler, çocuklarının birey olarak fark etmedikleri yönlerini ve ebeveynleriyle ilişki kurmanın farklı yollarını keşfedecek kadar güvende hissettikleri, yargılayıcı olmayan ve kabul edici bir ortamın nasıl oluşturulacağını öğrenir (Landreth & Bratton, 2019).

Landreth ve Bratton'ın (2019) belirttiği Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisinin ebeveynler, çocuklar ve aile için özel hedefleri aşağıdaki gibidir.

Ebeveynler için Hedefler:

- Çocuklarına, özellikle duygusal dünyalarına olan anlayışlarını, kabullerini ve duyarlılıklarını arttırmak.
- ÇMOT ilke ve becerilerini öğrenmek.
- Çocuklarının kendilerini yönlendirmelerini, kendi sorumluluklarını almalarını ve özgüvenlerini geliştirmelerini nasıl teşvik edeceklerini öğrenmek.
- Kendilerine ve çocuklarına karşı daha gerçekçi ve hoşgörülü algı ve tutumlar geliştirmek.
- Çocuklarıyla ilgili içgörü geliştirmek.
- Ebeveynlerin kendi kendilerini kabul etme ve ebeveynlik yeteneklerine olan güvenlerini arttırmak.

- Gelişimsel olarak uygun stratejilerle daha etkili ebeveynlik becerileri geliştirmek.
- Çocuklarının ebeveyni olma “keyfini” yeniden yaşamak.

Çocuklar için Hedefler

- Düşünce, ihtiyaç ve duygularını bir oyun ortamı aracılığıyla ebeveynine iletmek.
- Kabul edilmiş, anlaşılmış ve değerli hissederek daha fazla olumlu saygı, benlik saygısı, güven ve yetkinlik duygusu yaşamak.
- Artan güven duygusu ile ebeveynin duygu, tutum ve davranışlarına ilişkin olumsuz algıları değiştirmek.
- Problemleri azaltmak veya ortadan kaldırmak.
- İç denetim odağı (özdenetim) geliştirmek, daha fazla kendi kendini yönetebilir hale gelmek, eylemler için sorumluluk almak ve bunların sonucunda ihtiyaçları ifade etmek ve ihtiyaçların karşılanmasını sağlamak için daha uygun yollar seçmek.
- Etkili problem çözme becerilerini geliştirmek.

Ebeveyn-Çocuk İlişkisi için Hedefler

- Ebeveyn-çocuk ilişkisini güçlendirmek ve hem ebeveyn hem de çocuk için güven, güvenlik ve yakınlık duygusu geliştirmek.
- Aile etkileşimlerini ve sevginin ifade edilmesini geliştirmek.
- Ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkiden zevk alma düzeyini artırmak.
- Başa çıkma ve problem çözme becerilerini geliştirmek.

Ebeveyn-Çocuk İletişimi Boyutları.

Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi, ebeveyn-çocuk iletişimi açısından incelendiğinde birçok boyuttan oluştuğu dikkat çekmektedir. Landreth ve Bratton’a (2019) göre bu boyutlar şu şekildedir:

Ebeveyn-Çocuk İlişkisi.

Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisinin temel amacı, ebeveynleri, olumlu ilişkilerin geliştirilmesini kolaylaştırmak için ÇMOT becerileri ile donatarak ebeveyn-çocuk ilişkisini kurmak ve güçlendirmektir. Ebeveyn eğitim programlarının çoğu genellikle çocukların davranışlarının düzeltilmesinde veya söndürülmesinde kullanılacak belirli tekniklerin veya problem çözme becerilerinin öğretilmesine odaklanmaktadır. Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi ise, ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkinin, çocukların problemleri azaltmak veya ortadan kaldırmak ve gelecekte sorunların oluşmasını önlemek için gerekli ve iyileştirici terapötik boyut olduğu gerekçesine dayanmaktadır.

Oyun Temelli İletişim.

Sorunları çözmek için aile tartışmalarını veya ebeveyn-çocuk tartışmalarını temel alan, sözel becerilere dayanan diğer ebeveyn eğitim modellerinden farklı olarak, Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi ve diğer Filial Terapi modelleri çocuğun duygularını, ihtiyaçlarını, isteklerini, fantezilerini, deneyimlerini ve düşüncelerini iletmek için birincil araç olan doğal iletişim yolu “oyun”a güvenir. Filial Terapide oyun, çocuğu anlamak ve ebeveyn-çocuk ilişkisini kurmak için bir iletişim aracıdır. Çocuklar oyun ortamında rahattırlar ve oyun deneyimini/ilişkisini kendileri için önemli olan boyutlara daha kolay yönlendirebilirler. Bu nedenle çocuğun oyun yoluyla iletişimi sözel iletişime göre daha mümkündür.

Sembolik İfade.

Oyun çocuğun doğal ifade aracı olduğundan ve Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi/Filial Terapi oyun temelli olduğundan, bu terapi çocukların duygularını tam olarak ve sembolik bir şekilde ifade etmelerini sağlayan tek ebeveyn eğitim modelidir. Ebeveynlere, çocukların oyunlarının bir anlamı olduğu, özel olarak seçilmiş oyuncaklarla çocuğun hayatındaki olaylar, korkular vb. ile nasıl ilişki kurulabileceği ve çocuklarının oyunlarındaki olası anlamlara duyarlı olmaları öğretilir. Bununla birlikte, çocuğun oyunundaki sembolik anlamı anlamaları beklenmez, sadece oyun ve oyunun terapötik değerini fark etmeleri beklenir. Burada önemli olan çocuğun potansiyel olarak önemli mesajları oyuna aktarma fırsatı bulmasıdır. Oyun oynama, ebeveynin sembolik anlamı anlayıp anlamadığından daha önemlidir.

Çocuğun Liderliği.

Özel oyun zamanlarında çocuğun önderlik etmesine izin verilir. Ebeveyn bir diyalog başlatmaz, oyunun içeriğine ve zamanın nasıl kullanılacağına karışmaz veya sorunlara çözüm önerileri sunmaz. Çocuk 30 dakikalık özel oyun zamanı boyunca liderlik yapar ve ebeveyn bunu izler. Birlikte geçirilecek zamanın odağı çocuk tarafından belirlenir. Diğer ebeveyn eğitim programlarının çoğunda, ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin içeriği ve yönü ebeveyn tarafından belirlenir. Çocuğun liderlik yapmasına izin vermek, çocuğa sorumluluğu nasıl üstleneceğini deneyimleme fırsatı sunar.

Düzeltilme Yerine Kabul.

Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisinde çocuğun davranışını düzeltmeye vurgu yapılmaz. Eğitimin odak noktası, 30 dakikalık özel oyun zamanı boyunca kullanılacak becerileri geliştirmektir. Ebeveyn 30 dakika boyunca çocuğu ve çocuğun kararlarını uygun sınırlar veya limitler dahilinde kabul edecektir. Çocuğun oyun süresi, ne ile oynayacağı, nasıl oynayacağı vb. konularda karar vermesine izin verilir ve ebeveynler de bu kararları kabul eder. Ebeveyn,

önceden belirlenmiş sınırların gerekli olduğu durumlar dışında, çocuğu düzeltmez, çocuğun farklı olmasını istemez ve çocuğun müdahale etmeden veya önerilerde bulunmadan hata yapmasına izin verir. 30 dakika boyunca çocuk sorumludur ve olduğu gibi kabul edilir.

Eğitim Boyutları.

Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi, eğitim açısından incelendiğinde birçok boyuttan oluştuğu görülmektedir. Landreth ve Bratton'a (2019) göre bu boyutlar şu şekildedir:

Grup Süreci/Grup Terapisi.

Grup süreci ve grup terapisi arasındaki ilişki Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisinin başarıyla sonuçlanması için hayati öneme sahiptir. Ebeveynlerin çocuklarına tepkileri, kendileri ve aile üyeleri hakkındaki duyguları, düşünceleri ve yaşadıkları sorunlar da Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitiminde ele alınmalıdır. Bu sayede ebeveynler, özel oyun oturumlarında istenildiği gibi çocuklarına duygusal olarak erişilebilir olabilirler.

Ebeveynler sadece bir eğitim almak için Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisini tercih etmezler. İlişki becerilerinin eğitimi ve geliştirilmesine ihtiyaçları vardır. Aynı zamanda çocuklarıyla değişim aracı olarak ilişkilerini engelleyen kişisel sorunlara ilişkin içgörü geliştirmelerine gereksinim duyarlar. Kişisel sorunların ele alınması, ebeveynlerin yeni becerileri içselleştirmelerini ve gerekli olan yeni davranışları uygulamalarını kolaylaştırır (VanFleet, 2014).

Filial Terapide grup süreci/grup terapisi bileşeninin kritik önemi, Eardley (1978) tarafından yapılan bir araştırma ile de desteklenmektedir. Araştırma sonuçlarına göre didaktik eğitim bileşenleri etrafında yapılandırılmış bir Filial Terapi modelinin, rol yapma tekniği ve süpervizyonlu geribildirim verme ile ebeveyn-çocuk oyun oturumlarının birlikte uygulandığı yani didaktik eğitim bileşenleri ve grup süreci bileşenlerinin bir kombinasyonunu içeren bir Filial Terapi modelinden daha az etkili olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak. Filial Terapi eğitiminin etkililiği, kendileri, çocukları, oyun oturumları ve aileleri ile ilgili kişisel sorunları aktif olarak deneyimleyen ebeveynlere bağlıdır.

Gelecek Odaklı.

Ebeveyn eğitimi modellerinin çoğu, geçmişte olan ilişkilere ve olaylara dayanarak, çocuğun davranış şeklinin düzeltilmesine odaklanmaktadır. Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi ise, çocuğun yaptıklarını değil, nelere yeteneği olduğunu ve neler yapabileceğini dikkate almaktadır. Bu nedenle, ebeveynlerin çocuklarının davranışlarını anlatmasına çok az zaman ayrılmaktadır. Geçmiş davranışlara göre çocuklara tepki vermek, çocukların olduğu gibi olmaya devam etmesini kısıtlar.

Çocukların yaşamlarındaki önemli yetişkinler onları değişimden aciz olarak algılasa, çocuklar geçmişlerine bağlı kalırlar. Ebeveyn çocuğunun yetenekli olduğuna inanana kadar çocuğun olabileceği şey haline gelmesi mümkün değildir. Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi, çocuğun kendi kendini yönlendiren olumlu değişim kapasitesine sahip olduğu düşüncesine dayanır ve bu nedenle çocuğun sorunu yerine çocuğun potansiyeline odaklanır.

Tecrübeyle Dayalı.

Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi tecrübeyi temel alarak, yaparak öğrenme ilkesine dayanır. Diğer ebeveyn eğitimi modellerinin çoğu, önemli olduğu düşünülen ilke ve prosedürleri öğretmek için bir ders-tartışma formatı kullanır. Deneyimsel yaklaşım, ebeveynleri daha hızlı bir şekilde sürece çeker, yüksek düzeyde ebeveyn ilgisini ve katılımını sağlar ve terapistin becerilerin gelişimini süpervize etmesi için fırsat sağlar. Ayrıca, bir grupta konuşma konusunda tereddütlü, sessiz veya kendini izole eden ebeveynleri de sürece dahil eder.

Özel oyun seanslarının uygulanmasından önce eğitim oturumlarında yeni becerilerin rol oynama tekniğiyle pekiştirilmesi, ebeveynlerin güven düzeyini artırır ve yeni becerilerin özel oyun seanslarında doğru şekilde kullanılmasını sağlar. Deneyimsel öğrenme, ebeveyn-çocuk özel oyun zamanlarında çocuklarıyla birlikte yeni terapötik ajan rollerini uygularken gerçekleşir. Bu özel oyun seansları genellikle ebeveynler için kendileri ve çocukları hakkında heyecan verici keşif zamanlarıdır ve genellikle yeni becerileri başarıyla uyguladıkları için ebeveynler kendilerini daha da güçlü hisseder.

Eğitim oturumlarında rol oynama tekniğiyle uygulanan deneyimsel yaklaşım ve daha sonra gruptaki diğer ebeveynler tarafından izlenen özel oyun seansları, ebeveynlerin destekleyici geribildirim verme ve teşvik etme sürecine girmesini sağlar. Grup üyelerinin desteği ve geribildirimleri, ebeveyn davranışını etkilemede Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitmeni tarafından yapılan yorumlardan daha güçlüdür. Bu etkenler, ebeveynlerin çocuklarına tepki vermenin yeni yollarını denemek konusunda güven duymalarında hayati önem taşımaktadır.

Bir Problemi Düzeltmek Yerine İlişki Kurmak.

Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitiminin odak noktası, ebeveynleri çocuklarıyla terapötik bir ilişki geliştirmek için gerekli becerilerle donatmaktır. Çocuğun sahip olduğu belirli bir problemin düzeltilmesine vurgu yapılmaz. Ebeveyn eğitimindeki bu yaklaşımın mantığı, ebeveynin çocukla ilişkisinin iyileştirilmesinin problemleri davranışın altında yatan nedenleri olumlu yönde etkileyeceği ve bunun da sorunlu davranışında olumlu değişikliklere

yol açacağıdır. Çocuğun kişiliği ve ebeveynin çocukla ilişkisi her zaman çocuğun sahip olabileceği sorundan daha önemlidir. Bu nedenle, Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitim oturumları, problemleri düzeltmek için teknikler veya metodlardan ziyade terapötik ilişki becerileri geliştirmeye odaklanmaktadır.

Çocuğun Algısını Değiştirme.

Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitiminin temel amacı, çocuğun davranışını değiştirmek yerine çocuğun ebeveyn ve ebeveyn-çocuk ilişkisi algısını değiştirmektir. Davranış, algılamamanın bir fonksiyonu olarak görülür. Bu nedenle algıdaki bir değişiklik davranışta bir değişikliğe yol açacaktır. Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisinde ebeveynler, ebeveynin çocuk tarafından bir müttefik olarak görüleceği, anlayışlı, kabul edici ve empati kurulabilecek bir oyun oturumu ortamı oluşturmayı öğrenir, çünkü 30 dakika boyunca ebeveyn çocuğu düzeltmek veya değiştirmek için herhangi bir girişimde bulunmaz. Çocuklarının nasıl algıladığını öğrenmek için onların gözlerinden nasıl bakacaklarını öğrenirler.

Çocuğu Değiştirmek Yerine Ebeveynlik Yeterliliğine Odaklanma.

Filial Terapi için başvuran ebeveynler genellikle çocuklarının kontrol edilmesi için bir yöntem bulmaya ihtiyaçları olduğuna inanarak, kendilerini kontrolü kaybetmiş hissederler. Ebeveyn eğitimi modellerinin çoğu çocuğu değiştirmek için stratejiler geliştirirken, Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitiminde amaç bu değildir. Aksine, bu yaklaşım ebeveynin yeterliliklerinin artırılması yoluyla ebeveynin değiştirilmesine odaklanmaktadır. Çocuklarına uygun tepkide bulunma becerilerine güvenen ebeveynler daha fazla kontrol sahibi hissederler.

Ebeveynlerin kendileri hakkında ne hissettikleri, bir kişi ve ebeveyn olarak yeterlilik duyguları, çocuklarıyla etkileşimlerini ve dolayısıyla çocuklarının gelişimini önemli ölçüde etkiler. Ebeveynlik, en yetenekli ve özverili ebeveynler için bile en iyi ihtimalle zor, stresli ve hayal kırıklığına uğraticı bir süreçtir. Ebeveyn-çocuk ilişkisinde problem ortaya çıktığında, ebeveynler kendini suçlamaya ve ebeveyn olarak yeterliklerinden şüphe duymaya meyillidirler. Araştırmalar, ebeveyn yeterliliğinin çocukların gelişiminin herhangi bir boyutu üzerinde derin bir etkisi olabileceğini göstermiştir. Rohner (1986) sıcak, kabul edici ve ilgili ebeveynlerin çocuklarının daha olumlu sosyal beceriler sergilediğini belirtmiştir. Sosyal becerilerde zorluk çeken çocukların katı, otoriter ve soğuk ebeveynleri vardır. Diğer çalışmalar, iç denetim odağı puanları yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının gelişimini olumlu etkilediğini göstermektedir (Swick & Graves, 1986). Swick vd. (1988) ise ebeveynlerin kontrol duygusunu artırmak için özel olarak tasarlanan ebeveyn müdahalelerinin çocukların davranışlarında iyileşme ile sonuçlandığını belirtmiştir.

Ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkinin dinamikleri, çocukların gelişimini etkiler ve bu ilişkide önemli bir faktör, ebeveynin kontrol odağı ile ilgili olarak ebeveynin kendi benlik tutumu ve algısıdır. Ebeveynlerin benlik algısı, kontrol odağını etkiler, bu da ebeveyn rehberliğinin ve çocuklarının yaşamlarına katılımının yönünü ve kapsamını belirler. Genel olarak, bir çocuk gelişimsel bir problem yaşarsa veya ebeveynler çocuklarıyla olan kişiler arası ilişkilerinde uzun süreli sorun yaşarsa, kendilerini kontrolden çıkmış, yetersiz hissederler ve hiçbir şey yapamayacaklarına inanırlar. Bu nedenle, Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisinin temel hedefi ebeveynleri desteklemek ve teşvik etmektir. Duyarlı bir terapistin, ebeveyne çocuğu anlayışla ve koşulsuz kabulle büyütmenin çocuğun gelişimi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu iletmesi gerekir. Çünkü ebeveynlerin, olumlu ebeveyn-çocuk ilişkilerinin gelişimini teşvik eden öğrenme becerilerinde yardıma ihtiyacı vardır.

Ebeveynler, yansıtma ve terapötik sınır koyma gibi temel ÇMOT becerilerini öğrendikçe, yavaş yavaş kendilerini yetenekli olarak algılamaya başlarlar çünkü çocuklarıyla etkileşimlerinde kullanacakları yeni araçlara sahiptirler. Bunun sonucu olarak da kendilerini güçlenmiş hissederler ve algıları gelişir. Kendilik algılarındaki değişiklikler ebeveyn davranışında da değişikliklere neden olur. Ebeveynler, ebeveyn olarak rollerinde kendilerini daha güvende ve kontrol altında hissettikçe, odaklarını çocuklarını kontrol etmekten, çocuklarını kendi kendini yönlendiren kişiler olarak kabul etmeye değiştirebilirler. Ebeveynin algısındaki bu değişim, çocuğu katı bir benlik algısını savunmaktan kurtaran güçlü bir terapötik boyuttur ki bu da onu değişime götürür. Bu nedenle, Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisinde ana odak, ebeveynlerin çocuklarına daha gerçekçi ve hoşgörülü bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmaktır.

Davranışın Amacı Yerine İlişkiyi Anlama.

Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitiminde odak noktası, davranışın amacını anlamak değil, çocuğu, çocuğun duygusal ihtiyaçlarını ve çocukla olan ilişkinin önemini anlamaktır. Terapi sürecinde davranışın nedenini anlamak gerekli değildir. Bunun yerine çocuğu anlamak önemlidir. Ebeveynler, çocuklarını bir kişi olarak anlamaktan ziyade çocuklarının neden o şekilde davrandıklarını anlamaya çalışırlar. Ebeveynler çocuklarının davranışının nedenini bulabilirse çözüm de üretebileceklerine inanırlar. Bu çözüm odaklı yaklaşım, kontrol etme ihtiyacını güçlendirir ve çocuğun kişiliğinin öneminin göz ardı edilmesiyle sonuçlanır.

Dış Denetim Odağına Karşı İç Denetim Odağı.

Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi ve diğer Filial Terapi çeşitleri, çocuklara iç kontrol odağı geliştiren şekillerde tepki vermenin önemine vurgu yapmaktadır. Bu amaca ulaşabilmek için, ebeveynler çocuğa, özel oyun zamanında verilen kararların sorumluluğunun ona ait

olduğunu yansıtmalarla iletirler. Çocukla kurulan bu iletişim, çocuğun iç kontrolü geliştirmesine izin verecek şekilde kurulmuş, gelişimsel olarak uygun sınırlara dayanmaktadır. Bu tamamen izin verici bir ilişki değildir. Davranışlarda sınırlar vardır. Bununla birlikte, çocuk tarafından ifade edilen davranış, ilişki bağlamında incelenir ve çocuğun anlaşılması, davranışı durdurmaktan daha önemlidir.

Çocuğu anlamak, çocuğun motivasyonu, benlik algısı, bağımsızlık ve kabul etme ihtiyacı ile ilgili içsel değişkenlere karşılık vermek anlamına gelmektedir. Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi ilişkisinde amaç çocuğun davranışını durdurmak değildir. "Bunu yapmayı bırak" ya da "Bunu yapamazsınız" gibi ifadeler dış denetim odağının geliştirilmesini yol açar. Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi yaklaşımındaki odak noktası çocuğun benzersiz bakış açısını, duygularını, ne istediğini ve ne anlatmaya çalıştığını anlamaktır. Bu nedenle, davranışı durdurmaya çalışmak yerine amaç çocuğun anlaşıldığını iletmektir ("O bebeğin kafasını çıkarmak istiyorsun," "Bana kızgınsın"). Sonrasında ise çocukların davranışı kendileri durdurması için şu şekilde ifade etmek önemlidir: "Bebeğin başı çekilmek için değil," "Ben vurmak için değilim," "Oyun hamuru tepside oynamak içindir." Bu yanıtlar çocuğun kendine "Hayır" demesine izin verir ve çocukta iç denetim odağı geliştirilmesini kolaylaştırır. Bu önemli değişiklik çocuğun içinden gelir ve bu ebeveyn tarafından çocuğu güçlendirecek şekillerde tepki verilerek biçimlendirilir.

Özel Oyun Materyalleri.

Ebeveyn-çocuk özel oyun oturumlarında, çocukların oyun davranışlarını ve duygusal ifadelerini kolaylaştırdığı tespit edilen belirli bir dizi oyun materyali kullanılmaktadır. Özel oyun zamanında, oyun malzemelerine çocuklar tarafından oyuna kişisel dünyalarını aktarmaları amacıyla yer verilmektedir. Oyun seansları için seçilen oyuncaklar ve materyaller önemli bir terapötik değişken olduğundan, onaylanmadığı sürece oyun zamanlarına başka oyuncakların dahil edilmesine izin verilmez. Çünkü her oyun materyali, çocukların ihtiyaçlarının, duygularının ve deneyimlerinin ifadesini sağlayamaz.

Becerilerin Sadece Özel Oyun Seanslarında Uygulanması.

Ebeveyn eğitim programlarındaki genel beklenti, öğrenilen becerilerin aileler tarafından günde 24 saat, haftada 7 gün uygulanması gerektiğidir. Bu tür beklentiler başarısızlıkla sonuçlanır çünkü en iyi niyetli ebeveyn bile günde 24 saat yeni teknikleri veya edinilmiş becerileri uygulayamaz. Gün içerisinde stres yaşabilirler veya yapacakları o kadar çok şey vardır ki, yeni prosedürleri uygulamayı unutabilirler ve sonra başarısız olduklarında, kendilerini suçlu hissederler. Bu yüzden Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi, ebeveynlerin yalnızca belirlenen 30 dakikalık özel oyun zamanlarında öğrenilen becerileri kullanmasını

gerektirerek başarıyı teşvik edecek şekilde yapılandırılmıştır. Ayrıca bu sınırlı kullanım, en dirençli ebeveynlerin bile işbirliği sağlamasına yardımcı olmaktadır.

Becerileri Genelleştirme.

Öğrenilen beceriler problem odaklı olmadığından, özel oyun zamanları dışındaki durumlara genelleştirilebilirler. Ebeveynlerin becerileri sadece özel oyun zamanlarında kullanmaları gerekse de, ebeveynler çocuklarına diğer zamanlarda da özel oyun zamanlarında tepki verdikleri şekilde karşılık vermeye başlarlar. Bu aktarım doğal olarak gerçekleşir ve yeni davranışların ebeveynlerin doğal tepki verme biçimine dönüştüğünün bir göstergesidir.

Süpervizyon.

Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitiminin kritik bir bileşeni süpervizyon deneyimlerinin yapılandırılması ve sağlanmasıdır. Ebeveynlerin becerileri öğrenip öğrenmediği veya becerileri uygun bir şekilde kullanıp kullanamayacağı konusunda bir tahmin yoktur. Ebeveynlerin özel oyun zamanlarını videoya kaydetmeleri ve eğitim oturumları sırasında videoyu sunmaları gerekir ya da ebeveynler çocuklarını eğitim ortamına getirir ve eğitim grubu özel oyun zamanlarını çift taraflı ayna aracılığıyla gözlemler. Bu seçenekler mevcut olmadığında, ebeveynlerin eğitim ortamında özel bir oyun seansı gerçekleşir ve eğitim grubu odada oturur ve gözlemler.

Filial terapistlerinin, ebeveynlerin becerileri öğrenip öğrenmediğini bilmesi önemlidir. Ebeveynlerin, özel oyun zamanlarında becerileri nasıl kullandıklarına dair açıklamaları, özellikle eğitimin erken aşamalarında, genellikle eksik ve taraflıdır. Ebeveynler olumsuz iletişim davranışlarının çoğunun farkında değildir. Doğrudan gözlemsel süpervizyonun veya kişinin kendini videoda görmesinin yerini tutamaz. Bunun yanında süpervizyon verirken her zaman ebeveynlerin özel oyun zamanlarında sergilediği olumlu davranışlara dikkat edilmelidir.

Geniş Ebeveyn Kitlesine Uygulanabilirliği.

Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisinin çok çeşitli ebeveyn gruplarında ve çocukların sorunlu davranışlarında etkili olduğu bilimsel çalışmalarla kanıtlanmıştır. Bütün sosyoekonomik düzeydeki ebeveynler, Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisinde öğretilen becerileri öğrenebilmiş ve etkin bir şekilde kullanabilmiştir. Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisinin hapishanedeki ebeveynler, göçmen ebeveynler, duygusal istismara uğramış çocukların ebeveynleri, koruma altında yaşayan Yerli Amerikalı ebeveynler, aile içi şiddet barınaklarında yaşayan ebeveynler, cinsel istismara uğramış çocukların ebeveynleri, kronik hastalığı olan çocukların ebeveynleri, konuşma sorunu olan çocukların ebeveynleri, tek ebeveynli aileler,

öğrenme güçlüğü çeken çocukların ebeveynleri gibi birçok popülasyonda etkili olduğu görülmüştür.

Eğitmen Nitelikleri.

Filial terapistler genellikle psikolojik danışmanlık veya psikoloji alanında yüksek lisans derecesine sahiptir; oyun terapisinde özel eğitim ve süpervizyon almıştır; ve oyun terapisinin yanı sıra grup terapisinde de deneyime sahiptir. Filial terapistlerin, ebeveynleri ÇMOT becerilerini kullanmaları için eğitmeleri ve aynı zamanda grup dinamiklerine katılmalarını sağlayıp süreci kolaylaştırmaları beklenmektedir.

Ebeveyn-Çocuk Oyun Seanslarının Amaçları.

Filial terapi, çocuğa ve çocuğun yapabileceği her şeye odaklanmaktadır. İlişki ise, değişim sürecinin aracı olarak görülmektedir. Bu nedenle, genel amaç, ebeveynin çocuğun doğuştan gelen kapasitesini ortaya çıkaracak şekilde ilişki kurmasıdır. Bu amaçlara ulaşabilmek için Filial terapistleri ebeveynlerin özel oyun zamanı için aşağıdaki hedeflere odaklanmasına yardımcı olur:

- 1. Çocuk için tutarlı ve tahmin edilebilir bir atmosfer oluşturma:** Çocuk sınır koyulmayan bir ilişkide kendisini güvende hissedemez. Güvenlik ve tahmin edilebilirlik duygusu, ebeveynlerin oyun odasındaki tepkilerinin ve davranışlarının tutarlılığıyla sağlanmaktadır.
- 2. Çocuğun dünyasını anlama ve kabul etme:** Çocuğun dünyasının kabulü, çocuğun oyun zamanında yapmayı seçtiği her şeyle hevesle ve gerçekten ilgilenerek aktarılır. Kabul, aynı zamanda çocuğun oyun temposunda sabırlı olmak anlamına gelir. Anlama ise, yetişkin gerçekliğini bir kenara koyup işleri çocuğun bakış açısından bakarak gerçekleştirilir.
- 3. Çocuğu duygusal dünyasını ifade etmeye teşvik etme:** Oyun materyalleri çocuğun duygularını ifade etmesini kolaylaştırdığı için önemlidir. Oyun zamanında, duyguların değerlendirilmesinde bir farklılık vardır. Bu çocuğun ne hissettiğinin yargılanmadan kabul edilmesidir.
- 4. Özgürlük hissi yaratma:** Özel oyun zamanının önemli bir yönü, çocuğun düşüncelerini, duygularını ve ihtiyaçlarını başka zamanlarda izin verilemeyecek şekilde ifade etmek için bu ortamda mevcut olan özgürlüğü hissetmesi veya algılamasıdır. Ancak, bu tamamen izin veren bir ilişki değildir; ebeveynler çocuklarına güvenli sınırlar içinde daha fazla özgürlük tanımayı öğrenir. Çocuğun seçimler yapmasına izin vermek aynı zamanda bir serbestlik hissi yaratır.

5. Çocuk tarafından karar almayı kolaylaştırma: Bu, büyük ölçüde çocuk için bir cevap kaynağı olmaktan kaçınarak gerçekleştirilir. Hangi oyuncanın oynanacağını, onunla nasıl oynanacağını, hangi rengin kullanılacağını veya bir şeyin nasıl ortaya çıkacağını seçme fırsatı, sonuçta sorumluluk almaya teşvik eden karar verme fırsatları yaratır.

6. Çocuğa sorumluluk üstlenme ve kontrol duygusu geliştirme fırsatı verme: Aslında kişinin çevresini kontrol altında tutmak her zaman mümkün olmayabilir. Bununla birlikte, önemli değişken çocukların kendilerini kontrol altında hissetmesidir. Çocuklar 30 dakikalık oyun süresinde kendileri için yaptıklarından sorumludur. Ebeveynler çocukları adına karar verdiğinde, çocuklar sorumluluk aldıklarında nasıl hissettiklerini deneyimleme fırsatından mahrum kalırlar. Kontrol duygusu güçlü bir değişkendir ve çocukların olumlu benlik saygısı geliştirmelerine yardımcı olur.

Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi ile İlgili Araştırmalar

Filial Terapi'nin uygulama şekillerinden biri olan 10 seanslık Çocuk-Ebeveyn Terapi'si gerek yurt içi, gerekse yurt dışında çeşitli araştırmalara konu olmuştur.

Ray'in (2003) 3-10 yaş arası bağlanma problemi olan çocuğu bulunan 50 aile ile yaptığı araştırmada ebeveynlerden 25'i kontrol, 25'i ise deney grubunda yer almıştır. 10 haftalık Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapi eğitimi deney grubuna haftada iki saat verilmiştir. Araştırmanın sonunda deney grubundaki ailelerin çocuğu kabul düzeyinde artış, çocukların olumsuz davranışlarında ve ebeveynlerin stres düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamasına rağmen azalma olduğu belirtilmiştir.

Stover ve Guernsey'in (1967) yaptıkları araştırmada Filial Terapi eğitimi alan ailelerin yönlendirici ifadelerinde azalma yansıtma becerilerinde ise gelişme görülmüştür. Ayrıca ebeveynlerin ifadelerine göre çocukların duygusal gelişiminde ve ebeveyn-çocuk ilişkisinde olumlu yönde bir değişim olmuştur.

Guernsey'in (1975) 3 yıllık çalışmasında 42 aile yer almıştır. Araştırmaya katılan ebeveynlerin 32'sinde olumlu değişim devamlılık gösterirken 5 ailede kötüleşme ve gerileme olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin 5'i ise eğitimi bitirmemiştir. Eğitim bittikten 3 yıl sonra etkisinin devam edip etmediğini anlamak amacıyla bir görüşme yapılmıştır. Bu görüşmede olumlu değişimin devam ettiği belirlenmiştir. (Akt., VanFleet, 2014).

Tew vd. (2002) 10 haftalık Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitimini kronik hastalığı olan ve hastanede yatarak tedavi gören çocuğu olan 11'i kontrol grubunda, 12'si ise deney

grubunda yer alan 23 aileye vermiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre kontrol grubuna kıyasla eğitim alan 12 ailenin çocuklarında görülen davranış problemlerinde ve ailedeki stres seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı bir azalma, ailelerin çocuklarını kabulünde ise anlamlı bir artış ortaya çıkmıştır.

Wall (1979), Filial terapi eğitimi almış aileler, eğitim almamış aileler ve oyun terapistleri ile yaptığı çalışmada, eğitilmiş terapistler ile Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitimi almış ailelerin kıyaslanmasını yapmıştır. Çalışmada elde edilen verilere göre, terapistlere göre anne babaların çocuğun olumsuz duygularını kabul ve empatik olarak yanıtlama becerisinin çocuk üzerinde daha güçlü bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Filial terapi eğitimi almış aileler, aile ile çocuk arasındaki empatik iletişimi geliştirmiştir.

Jang (2000)'ın Koreli aileler ile yapılan öntest son test kontrol gruplu çalışmasına 3-9 yaş arası çocuğu olan 30 aile katılmıştır. Ebeveynlerin 14'ü deney (2 anne ayrılmıştır), 16'sı kontrol grubunda yer almış ve deney grubuna 8 haftalık Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapi eğitimi verilmiştir. Araştırmanın sonucunda kontrol grubuna kıyasla ailelerin çocukları ile oynadıkları oyun ortamlarındaki empatik etkileşimlerinde artış, çocukların problemli davranışlarında ise azalma görülmüştür.

Lebovitz (1982) Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisinin etkililiğini incelemek için üç grup oluşturmuştur. Birinci gruptaki anneler Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitimi almıştır, ikinci gruptaki anneler Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitimi almadan çocukları ile oyun oturumlarına katılmışlardır. Kontrol grubundaki anneler eğitim almamışlardır. Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi grubundaki annelerin, diğer gruplarla kıyaslandığında anne babalık becerilerine daha çok güvendikleri belirlenmiştir. Oyun oturumundaki ve Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitimi alan gruptaki annelerin çocuklarının davranış problemlerinde, kontrol grubundakilere göre azalma görülmüştür. Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitimine katılan annelerde, eğitim almayan ve oyun oturumundaki annelere göre duyguların kabulünü ifade etmede, çocuğun kendini yönetmesine izin vermede ve çocuğa ilgi göstermede anlamlı farklılık bulunmuştur.

Haris ve Landreth'in (1997) çalışmasında deney grubunda 3-10 yaşları arasında çocuğu olan, hapse girmiş 12 anne, kontrol grubunda ise 10 anne yer almaktadır. Deney grubuna 5 haftalık Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapi eğitimi (haftada iki oturum) uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmemiştir. Özel oyun seansları iki haftada bir çocukların annelerini ziyaret saatlerinde 30 dakika olmak üzere uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre eğitim alan annelerin, çocukları ile empatik etkileşimlerinde ve kabul düzeyinde artış, çocukların problemli davranışlarında azalma saptanmıştır.

Landreth ve Lobaugh (1998) yaptığı çalışmaya 4-9 yaş aralığında çocuğu olan hapisteki 32 babayı dahil etmiştir. 16 baba kontrol grubunda, 16 baba ise deney grubunda yer almaktadır. Deney grubuna 10 haftalık Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitimi uygulamıştır. Baba ve çocuğun oyun oturumları çocukların haftalık ziyaret saatlerinde yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre kontrol grubuna kıyasla, Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitimi alan babaların çocuklarını kabulünde artış, çocuğu ile ilişkisinde yaşadığı stres düzeyinde ise azalma bulunmuştur. Çocukların ise kendilerine olan saygılarında artış tespit edilmiştir.

Smith (2000) çalışmasına 4-10 yaş arası aile içi şiddet yaşamış çocuğu olan 22 aileyi dahil etmiştir ve öntest-sontest uygulayarak 12 oturumluk Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapi uygulamasını 3 haftada tamamlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre kontrol grubuna kıyasla deney grubunda yer alan 11 annenin çocuklarında var olan davranış problemlerinde anlamlı düzeyde bir azalma olduğunu görmüşlerdir. Annelerin ise çocukları ile empatik etkileşimlerinde, çocuğu kabul ve koşulsuz sevgi düzeyinde anlamlı bir artış ve stres düzeyinde anlamlı bir azalma bulunmuştur.

Glazer-Waldman vd. (1992) yaptıkları çalışmada 4-8 yaşları arasında çocuğu olan 5 anneyi dahil ederek haftada iki saat süren 10 haftalık Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapi eğitiminin kronik hastalığı olan çocuklar üzerindeki etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre annelerin çocuklarını kabul düzeyinde artış belirlenmiştir. Ailelerin çocuklarının rahatsızlıklarına odaklanmak yerine çocukları ile olan etkileşime odaklandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bratton ve Landreth (1995) 3-7 yaş aralığındaki çocuğunu yalnız yetiştiren 43 anne-baba ile yaptıkları çalışmada 10 Haftalık Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisinin etkililiğini araştırmışlardır. 21 ebeveyn kontrol grubunda, 22 ebeveyn ise deney grubunda yer almaktadır. Deney grubu 10 hafta boyunca haftada 2 saatlik bir eğitim almıştır ve çocuklarıyla haftada 30 dakikalık oyun seansı uygulamasında bulunmuşlardır. Uygulamanın sonucunda kontrol grubuyla kıyaslandığında deney grubunda yer alan anne babaların çocuklarını kabul düzeyinde ve empatik iletişim becerilerinde artış olduğu görülmektedir. Aynı zamanda ebeveyn-çocuk ilişkisinden kaynaklanan stres düzeyinde ve çocukların davranışsal problemlerinde de azalma bulunmuştur.

Guerney ve Stover'ın (1971) yaptıkları çalışmada 51 anne yer almıştır ve Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitiminin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre, çocuklarda öfke ifade becerisi gelişmiştir. Ailelerin ise duyguları yansıtmaya, çocuğun önderlik etmesine izin verme ve duygusal ifade becerilerinde olumlu bir değişim bulunmuştur (Akt., Bratton & Landreth, 2006).

Costas ve Landreth (1999) ailesi dışında cinsel istismara maruz kalmış, 5-9 yaş arasındaki 26 çocuğun aileleri ile haftada iki saat olmak üzere 10 haftalık Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi uygulaması yapmışlardır. Ailelerin 12'si kontrol grubunda, 14'ü ise deney grubunda yer almıştır. Araştırmanın sonunda elde edilen verilere göre, kontrol grubuna kıyasla, deney grubunda yer alan ebeveynlerin empatik etkileşimlerinde, ailelerin çocuklarını kabul düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış; çocuk-ebeveyn ilişkisinden doğan stres düzeyinde ise anlamlı bir azalma bulunmuştur. İstatistiksel olarak anlamlı bulunamamasına rağmen, aileler çocuklarının davranış problemlerinde, kaygı düzeylerinde ve benlik algılarında bir gelişim olduğunu belirtmişlerdir.

Kale ve Landreth (1999) 10 haftalık Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapi eğitimini, öğrenme güçlüğü olan 5-10 yaş arası çocuğu bulunan 11'i kontrol, 11'i ise deney grubunda yer alan 22 aileye uygulamıştır. Bu çalışma sonucunda, eğitim alan ailelerin çocuklarını kabul düzeyinde anlamlı bir artış ve buna paralel olarak ebeveyn-çocuk ilişkisinden doğan stres seviyesinde de azalma olduğu bildirilmiştir.

Holden (1998), İspanyol, Kafkas ve Afrika kökenli 4-9 yaş arası çocuğu olan, çocuğuna fiziksel şiddet uygulamış 50 anneye 10 haftalık Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitimi uygulamış ve anne çocuk etkileşimini video kaydı altına almıştır. İzleme çalışması ise 6 ay sonra yapılmıştır. Elde edilen veriler annelerin sözel öfkesinde, istismara yönelik davranışlarında ve çocukların davranış problemlerinde azalma olduğunu göstermiştir (Akt., Eggert, 2005).

Glover ve Landreth (2000) çalışmalarını 3-10 yaş aralığında çocuğu olan ve Montana'da yaşayan Amerikan yerlileri ile yapmıştır. Çalışmaya 11 deney ve 10 kontrol grubu olmak üzere 21 anne baba katılmıştır. Deney grubuna 10 haftalık Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapi eğitimi verilmiştir. Aileler çocukları ile evde 7 seans oyun oturumlarını uygulamışlardır. Uygulamada eğitim uygulamasından önce ve sonra ailenin çocuğu kabul ölçeği ve stres ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, anne babaların çocukları ile empatik etkileşimlerinde ve çocukların aileleri ile istendik oyun davranışlarında kontrol grubuna kıyasla anlamlı artış bulunmuştur. Sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamasına rağmen aileler, ailenin çocuğu kabul düzeyinde artış, ailelerdeki stres düzeyinde ise azalma ve çocukların kendilik algılarında da olumlu yönde anlamlı bir değişiklik olduğunu belirtmişlerdir.

Lee ve Landreth'in (2003) çalışmalarında Amerika Birleşik Devletlerinde yaşayan, çocukları 2-10 yaş aralığında olan 32 Koreli göçmen aile ile haftada iki saat olmak üzere 10 haftalık Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapi uygulaması yapılmıştır. Ailelerden 15'i kontrol, 17'si

ise deney grubunda yer almaktadır. Kontrol grubuna herhangi bir eğitim uygulanmamıştır. Elde edilen sonuçlar kontrol grubu ile karşılaştırıldığında, eğitim alan ailelerin çocukları ile empatik etkileşimlerinde ve ailenin çocuğu kabul düzeyinde anlamlı artış ve ebeveyn-çocuk ilişkisinden kaynaklanan stres düzeyinde ise azalma bulunmuştur.

Kidron ve Landreth'in (2010) yaptığı çalışmada İsrail'de yaşayan, 13 anne ve 1 baba deney grubuna ve 13 anne kontrol grubuna olmak üzere 4-11 yaş aralığında çocuğu olan 27 İsrailli aile katılmıştır ve haftada iki saatlik 10 haftalık Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapi uygulaması yapılmıştır. Öntest ve sontest uygulamalarıyla yapılan analizlerde elde edilen verilere göre kontrol grubu ile kıyaslandığında ebeveyn-çocuk ilişkisinden kaynaklanan stres düzeylerinde ve çocukların dışsal davranış problemlerinde (Öfke, aşırı hareketlilik ve kendini yönetme) azalma ve ailelerin çocukları ile oynadıkları oyun ortamındaki empatik etkileşimlerinde artış belirtilmiştir.

Edwards vd. (2007) 4 yaşında çocuğu olan bir Jamaikalı göçmen anne ile Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapi uygulaması yapmıştır. Anne eğitim ve oyun oturumları dahil olmak üzere 8 hafta eğitim almıştır. Araştırmanın sonucuna göre, annenin empati becerisini kullanmada, çocuğunun gereksinimlerine yönelik farkındalığının artmasında ve çocuğu ile ilişkinin güçlenmesinde olumlu etkisinin olduğu tespit edilmiştir; fakat anne, oyun oturumlarında sınır koyma ve çocuğu izleme konusunda sıkıntılar yaşadığını ifade etmiştir.

Grskovic ve Goetze (2008) yaptıkları araştırmaya 15 anne deney grubunda ve 18 anne kontrol grubunda olmak üzere 33 Alman anne ve çocuğu katılmıştır. Alman annelerde Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisinin etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Anneler iki haftada beş kez çocuklarıyla oyun seansı uygulamasında bulunmuşlardır. Araştırmada veriler "Çocuk Davranış Ölçeği, Demografik bilgi formu, Anne baba Stili Ölçeği, Anket: Nasıl tepki gösterirsin?" ile elde edilmiştir. Oyun kayıtlarında elde edilen verilere göre eğitim alan annelerin oyun davranışlarında anlamlı değişiklikler olmuştur. Filial Terapi eğitimi alan ailelerin çocuklarının bütün davranışlarında ve problemlerinde iyileşme görülmüş, ailelerin çocukları ile ilgili düşüncelerinde anlamlı bir değişim görülmüştür.

Ceballos ve Bratton'ın (2010) çalışmasına 24'ü kontrol grubunda, 24'ü ise deney grubunda olmak üzere düşük gelirli, çocuklarında davranışsal problemler bulunan 48 göçmen İspanyol aile katılmıştır. Deney grubuna haftada iki saat kültürel olarak uyarlanmış 11 haftalık Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, kontrol grubuyla kıyaslandığında, çocukların içsel ve dışsal davranış problemlerinde ve aile ile çocuk ilişkisinden kaynaklanan stres düzeyinde azalma olduğunu göstermiştir. Filial Terapi ile deney grubunda yer alan çocukların %85'inde klinik seviyesinde ya da sınırda olan davranış

problemlerinin normale döndüğü ve ailelerin de %62'sinin klinik seviyesinde olan stres düzeylerinin normale döndüğü belirlenmiştir. Bu sonuçlarda Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisinin kültüre uyarlanması etkisi olduğu düşünülmektedir.

Yuen'in (2002) çalışmasına 18 deney (15 anne ve 3 baba) ve 17 kontrol (11 anne ve 6 baba) grubu olmak üzere Kanada'da yaşayan 3-10 yaş arası çocuğu olan 35 Çinli göçmen anne baba katılmıştır. 10 haftalık Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapi eğitiminde anne babalara öntest ve sontest olarak "Ailenin çocuğu kabul ölçeği, stres ölçekleri ve Problem Kontrol Listesi"nden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda kontrol grubuna kıyasla ailelerin çocukları ile oynadıkları oyun ortamlarındaki empatik etkileşimlerinde ve çocuklarını kabul düzeylerinde artış, stres düzeylerinde ve çocukların problemleri davranışlarında da azalma görülmüştür.

Holt (2011) çalışmasına evlat edinilmiş 2-10 yaş arası çocuğu olan 61 aileyi dahil etmiştir. Bunların 32'si deney grubunda, 29'u ise kontrol grubunda yer almıştır. Deney grubuna 10 haftalık Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitimi haftada iki saat olmak üzere uygulanmıştır. Özel oyun seansları yedi hafta sürmüştür. Elde edilen öntest ve sontest verilerine göre, deney grubundaki ailelerin evlat edindikleri çocuklarıyla olan iletişiminden kaynaklanan stres seviyesinde azalma, çocukların ise dışsal davranış problemlerinde anlamlı bir iyileşme bulunmuştur.

Sheely-Moore ve Bratton'ın (2010) çalışmasına davranış problemlerine sahip çocuğu bulunan 23 düşük gelirli Afrika kökenli Amerika vatandaşı aile katılmıştır. Ailelerden 10'u kontrol, 13'ü ise deney grubunda yer almıştır. Deney grubuna 10 haftalık Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapi eğitimi haftada iki saat olarak verilmiştir. Ebeveyn-çocuk oyun seansları yedi hafta devam etmiştir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre, kontrol grubuyla kıyaslandığında, eğitim alan ailelerin ebeveyn-çocuk ilişkisinden doğan stres seviyesinde azalma görülürken çocukların problemleri davranışlarında düşüş tespit edilmiştir.

Chau ve Landreth'in (1997) çalışmalarında 18 deney (14 anne, 4 baba) ve 16 kontrol (13 anne, 3 baba) grubunda Çin kökenli Amerika Birleşik Devletlerinde yaşayan, 2-10 yaş aralığında çocuğu olan 34 anne baba yer almıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, oyun seanslarında aile ile çocuk arasındaki empatik etkileşim düzeyinde anlamlı bir artış bulunmuştur. Öntest ve sontest sonuçlarına göre ailelerin çocuğu kabul seviyesinde anlamlı bir artış tespit edilirken, ebeveyn-çocuk ilişkisinden kaynaklanan stres seviyesinde anlamlı bir azalma bulunmuştur.

Smith ve Landreth'in (2004) çalışmasına 2-6 yaş arası okul öncesi öğrencilerinden sağır veya duyma güçlüğü çeken öğrencilerin öğretmenleri dahil edilmiştir. Kontrol grubunda

12, deney grubunda 12 olmak üzere 24 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Deney grubundaki öğretmenlere haftada iki saatlik 10 haftalık Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapi eğitimi verilmiştir. Öğretmenler öğrencileri ile birlikte yedi oyun seansı uygulamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin davranışsal problemlerinde anlamlı azalma, sosyal-duygusal işlevselliklerinde ise artış olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğretmenlerle kıyaslandığında, eğitime katılan öğretmenlerin öğrencileri ile olan empatik etkileşiminde ve öğrencilerini kabul derecesinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir.

Villarreal'in (2008) yaptığı çalışmada 4-10 yaş arası çocuğu olan 13 İspanyol aile yer almaktadır. Ailelerin 7'si kontrol grubunda, 6'sı ise deney grubundadır. Deney grubuna haftada 1,5 saatlik 10 haftalık Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapi eğitimi verilmiştir. Aileler çocuklarla birlikte yedi oyun seansı uygulamışlardır. Öntest ve son testten elde edilen verilere göre kontrol grubuna kıyasla, çocukların içsel problemlerinde anlamlı bir azalma belirlenmiştir. Eğitim alan aileler, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamasına rağmen, çocukların dışsal problemlerinde de azalma olduğunu ifade etmişlerdir.

Dillman Taylor vd. (2011) boşanmış ailelerle Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitimi uygulayıp programın ebeveynsel stresi ve çocukların problemleri azalttığı sonucuna ulaşmışlardır. Aileler çocuklarıyla daha kolay iletişim kurabildiklerini belirtmişlerdir.

Tal vd.'nin (2018) çalışmasına istismara uğramış 51 çocuk ve ailesi katılmıştır. Ebeveynlere haftada 2 saat olmak üzere 14 hafta Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitimi verilmiştir. Araştırmanın sonunda, çocuklarda görülen semptomlarda ve ebeveynlerin stres düzeylerinde azalma tespit edilmiştir.

Carnes-Holt ve Bratton'ın (2014) çalışmasına 61 evlat edinen aile Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisinin etkililiğinin araştırılması amacıyla katılmıştır ve araştırmanın sonunda çocukların problemlerinde ve ebeveyn-çocuk ilişkisinden kaynaklanan ebeveyn stresinde azalma, ebeveynsel empati düzeyinde ise artış olduğu bulunmuştur. Opiola ve Bratton'ın (2018) bu çalışmanın devamı olarak yaptığı ve 49 evlat edinen ailenin dahil olduğu araştırmada da çocukların problemlerinde azalma, ebeveynlerin ise empati düzeylerinde artış görülmüştür.

Hicks ve Baggerly (2017) Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisinin online formatının etkililiğini araştırmak için dünyanın farklı yerlerinden 8 ailenin katılımı ile yaptığı çalışmada ebeveynsel kabul düzeyinde artış belirlemişlerdir. Ayrıca ebeveynlerin online süreçten memnun kaldıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Ateş'in (2015) yaptığı araştırmada 10 boşanmış anne kontrol grubunda, 9 boşanmış anne ise deney grubunda yer almıştır. Araştırmada Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitiminin boşanmış annelerin ebeveyn stresi, kabulü ve empati düzeyleri üzerinde etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın sonunda deney grubundaki annelerin ebeveyn stres düzeylerinin azaldığı, kabul ve empati düzeylerinin ise arttığı bulunmuştur.

Öztekin'in (2017) 3-10 yaş arası gelişimsel problemleri olan çocuklarda ve ebeveynlerinde Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisinin etkisini incelemek amacıyla yaptığı araştırmasına 7 anne katılmıştır. Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği, Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği ve Filial Problem Kontrol Listesi öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. 10 haftalık eğitim sonunda çocukların problemleri azaldığı, ebeveynlerin ise ebeveynsel kabul ve empati düzeylerinin arttığı bulunmuştur.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma 10 haftalık Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi odaklı psikoeğitim programının tek ebeveynli ailelerde çocuk ve ebeveyn üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik öntest-sontest deney ve kontrol gruplu desendir. Bu modelde iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, diğeri kontrol grubudur. Her iki grupta da eşit koşullarda deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılır (Karasar, 2012). Araştırmanın bağımsız değişkeni deney grubuna uygulanan Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi odaklı psikoeğitim programıdır. Bağımlı değişkenleri ise çocukların problemli davranışları, ebeveynlerin kabul ve empati düzeyleridir. Araştırmaya tek ebeveynli ailelerden gönüllü olanlar katıldığı için yarı deneysel bir araştırmadır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Erzurum ilinde 6-10 yaş çocuğı olan tek ebeveynli aileler oluşturmuştur. Örnekleme belirlemek amacıyla Erzurum ili Palandöken ilçesinde bulunan Şehit Murat Ellik İlkokulu rehber öğretmenleriyle iletişime geçilmiş ve tek ebeveynli ailelerin listesi alınmıştır. Listedeki tek ebeveynli ailelerle telefonda görüşülmüş, araştırmanın içeriğı ve amaçları anlatılmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olanlara uygun gün ve saatte randevu verilip çalışmayla ilgili detaylı bilgi verilmiştir. Psikoeğitim programında yer almayı kabul eden 12 ebeveynle ön görüşmeler yapıp ayrıntılı bilgi toplandıktan sonra öntestler uygulanmış ve seçkisiz yöntemle 6 ebeveyn deney, 6 ebeveyn kontrol grubuna dahil edilmiştir. Bu ebeveynlerin genel bilgileri şöyledir:

Uygulamadan önce yapılan ön görüşmelerden ve Porter Ebeveyn Kabul Ölçeğinin Genel Bilgi (Ebeveyn Bilgisi) bölümünden edinilen bilgilere göre;

Deney Grubuna Katılanlar

1. Katılımcı Anne: 1991 doğumlu, lise mezunu, güvenlik görevlisi ve tek çocuk annesidir. Orta gelirli bir ailedir. Eşinden 8 yıl önce, kızına hamileyken boşanmıştır ve o zamandan beri kızıyla birlikte anne, babasıyla yaşamaktadır. Eski eşi başka bir şehirdedir ve evlidir. Araştırmaya 7 yaşında ilkokul 1. sınıfa giden kızı için katılmıştır. Kızı babasını hiç

görmemiştir. Okul arkadaşlarıyla kurduğu ilişkilerden sonra babasını merak etmeye başlamıştır. Kızında güven eksikliği vardır.

2. Katılımcı Anne: 1980 doğumlu, ilkokul mezunu, ev hanımı ve 9, 18 ve 22 yaşlarında üç erkek çocuk annesidir. Orta gelirli bir ailedir. Eşi 8 yıl önce vefat etmiştir ve önce eşinin ailesiyle birlikte yaşamıştır. Onlar da vefat ettikten sonra çocuklarıyla birlikte yaşamaya başlamıştır. Araştırmaya 9 yaşında ilkokul 4. sınıfa giden oğlu için katılmıştır. Oğlu, bebekken babası vefat ettiği için baba özlemi çekmektedir, kendini ifade etmekten korkmaktadır ve güven eksikliği vardır.

3. Katılımcı Anne: 1976 doğumlu, ilkokul mezunu, ev hanımı, 9 ve 19 yaşlarında iki kız ve 16 yaşında bir erkek çocuk annesidir. Düşük gelirli bir ailedir. Eşi 7 yıldır ceza evindedir. Önce eşinin ailesiyle birlikte yaşamışlardır, fakat onlar vefat edince çocuklarıyla birlikte yaşamaya başlamıştır. Araştırmaya 10 yaşında ilkokul 4. sınıfa giden kızı için katılmıştır. Kızı 3 yaşındayken babası ceza evine gittiği için baba özlemi çekmektedir, annesine çok bağlıdır ve özellikle okuldaki sorumluluklarını yerine getirmede problemler yaşamaktadır.

4. Katılımcı Anne: 1981 doğumlu, ilkokul mezunu, ev hanımı ve iki çocuk annesidir. Orta gelirli bir ailedir. İki evlilik yapmıştır. İlk eşinden boşanmıştır ve 20 yaşında bir oğlu vardır. Eski eşi başka şehirdedir ve evlidir. İkinci eşi ise 6 yıl önce vefat etmiştir. Ondan da 9 yaşında bir kızı vardır. Çocuklarıyla birlikte yaşamaktadır. Araştırmaya 9 yaşında ilkokul 4. sınıfa giden kızı için katılmıştır. Kızı 3 yaşındayken babası vefat ettiği için baba özlemi çekmektedir, annesini kaybetme korkusu yaşamaktadır ve obsesif kompulsif bozuklukları vardır.

5. Katılımcı Anne: 1971 doğumlu, üniversite mezunu, öğretmen ve 10, 15 ve 18 yaşlarında üç erkek çocuk annesidir. Orta gelirli bir ailedir. Eşinden 6 yıl önce boşanmıştır ve çocuklarıyla birlikte yaşamaya başlamıştır. Eski eşi de aynı şehirde yaşamaktadır ve altı ayda bir çocuklarıyla görüşmektedir. Araştırmaya 10 yaşında ilkokul 4. sınıfa giden oğlu için katılmıştır. Oğlu babasıyla çok sık görüşemediği için ona kızgınlık duymaktadır, içe kapanıktır ve iletişim problemleri vardır.

6. Katılımcı Anne: 1993 doğumlu, ortaokul mezunu, ev hanımı ve 7 yaşında bir erkek ve 8 yaşında bir kız çocuk annesidir. Orta gelirli bir ailedir. Eşiyle 6 aydır ayrı yaşamaktadır, boşanma davası devam etmektedir ve o zamandan beri çocuklarıyla birlikte anne, babasıyla yaşamaktadır. Çocuklar babasıyla ayda iki kez görüşmektedir. Araştırmaya 8 yaşında ilkokul 2. sınıfa giden kızı için katılmıştır. Kızı boşanma sürecinden etkilenmiştir ve erkeklere karşı tepkisi oluşmuştur. İçe kapanıklık ve kardeş kıskançlığı vardır.

Kontrol Grubuna Katılanlar

1. Katılımcı Anne: 1992 doğumlu, üniversite mezunu, güvenlik görevlisi ve tek çocuk annesidir. Orta gelirli bir ailedir. Eşinden 3 yıl önce boşanmıştır ve kızıyla birlikte kendi ailesiyle yaşamaya başlamıştır. Kızı babasını ayda bir görmektedir. Araştırmaya 7 yaşında ilkokul 1. sınıfa giden kızı için katılmıştır. Kızı baba özlemi çekmektedir ve okuldaki sorumluluklarını yerine getirmede problemler yaşamaktadır.

2. Katılımcı Anne: 1985 doğumlu, lise mezunu, temizlik işlerinde çalışan ve 8, 11 ve 16 yaşlarında üç kız çocuk annesidir. Orta gelirli bir ailedir. Eşinden 5 yıl önce boşanmıştır ve o zamandan beri çocuklarıyla birlikte anne, babasıyla yaşamaya başlamışlardır. Eski eşi başka şehirde çalışmaktadır ve çocuklarıyla görüşmemektedir. Araştırmaya 8 yaşında ilkokul 3. sınıfa giden kızı için katılmıştır. Kızında öfke kontrol bozukluğu ve okul problemleri vardır.

3. Katılımcı Anne: 1976 doğumlu, üniversite mezunu, ev hanımı ve 20 yaşında bir kız, 9 ve 15 yaşlarında iki erkek çocuk annesidir. Orta gelirli bir ailedir. Eşi 7 yıl önce vefat etmiştir ve çocuklarıyla yaşamaktadır. Araştırmaya 9 yaşında ilkokul 4. sınıfa giden oğlu için katılmıştır. Oğlu, babası küçükken vefat ettiği için baba özlemi çekmektedir ve içe kapanıktır.

4. Katılımcı Anne: 1984 doğumlu, ilkokul mezunu, ev hanımı ve 17 yaşında bir kız, 5, 8, 15 ve 16 yaşlarında dört erkek çocuk annesidir. Düşük gelirli bir ailedir. Eşi 2 yıl önce vefat etmiştir ve çocuklarıyla birlikte yaşamaktadır. Araştırmaya 8 yaşında ilkokul 2. sınıfa giden oğlu için katılmıştır. Oğlu baba özlemi çekmektedir ve okul problemleri vardır.

5. Katılımcı Anne: 1976 doğumlu, ortaokul mezunu, ev hanımı ve 8 yaşında bir kız ve 13 yaşında bir erkek çocuk annesidir. Orta gelirli bir ailedir. Eşinden 3 yıl önce boşanmıştır ve çocuklarıyla birlikte anne, babasıyla yaşamaya başlamışlardır. Babası çocuklarla senede bir kez görüşmektedir. Araştırmaya 8 yaşında ilkokul 3. sınıfa giden kızı için katılmıştır. Kızı okul sorumluluklarını yerine getirmede problemler yaşamaktadır.

6. Katılımcı Anne: 1983 doğumlu, ortaokul mezunu, ev hanımı ve 9 ve 12 yaşlarında iki erkek çocuk annesidir. Orta gelirli bir ailedir. Eşi 4 yıldır ceza evindedir ve çocukları ve annesiyle birlikte yaşamaktadır. Araştırmaya 9 yaşında ilkokul 3. sınıfa giden oğlu için katılmıştır. Oğlunda öfke kontrol bozukluğu ve kardeş kıskançlığı vardır.

Veri Toplama Araçları

Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği (Measurement of Empathy in Adult-Child Interactions – MEACI)

MEACI; Guerney, Stover ve DeMeritt'in 1968'de yaptığı çalışmada anne ve çocukların oyun seanslarında ebeveynlerin empati derecelerini belirlemek için oluşturulmuş

bir ölçektir. Stover, Guernsey ve O'Connell 1971'de ölçekte bazı değişiklikler yapmış ve sonrasında geçerlik, güvenilirliğini değerlendirmiştir. Bratton ise 1993'te Stover, Guernsey ve O'Connell'in yaptığı çalışmanın verilerinden ve Louise Guernsey ile 1992'de yaptığı görüşmeden yararlanarak ölçeğin bugünkü halini geliştirmiştir. Empatik davranış bu ölçekte çocuğu kabulü iletme, çocuğun kendini yönlendirmesine olanak sağlama ve oyuna katılım olarak üç temel alt boyutta değerlendirilmektedir. Özel oyun seanslarında gözlemlenen empatik davranışlar üç dakikalık aralıklarla puanlanmaktadır (Bratton & Landreth, 2006).

Formun uyarlanması aşamasında Türkçe'ye çevirisi bağımsız olarak iki İngilizce öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiş ve çeviriler karşılaştırılmıştır. Çeviriler tek bir form haline getirildikten sonra Yabancı Diller bölümünden ve Eğitim Bilimleri bölümünden birer öğretim üyesi bu formu inceleyip gerekli düzeltmeleri yapmış ve nihai form oluşturulmuştur. Bu ölçeğin toplam puanları 18-90 puan aralığındadır. Her bir alt boyutunun puan aralığı ise 6 ve 30 puandır. Puanlarda azalma olması beklenmektedir çünkü bu düşüş ebeveynlerin empati düzeyindeki gelişimi göstermektedir (Öztekin, 2017).

Yapılan araştırmada, ölçeği puanlamak için özel oyun seanslarından elde edilen video kayıtları kullanılmıştır. Ölçek güvenirliliğin sağlanması amacıyla iki puanlayıcı tarafından doldurulmuş ve puanların ortalamaları alınarak ölçek puanları belirlenmiştir.

Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği (Porter Parental Acceptance Scale - PPAS)

PPAS Blaine Porter tarafından 1954 yılında geliştirilmiş ve 2005 yılında gözden geçirilmiştir. PPAS ailenin çocuğunu kabul derecesini belirlemektedir (Bratton & Landreth; 1995). Ölçek çocuğun anne-baba tarafından kabulünü 4 alt boyutta ölçmektedir. Bu alt boyutlar; karşılıksız sevgi, çocuğun duygularına saygı duymak, çocuğun benzersiz olduğunu takdir etmek ve çocuğun otonomi ihtiyacının farkında olmaktır (Bratton & Landreth, 2006).

Form orjinal dilinden (İngilizce) iki aşamada Türkçe'ye uyarlanmıştır. Birinci aşamada ölçeğin Türkçe'ye çevirisi bağımsız olarak alanında uzman üç İngilizce öğretmeni tarafından yapılmış ve tek form haline getirilmiştir. Diğer aşamayı ise, Türkçe'ye çevrilen formun, ilk aşamada yer almayan iki İngilizce öğretmeni tarafından tekrar İngilizce'ye çevrimi oluşturmaktadır. Ölçeğin orijinal hali ve çevirisi yapılmış hali iki akademisyen tarafından değerlendirilip aralarında fark olmadığı yönünde ortak görüş bildirilmiştir. Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği, ilk on maddede likert tipi ölçek ile değerlendirilirken, diğer maddeleri çoktan seçmeli soru şeklinde yapılandırılmıştır. Bu yüzden ölçek iki (birinci bölüm: 10 madde, ikinci bölüm: 30 madde) bölüme ayrılıp geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Analizlerin yapılması amacıyla Türkçe'ye uyarlanan form 200 ebeveyne uygulanmış ve gerekli çalışmalar yapılmıştır. On maddeden oluşan birinci bölümünün Cronbach Alfa

katsayısı 0.74, 23 maddeden oluşan ikinci bölümünün Cronbach Alfa katsayısı ise 0.78 hesaplanmıştır. Ölçeğin birinci bölümüne yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmış, toplam varyansın %30'unu açıklayan özdeğeri 1.50'nin üzerinde olan tek faktörlü bir yapı olduğu belirlenmiştir. İkinci bölüme yapılan faktör analizi neticesinde toplam varyansın %32'sini açıklayan özdeğeri 1.50'in üzerinde olan 3 faktörlü yapı belirlenmiştir. Analiz sonuçları değerlendirildiğinde, ölçeğin birinci bölümde bir boyut, ikinci bölüme ise üç boyut olmak üzere toplam dört alt boyuttan oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Daha sonra doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçeğin dört boyutlu olduğunu doğrulanmıştır. Analizi yapılan ölçeğin alt boyut puan aralıkları şu şekildedir: 10 maddeyi içeren 'Karşılıksız sevgi' boyutu 10-50 puan; 9 maddeyi içeren 'Çocuğun duygularına saygı duymak' boyutu 9-45 puan; 6 maddeyi içeren 'Çocuğun benzersiz olduğunu takdir etmek' boyutu 6-30 puan ve son olarak 8 maddeyi içeren 'Çocuğun otonomi ihtiyacının farkında olmak' boyutu 8-40 puan aralığındadır. Toplam puan aralığı ise 33-165 puandır. Puanlardaki artış anne-babaların çocuklarını kabul düzeylerindeki artışı ifade ederken, düşüş kabul düzeylerindeki azalmanın bir göstergesidir. (Öztekin, 2017).

Filial Problem Kontrol Listesi (Filial Problem Checklist - FPC)

FPC, Birey ve Aile Danışma Merkezi'nde (Pensilvanya Devlet Üniversitesi) 1974 yılında Horner tarafından, problemlili davranış üzerine Filial terapinin etkisini araştırmak amacıyla geliştirilmiştir. Öntest ve sontest olarak uygulanan ve 108 maddelik bu ölçek çocuğun davranış değişikliklerinin ebeveynleri tarafından belirlenmesine yardımcı olmaktadır (Bratton & Landreth, 2006).

Form orjinal dilinden (İngilizce) iki aşamada Türkçe'ye uyarlanmıştır. Birinci aşamada ölçeğin Türkçe'ye çevirisi bağımsız olarak alanında uzman üç İngilizce öğretmeni tarafından yapılmış ve tek form haline getirilmiştir. Diğer aşamayı ise, Türkçe'ye çevrilen formun, ilk aşamada yer almayan iki İngilizce öğretmeni tarafından tekrar İngilizce'ye çevrimi oluşturmaktadır. Ölçeğin orijinal hali ve çevirisi yapılmış hali iki akademisyen tarafından değerlendirilip aralarında fark olmadığı yönünde ortak görüş bildirilmiştir. Geçerlik ve güvenilirliğinin belirlenmesi için ölçek 500 ebeveyne uygulanmış ve Cronbach Alfa katsayısı 0.96 olarak hesaplanmıştır. Faktör analizi, yapı geçerliliğini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Elde edilen veriler ışığında, toplam varyansın %34'ünü açıklayan özdeğeri 1.50'nin üzerinde olan 4 faktörlü bir yapı gözlemlenmiştir. Belirlenen alt boyutların puan aralıkları şu şekildedir: 30 maddeyi içeren "Problemlili Davranışlar" boyutu 0-90 puan; 24 maddeyi içeren "Duygu Kontrol Güçlüğü" boyutu 0-72 puan; 27 maddeyi içeren "Kendine Güvensizlik ve Olumsuz Duygular" boyutu 0-81 puan; 27 maddeyi içeren "Problemlili Sosyal Davranışlar" boyutu 0-81 puan aralığındadır. Ölçek toplam puanı ise 0-324 puan aralığında

değişim göstermektedir. Puanlardaki düşüş problemlili çocuk davranışlarındaki azalmayı, yükseliş ise problemlili davranışlardaki artışı göstermektedir (Öztekin, 2017).

Süreç/Uygulama

Uygulamanın yapılması için gerekli olan oyun odasının alan tahsisi için Palandöken İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne ve Palandöken Kaymakamlığı'na dilekçe yazılmış ve alınan izin (Ek-1) doğrultusunda Şehit Murat Ellik İlkokulu'nda oyun seansları esnasında çocukların tuvalet ihtiyaçlarının rahatça giderilmesi için içinde ayrı bir alanda tuvalet ve lavabosu olan boş bir oda seçilmiştir. Oyun odası düzenlenirken Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi modelinin standartları esas alınmıştır. Oyun odasında masa ve sandalyelerin çocuklara göre olmasına, oyuncakların yerleştirildiği dolapların çocukların kolayca ulaşabileceği, onların boyunda kapaksız dolaplar olmasına ve dolapların çocukların üzerlerine düşmeyecek şekilde duvar kenarlarına yerleştirilip monte edilmesine özen gösterilmiştir. Çocukların üstünde rahat bir şekilde oyun oynamaları için yere halı serilmiştir. Oyuncaklar da seçilirken Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi modelinde yer alan oyuncak listesi kullanılmıştır ve listedeki tüm oyuncaklar oyun odasında yer almıştır.

Oyun odasından sonra eğitim alanının belirlenmesi için okul müdürüyle görüşme yapılmış ve eğitimin öğretmenler odasında yapılmasına karar verilmiştir. Daha sonra okulda yapılacak uygulamanın uygulama izninin alınması amacıyla Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne ve Erzurum Valiliği'ne dilekçe yazılmış ve gerekli izin (Ek-2) alınmıştır.

Uygulamaya başlamadan önce Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'na başvuru yapılmış ve gerekli etik onay (Ek-3) alınmıştır.

Oyun odası ve eğitim alanı hazırlandıktan ve gerekli izinler alındıktan sonra uygulamaya katılacak ebeveynleri belirlemek amacıyla Şehit Murat Ellik İlkokulu rehber öğretmenleriyle iletişime geçilmiş ve tek ebeveynli ailelerin listesi alınmıştır. Listedeki tek ebeveynli ailelerle telefonda görüşülmüş, araştırmanın içeriği ve amaçları anlatılmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olanlara uygun gün ve saatte randevu verilip çalışmayla ilgili detaylı bilgi verilmiştir. Psikoeğitim programında yer almayı kabul eden 12 ebeveynle ön görüşmeler yapıp ayrıntılı bilgi toplandıktan sonra Katılım Kabul Formu (Ek-4) ve Veli Onam Formu (Ek-5) imzalatılmış ve Filial Problem Kontrol Listesi ve Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği öntest olarak yaptırılmıştır ve seçkisiz yöntemle 6 ebeveyn deney, 6 ebeveyn kontrol grubuna dahil edilmiştir.

Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi odaklı psikoeğitim programı uygulaması deney grubuyla 18 Kasım 2020 tarihinde başlamıştır. Eğitim programının içeriği gereği üçüncü

seanstan sonra ebeveyn-çocuk özel oyun zamanları başlamış ve bu oyun seansları annelerin bilgisi dahilinde kamera ile kaydedilmiştir. İlk kayıtlar Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği'nin öntest puanlarını belirlemek için izlenip puanlanmıştır. Bu özel oyun seansları yedi hafta devam etmiştir. Yedinci kayıtlar da sontest puanlarını oluşturmak için izlenip puanlanmıştır. Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi Eğitiminin son seansı da 20 Ocak 2021 tarihinde yapılmıştır ve Filial Problem Kontrol Listesi ve Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği sontest olarak yaptırılıp deney grubundan veri toplama süreci tamamlanmıştır. 10 haftalık süreçte her seans gerçekleştikten sonra Prof. Dr. Başaran GENÇDOĞAN'dan süpervizyon alınmıştır. 6 aylık sürelerle 3 kez Tez İzleme Komitesi'ne yapılan çalışmalar sunulmuş, fikir ve görüşlerine başvurulmuştur.

Deney grubunun eğitimi bittikten hemen sonra kontrol grubunda yer alan ebeveynlere de etik olması amacıyla planlama yapılmış ve eğitim programının uygulanmasını isteyip istemediklerini belirlemek için bir katılım dilekçesi (Ek-6) verilmiştir. Sonuçlara bakıldığında kontrol grubundaki altı katılımcının da eğitime katılmak istemediği belirlenmiştir. Bu yüzden istekleri doğrultusunda bu gruba herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Filial Problem Kontrol Listesi ve Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği sontest olarak yaptırılmış ve bu grubun da veri toplama süreci tamamlanmıştır.

Eğitimin uzun süreli etkisini belirlemek amacıyla deney grubunun eğitimi bittikten üç ay sonra izleme testi yapılmıştır. Daha sonra toplanan tüm verilerin analizi yapılmıştır.

Aşağıda deney grubuna uygulanan 10 haftalık Ebeveyn-Çocuk İlişki Terapisi odaklı psikoeğitim programının seansları ile ilgili bilgi yer almaktadır.

Seans 1: Seansa ebeveynlerin kendini tanıtmalarıyla başlandı ve ebeveynlerin birbirleriyle tanışması sağlandı. Eğitimin amaçları ve faydaları ile ilgili bilgi verildi. Empatik dinleme becerisinin kazanımını sağlamak amacıyla içerik ve duygu yansıtmasının nasıl yapılacağı örneklerle anlatıldı. Oyun odasında rol canlandırması tekniğiyle pekiştirildi. Etkin dinleme ve empatik tepki becerilerinin daha iyi öğrenilmesi için araştırmacının oyun terapisi videosu izletildi. Daha sonra mutlu, üzgün, kızgın gibi duygular çalışıldı ve yanında olma ifadeleri; 'Seni tanıyorum', 'Buradayım', 'Seninle ilgileniyorum' ve 'Seni anlıyorum' anlatıldı. Ev ödevi olarak yüz şekillerini içeren çalışma kağıdı ve dikkatini verme ödevi verildi.

Seans 2: Seansa ödev kontrolü yapılarak başlandı. Özel oyun zamanlarının temel prensipleri açıklandı ve oyuncak listesi verildi. Oyuncaklar tanıtıldı, özelliklerinden bahsedildi ve oyun odasındaki işlevlerine değinildi. Oyun seanslarında ebeveynlerin tüm ilgisini çocuklarına nasıl verecekleri anlatıldı. Yansıtma becerisi hatırlatılıp tekrar pratik

yapılması sağlandı. Rol yapma tekniğiyle beceri üzerinde çalışıldı. Ebeveynlerin kişisel gelişimlerini desteklemelerinin onemi oksijen maskesi örneğiyle anlatıldı. Özel oyun seansı için uygun zaman belirlenmesi istendi.

Seans 3: Seans yine dev kontrolüyle başladı. Duygu, davranış, ihtiyaç ve düşüncelerin nasıl yansıtılacağına tekrar değinildi. Oyun odasında yapılması ve yapılmaması gereken davranışlarla ilgili bilgilendirme yapıldı. Kurallar aktarıldıktan sonra oyun seansından önce, oyun seansının başında, oyun seansı boyunca ve oyun seansının sonunda yapılması gerekenler anlatıldı. Ailelerin zel oyun seansını gerçekleştirecekleri çocuklarıyla birlikte ‘‘zel Oyun Saati – Rahatsız Etmeyiniz!’’ kartını hazırlamaları istendi. Oyun seans videolarını sonraki hafta eğitim alanında izlemek için iki gönüllü ebeveyn belirlendi.

Seans 4: Seansa ebeveynlerin özel 30 dakikalık oyun süresi boyunca tecrübe ettikleri yaşantılarının paylaşımıyla başlandı. Geribildirimler verildi. Kaydedilen videolar izlenip olumlu davranışları için geribildirim sağlandı. Limit koyma becerisinin aşamalarından bahsedildi. Oyun seanslarında hangi durumlarda limit konması gerektiği üzerinde duruldu. Her ebeveynin örnek vermesi istendi. Rol yapma tekniğiyle becerinin pekiştirilmesine yardımcı olundu. Gerçek hayatta limit koymayı gerektirecek bir durumla karşılaşıldığında, bu tekniğin aşamalarının uygulanması ev devi olarak verildi. Oyun seans videolarını sonraki hafta eğitim alanında izlemek için iki gönüllü ebeveyn belirlendi.

Seans 5: Seans dev kontrolüyle başladı. Özel oyun zamanı içerisinde ebeveynlerin yaşadığı tecrübeler dinlendi. Videolar izlendi ve olumlu geribildirimler verildi. Videolardaki beceri uygulamaları dikkate alınarak bir sonraki seansta geliştirilmesi gereken beceriler belirlendi. Çocuklara bir şey anlatılırken kısa ve net ifadelerin etkililiği üzerinde duruldu. Çocukların kabul edilemez davranışlarına genel olarak ebeveynlerin verdiği tepkilerin nasıl anlaşıldığına dikkat çekildi. Oyun odasında rol yapma tekniğiyle limit koyma becerisi pekiştirildi. Bir sonraki hafta oyun seanslarının izlenmesi için gönüllü iki ebeveyn belirlendi.

Seans 6: Seans ebeveynlerin oyun zamanlarında yaşadıklarının paylaşımıyla başladı. Gönüllü iki ebeveynin videoları izlendi ve grup olarak geribildirimler verildi. Bir sonraki hafta geliştirilmesi gereken beceriler belirlendi. Seçenek sunma ve limit koyma, sonuçlarıyla ilgili seçenek sunma aşamaları ayrıntılı bir şekilde anlatıldı. Ebeveynlerden evde karşılaştıkları benzer durumları paylaşmaları ve nasıl seçenek sunacaklarını belirlemeleri grup etkileşimi ile sağlandı. Oyun seanslarında karşılaşılan genel problemlerden bahsedilip bu gibi durumlarda nasıl davranılması gerektiği anlatıldı. Ev devi olarak seçenek sunma çalışması verildi ve sonraki hafta oyun seanslarının izlenmesi için gönüllü iki ebeveyn belirlendi.

Seans 7: Seans ödev kontrolüyle başladı ve ebeveynlerin oyun zamanlarının paylaşımıyla devam etti. İki ebeveynin videoları izlendi ve geribildirimler verildi. Sonraki seansta geliştirilmesi gereken beceri üzerinde durulduktan sonra çocukların yaşlarına göre kendi başlarına yapabilecekleri durumlarda ebeveynlerin yardım etmemesi gerektiği üzerinde duruldu. Ebeveynlerin bu durumları düşünüp örnek vermeleri istendi. “Sen yaptın.”, “Başardın.”, “Bunu yapma konusunda kararlısın.” gibi saygı oluşturan ifadelerden ve olumlu kişilik özelliklerinden bahsedildi. Çocuklarında takdir ettikleri bir kişilik özelliğini gösteren not yazma ödevi verildi. Bir sonraki seansta videolarını izlemek için gönüllü iki ebeveyn belirlendi.

Seans 8: Seans not yazma ödevinin kontrolüyle başladı. Çocukların verdiği tepkiler paylaşıldı. Ebeveynlerin özel oyun zamanlarının paylaşımları yapıldı. Gönüllü iki ebeveynin videoları geribildirim verilerek izlendi. Övgü ve cesaret verme arasındaki fark anlatıldı. Övgünün çocuklar açısından nasıl anlaşıldığına değinildi. Cesaret verici ifadelerin neler olduğundan ve öneminden bahsedildi. Ödev olarak cesaret verici bir tepkiyi evde pratik yapmaları istendi. İki gönüllü ebeveyn videoları sonraki seansta izlenmesi için belirlendi.

Seans 9: Seans cesaret verici tepki pratiği ödevinin kontrolüyle başladı ve ailelerin tecrübeleri paylaşıldı. Oyun zamanı değerlendirmeleri alındıktan sonra iki ebeveynin videoları olumlu geribildirimler verilerek izlendi. Çocukların değiştirilmek istenen davranışlarına önem derecesine göre odaklanmanın doğru olduğu, bütün davranışların bir anda değişmeyeceği belirtildi. Ebeveynlerin bu konudaki düşünceleri alındı. Grup ortamında paylaşılması sağlandı. Kabul edilmeyen davranışın sonuçlarını göstermek için nasıl seçenek sunulacağı örneklerle anlatıldı. Gerçek hayata limit koyma metodunun genellenmesinden ve bir teknik olan yapılandırılmış bebek oyunundan bahsedildi. Videolarını sonraki seansta izlemek için iki gönüllü ebeveyn belirlendi.

Seans 10: Psikoeğitim programının son seansında kaydedilen videolar izlenip geribildirimler verildi. 10 haftalık eğitim sürecinin genel bir değerlendirilmesi gerçekleştirildi. Ebeveynlerin eğitime ilk geldiğindeki düşünceleri paylaşıldı ve değişimin gerçekleştiği noktalar vurgulandı. Sontest olarak, araştırmanın başında öntest olarak kullanılan ölçekler uygulandı ve çalışmada yer alan ailelere eğitim aşamalarında kazandıkları becerileri kullanarak özel oyun zamanlarına devam etmeleri istendi.

Verilerin Analizi

Veriler, araştırmada yer alan deney ve kontrol grubunu oluşturan on iki ebeveyne Filial Problem Kontrol Listesi ve Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği öntest ve sontest olarak

uygulanarak elde edilmiştir. Ayrıca deney grubunun videoları izlenerek Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği öntest ve sontest puanları belirlenmiştir. Verilerin analizinde Mann-Whitney U testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi analizleri uygulanmıştır. Bu analizler bilgisayarda SPSS 22.00 istatistik paket programı ile yapılmıştır.

Araştırmacı Rolü

Araştırmacı kendi gelişimi amacıyla 2015 yılında İzmir’de düzenlenen oyun terapisi eğitim programının teorik ve uygulamalı bölümlerini başarı ile tamamlayarak “Oyun Terapisi Uygulayıcı Sertifikası” almaya hak kazanmıştır. Eğitim programının yürütülebilmesi için ilk olarak gerekli eğitim alanını ve oyun odasını hazırlamıştır. Daha sonra deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur. Deney grubunda yer alan ebeveynlere 10 haftalık psiko eğitim programını uygulamıştır. Programın içeriğinde yer alan oyun terapisi becerilerini rol yapma tekniğini kullanarak ailelerin öğrenmesini sağlamıştır. Ebeveynlere geribildirim alıp vermeyi öğretmek süreçte yer almalarına yardımcı olmuştur. Ebeveynlerin öğrendikleri becerileri kullanacakları özel oyun seanslarının gün ve saatlerini belirleyip video kaydı almıştır. Eğitim esnasında video kayıtlarını izleyerek geribildirimlerde bulunmuştur. Hem deney hem de kontrol grubuna öntest ve sontestleri uygulayarak verileri toplayıp analizlerini yapmıştır. Tüm bu süreçte Covid-19 salgını dolayısıyla eğitim alanının ve oyun odasının dezenfeksiyon işlemleri yapıp gerekli tüm önlemleri almıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla öncelikle araştırmada deney ve kontrol grubu yer almıştır ve araştırmaya katılmaya gönüllü ailelerden seçkisiz yöntemle deney ve kontrol gruplarına atama yapılmıştır. Bir araştırmada kontrol grubunun yer alması deney grubuna uygulanacak eğitimin etkisinin anlaşılmasında araştırmacılara daha güvenilir bilgiler vermektedir. Ayrıca 10 seanslık Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisinin tek ebeveynli ailelerde etkili olup olmadığını anlamak için iki gruba da aynı öntestler ve sontestler uygulanmıştır. Çünkü araştırmalarda farklı ölçme araçları kullanılması iç geçerliliği anlamsız kılabilir (Karasar, 2012). Ayrıca eğitim programının 10 hafta gibi kısa bir sürede sona erecek olması araştırmayı zaman, olgunlaşma gibi faktörlerin etkilemesini engellemiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde, yapılan analizlerden elde edilen bulgulara alt problemlerin yazılış sırasına göre yer verilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin ölçeklerden elde edilen öntest puanları arasındaki farklar ve sontest puanları arasındaki farklar açıklandıktan sonra deney ve kontrol gruplarının ölçeklerden elde ettikleri öntest-sontest puanlarının ayrı ayrı karşılaştırılması yapılmıştır. Son olarak, deney grubunun ölçeklerden elde edilen sontest ve izleme testi bulgularına yer verilmiştir.

Deney ve Kontrol Grubu Öntest Analizleri

Bağımsız iki örneklemin aynı evrenden gelip gelmediğini belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmaktadır (Miller & Miller, 2006). Bu çalışmada yer alan grupların benzerliğine karar vermek amacıyla bu analiz gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki annelerin “Filial Problem Kontrol Listesi” öntest puanları arasındaki farklara ilişkin “Mann-Whitney U testi” analiz sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin “Filial Problem Kontrol Listesi” Öntest Puanları Arasındaki Farklar

ÖNTEST	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
1. Problemlili Davranışlar	Deney grubu	6	7.42	44.50	12.500	.377
	Kontrol grubu	6	5.58	33.50		
2. Duygu Kontrol Güçlüğü	Deney grubu	6	7.42	44.50	12.500	.378
	Kontrol grubu	6	5.58	33.50		
3. Kendine Güvensizlik ve Olumsuz Duygular	Deney grubu	6	8.17	49.00	8.000	.108
	Kontrol grubu	6	4.83	29.00		
4. Problemlili Sosyal Davranışlar	Deney grubu	6	8.75	52.50	4.500	.027
	Kontrol grubu	6	4.25	25.50		
Filial Problem Kontrol Listesi Toplam	Deney grubu	6	8.00	48.00	9.000	.150
	Kontrol grubu	6	5.00	30.00		

Deney ve kontrol grubundaki annelerin “Filial Problem Kontrol Listesi”nin “4. Problemlili Sosyal Davranışlar” boyutu öntest puanları arasındaki farklar $p < 0.05$ önem düzeyinde deney grubunun aleyhine anlamlı iken ölçeğin diğer alt boyutları açısından öntest

puanları arasındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. “Filial Problem Kontrol Listesi”nin “4. Problemlili Sosyal Davranışlar” boyutu ön test puanları arasındaki farklar deney grubunun aleyhine olduğu için araştırmanın uygulanmasına başlanabileceğine karar verilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki annelerin “Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği” öntest puanları arasındaki farklara ilişkin “Mann-Whitney U testi” analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin “Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği” Öntest Puanları Arasındaki Farklar

ÖNTEST	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
1. Karşılıksız Sevgi	Deney grubu	6	4.25	25.50	4.500	.030
	Kontrol grubu	6	8.75	52.50		
2. Çocuğun Duygularına Saygı Duymak	Deney grubu	6	5.50	33.00	12.000	.325
	Kontrol grubu	6	7.50	45.00		
3. Çocuğun Benzersiz Olduğunu Takdir Etmek	Deney grubu	6	6.00	36.00	15.000	.628
	Kontrol grubu	6	7.00	42.00		
4. Çocuğun Otonomi İhtiyacının Farkında Olmak	Deney grubu	6	7.08	42.50	14.500	.573
	Kontrol grubu	6	5.92	35.50		
Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği Toplam	Deney grubu	6	4.83	29.00	8.000	.107
	Kontrol grubu	6	8.17	49.00		

Deney ve kontrol grubundaki annelerin “Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği”nin “1. Karşılıksız Sevgi” boyutu öntest puanları arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde deney grubunun lehine anlamlı iken ölçeğin diğer alt boyutları açısından öntest puanları arasındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. “Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği”nin “1. Karşılıksız Sevgi” boyutu öntest puanları arasındaki farklar deney grubunun aleyhine olduğu için araştırmanın uygulanmasına başlanabileceğine karar verilmiştir.

Deney ve Kontrol Grubu Sontest Analizleri

Deney ve kontrol grubundaki annelerin “Filial Problem Kontrol Listesi” sontest puanları arasındaki farklara ilişkin “Mann-Whitney U” testi analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin “Filial Problem Kontrol Listesi” Sontest Puanları Arasındaki Farklar

SONTEST	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
1. Problemlili Davranışlar	Deney grubu	6	6.00	36.00	15.000	.628
	Kontrol grubu	6	7.00	42.00		
2. Duygu Kontrol Güçlüğü	Deney grubu	6	5.75	34.50	13.500	.470
	Kontrol grubu	6	7.25	43.50		
3. Kendine Güvensizlik ve Olumsuz Duygular	Deney grubu	6	6.33	38.00	17.000	.872
	Kontrol grubu	6	6.67	40.00		
4. Problemlili Sosyal Davranışlar	Deney grubu	6	5.92	35.50	14.500	.572
	Kontrol grubu	6	7.08	42.50		
Filial Problem Kontrol Listesi Toplam	Deney grubu	6	5.83	35.00	14.000	.522
	Kontrol grubu	6	7.17	43.00		

Deney ve kontrol grubundaki annelerin “Filial Problem Kontrol Listesi” sontest puanları arasındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular deney ve kontrol grubunun “Filial Problem Kontrol Listesi”nin boyutları ve toplam puanları açısından deney grubuna uygulanan psikoeğitim programının etkisinin kontrol grubundan farklı olmadığını göstermektedir.

Deney ve kontrol grubundaki annelerin “Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği” sontest puanları arasındaki farklara ilişkin “Mann-Whitney U testi” analiz sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin “Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği” Sontest Puanları Arasındaki Farklar

SONTEST	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
1. Karşılıksız Sevgi	Deney grubu	6	6.50	39.00	18.000	1.000
	Kontrol grubu	6	6.50	39.00		
2. Çocuğun Duygularına Saygı Duymak	Deney grubu	6	9.00	54.00	3.000	.015
	Kontrol grubu	6	4.00	24.00		
3. Çocuğun Benzersiz Olduğunu Takdir Etmek	Deney grubu	6	9.00	54.00	3.000	.016
	Kontrol grubu	6	4.00	24.00		
4. Çocuğun Otonomi İhtiyacının Farkında Olmak	Deney grubu	6	8.83	53.00	4.000	.024
	Kontrol grubu	6	4.17	25.00		
Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği Toplam	Deney grubu	6	9.00	54.00	3.000	.016
	Kontrol grubu	6	4.00	24.00		

Deney ve kontrol grubundaki annelerin “Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği”nin “2. Çocuğun Duygularına Saygı Duymak”, “3. Çocuğun Benzersiz Olduğunu Takdir Etmek”, “4. Çocuğun Otonomi İhtiyacının Farkında Olmak” boyutları ve “Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği” toplam son test puanları arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde deney grubunun lehine anlamlı iken “1. Karşılıksız Sevgi” boyutu açısından son test puanları arasındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

Bu bulgular deney ve kontrol grubunun “Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği”nin “2. Çocuğun Duygularına Saygı Duymak”, “3. Çocuğun Benzersiz Olduğunu Takdir Etmek”, “4. Çocuğun Otonomi İhtiyacının Farkında Olmak” boyutları ve “Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği” toplam puanları üzerinde Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi odaklı psikoeğitim programının etkisinin olduğu söylenebilir.

Deney Grubu Öntest-Sontest Veri Analizleri

İki ilişkili veri setine ait olan puanların farkının yönünü belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılır (Büyüköztürk, 2013). Bu amaçla araştırmada yer alan deney ve kontrol gruplarının ölçeklerden aldıkları öntest ve sontest puan farkları bu analiz yapılarak ayrı ayrı belirlenmiştir.

Deney grubunun “Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği” öntest ve sontest puanları arasındaki farklara ilişkin “Wilcoxon İşaretli Sıralar testi” analiz sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Deney Grubundaki Annelerin “Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği” Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklar

	TEST	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
1. Çocuğu Kabulü İletme	Öntest	6	3.50	21.00	-2.232	.026
	Sontest	6	.00	.00		
2. Çocuğun Kendini Yönlendirmesine Olanak Sağlama	Öntest	6	3.50	21.00	-2.207	.027
	Sontest	6	.00	.00		
3. Oyuna Katılım	Öntest	6	3.50	21.00	-2.201	.028
	Sontest	6	.00	.00		
Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği Toplam	Öntest	6	3.50	21.00	-2.214	.027
	Sontest	6	.00	.00		

Deney grubunun “Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği”nin “1. Çocuğu Kabulü İletme”, “2. Çocuğun Kendini Yönlendirmesine Olanak Sağlama”, “3. Oyuna Katılım” boyutları ve “Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği” toplam öntest ve sontest

puanları arasındaki farklara ilişkin “Wilcoxon İşaretli Sıralar testi”ne ait z değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde son test lehine anlamlı bulunmuştur.

Sonuç olarak deney grubunun “Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği” boyutları ve toplam puanları açısından eğitim programının etkisinin olduğu söylenebilir.

Deney grubundaki annelerin “Filial Problem Kontrol Listesi” öntest ve son test puanları arasındaki farklara ilişkin “Wilcoxon İşaretli Sıralar testi” analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Deney Grubundaki Annelerin “Filial Problem Kontrol Listesi” Öntest ve Son test Puanları Arasındaki Farklar

	TEST	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
1. Problemlili Davranışlar	Öntest	6	3.50	21.00	-2.207	.027
	Sontest	6	.00	.00		
2. Duygu Kontrol Güçlüğü	Öntest	6	3.00	15.00	-2.023	.043
	Sontest	6	.00	.00		
3. Kendine Güvensizlik ve Olumsuz Duygular	Öntest	6	3.50	21.00	-2.201	.028
	Sontest	6	.00	.00		
4. Problemlili Sosyal Davranışlar	Öntest	6	.00	.00	-2.201	.028
	Sontest	6	3.50	21.00		
Filial Problem Kontrol Listesi Toplam	Öntest	6	4.00	16.00	-1.153	.249
	Sontest	6	2.50	5.00		

Deney grubunun “1. Problemlili Davranışlar”, “2. Duygu Kontrol Güçlüğü”, “3. Kendine Güvensizlik ve Olumsuz Duygular”, “4. Problemlili Sosyal Davranışlar” boyutları öntest ve son test puanları arasındaki farklara ilişkin “Wilcoxon İşaretli Sıralar testi”ne ait z değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde son test lehine anlamlı bulunmuştur.

Deney grubundaki annelerin “Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği” öntest ve son test puanları arasındaki farklara ilişkin “Wilcoxon İşaretli Sıralar testi” analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Deney Grubundaki Annelerin “Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği” Öntest ve Son test Puanları Arasındaki Farklar

	TEST	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
1. Karşılıksız Sevgi	Öntest	6	.00	.00	-2.214	.027
	Sontest	6	3.50	21.00		
2. Çocuğun Duygularına Saygı Duymak	Öntest	6	.00	.00	-2.201	.028
	Sontest	6	3.50	21.00		

Tablo 7. (Devamı)

3. Çocuğun Benzersiz Olduğunu Takdir Etmek	Öntest	6	1.00	1.00	-2.003	.045
	Sontest	6	4.00	20.00		
4. Çocuğun Otonomi İhtiyacının Farkında Olmak	Öntest	6	1.50	1.50	-1.289	.197
	Sontest	6	2.83	8.50		
Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği Toplam	Öntest	6	.00	.00	-2.201	.028
	Sontest	6	3.50	21.00		

Deney grubunun “1. Karşılıksız Sevgi”, “2. Çocuğun Duygularına Saygı Duymak”, “3. Çocuğun Benzersiz Olduğunu Takdir Etmek” boyutları ve “Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği” toplam öntest ve sontest puanları arasındaki farklara ilişkin “Wilcoxon İşaretli Sıralar testi”ne ait z değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde sontest lehine anlamlı bulunmuştur.

Kontrol Grubu Öntest-Sontest Veri Analizleri

Kontrol grubundaki annelerin “Filial Problem Kontrol Listesi” öntest ve sontest puanları arasındaki farklara ilişkin “Wilcoxon İşaretli Sıralar testi” analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Kontrol Grubundaki Annelerin “Filial Problem Kontrol Listesi” Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklar

	TEST	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
1. Problemlili Davranışlar	Öntest	6	.00	.00	-1.826	.068
	Sontest	6	2.50	10.00		
2. Duygu Kontrol Güçlüğü	Öntest	6	1.50	1.50	-1.892	.058
	Sontest	6	3.90	19.50		
3. Kendine Güvensizlik ve Olumsuz Duygular	Öntest	6	3.25	6.50	-.850	.395
	Sontest	6	3.63	14.50		
4. Problemlili Sosyal Davranışlar	Öntest	6	1.50	1.50	-1.625	.104
	Sontest	6	3.38	13.50		
Filial Problem Kontrol Listesi Toplam	Öntest	6	.00	.00	-2.023	.043
	Sontest	6	3.00	15.00		

Kontrol grubunda sadece “Filial Problem Kontrol Listesi” toplam öntest ve sontest puanları arasındaki farklara ilişkin “Wilcoxon İşaretli Sıralar testi”ne ait z değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde sontest lehine anlamlı bulunmuştur.

Kontrol grubundaki annelerin “Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği” öntest ve sontest puanları arasındaki farklara ilişkin “Wilcoxon İşaretli Sıralar testi” analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Kontrol Grubundaki Annelerin “Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği” Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklar

	TEST	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
1. Karşılıksız Sevgi	Öntest	6	3.17	9.50	-.210	.833
	Sontest	6	3.83	11.50		
2. Çocuğun Duygularına Saygı Duymak	Öntest	6	3.50	14.00	-1.761	.078
	Sontest	6	1.00	1.00		
3. Çocuğun Benzersiz Olduğunu Takdir Etmek	Öntest	6	2.88	11.50	-.210	.833
	Sontest	6	4.75	9.50		
4. Çocuğun Otonomi İhtiyacının Farkında Olmak	Öntest	6	3.60	18.00	-1.577	.115
	Sontest	6	3.00	3.00		
Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği Toplam	Öntest	6	3.25	13.00	-1.483	.138
	Sontest	6	2.00	2.00		

Kontrol grubunun “1. Karşılıksız Sevgi”, “2. Çocuğun Duygularına Saygı Duymak”, “3. Çocuğun Benzersiz Olduğunu Takdir Etmek”, “4. Çocuğun Otonomi İhtiyacının Farkında Olmak” boyutları ve “Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği” toplam öntest ve sontest puanları arasındaki farklara ilişkin “Wilcoxon İşaretli Sıralar testi”ne ait z değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

Tüm bu bulgular deney grubuna uygulanan Filial Terapi modelinin çocukların problemli davranışlarının azaltılmasında, ebeveynlerin ebeveynsel kabul ve empati düzeylerinin artırılmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Deney Grubu Sontest-İzleme Testi Veri Analizleri

Deney grubundaki annelerin “Filial Problem Kontrol Listesi” sontest ve izleme testi puanları arasındaki farklara ilişkin “Wilcoxon İşaretli Sıralar testi” analiz sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Deney Grubundaki Annelerin “Filial Problem Kontrol Listesi” Sontest ve İzleme Testi Puanları Arasındaki Farklar

	TEST	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
1. Problemli Davranışlar	Sontest	6	2.00	6.00	-.368	.713
	İzleme testi	6	4.00	4.00		
2. Duygu Kontrol Güçlüğü	Sontest	6	3.50	14.00	-.738	.461
	İzleme testi	6	3.50	7.00		
3. Kendine Güvensizlik ve Olumsuz Duygular	Sontest	6	3.90	19.50	-1.892	.058
	İzleme testi	6	1.50	1.50		

Tablo 10. (Devamı)

4. Problemlı Sosyal Davranışlar	Sontest	6	1.50	3.00	-.736	.461
	İzleme testi	6	3.50	7.00		
Filial Problem Kontrol Listesi Toplam	Sontest	6	4.13	16.50	-1.261	.207
	İzleme testi	6	2.25	4.50		

Deney grubunun “1. Problemlı Davranışlar”, “2. Duygu Kontrol Güçlüğü”, “3. Kendine Güvensizlik ve Olumsuz Duygular”, “4. Problemlı Sosyal Davranışlar” boyutları ve “Filial Problem Kontrol Listesi” toplam sontest ve izleme testi puanları arasındaki farklara ilişkin “Wilcoxon İşaretli Sıralar testi”ne ait z değeri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

Deney grubundaki annelerin “Porter Ebeveyn Kabul Ölçeğı” sontest ve izleme testi puanları arasındaki farklara ilişkin “Wilcoxon İşaretli Sıralar testi” analiz sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Deney Grubundaki Annelerin “Porter Ebeveyn Kabul Ölçeğı” Sontest ve İzleme Testi Puanları Arasındaki Farklar

	TEST	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
1. Karşılıksız Sevgi	Sontest	6	2.00	2.00	-1.134	.257
	İzleme testi	6	2.67	8.00		
2. Çocuğın Duygularına Saygı Duymak	Sontest	6	1.50	3.00	-1.214	.225
	İzleme testi	6	4.00	12.00		
3. Çocuğın Benzersiz Olduğunu Takdir Etmek	Sontest	6	5.00	15.00	-.946	.344
	İzleme testi	6	2.00	6.00		
4. Çocuğın Otonomi İhtiyacının Farkında Olmak	Sontest	6	3.50	21.00	-2.226	.026
	İzleme testi	6	.00	.00		
Porter Ebeveyn Kabul Ölçeğı Toplam	Sontest	6	3.83	11.50	-.210	.833
	İzleme testi	6	3.17	9.50		

Deney grubunun “4. Çocuğın Otonomi İhtiyacının Farkında Olmak” sontest ve izleme testi puanları arasındaki farklara ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testine ait z değeri $p<0.05$ önem düzeyinde izleme testi lehine anlamlı, “1. Karşılıksız Sevgi”, “2. Çocuğın Duygularına Saygı Duymak”, “3. Çocuğın Benzersiz Olduğunu Takdir Etmek” boyutları ve “Porter Ebeveyn Kabul Ölçeğı” toplam sontest ve izleme testi puanları arasındaki farklara ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testine ait z değeri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

Deney grubunun “Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği” sontest ve izleme testi puanları arasındaki farklara ilişkin “Wilcoxon İşaretli Sıralar testi” analiz sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Deney Grubundaki Annelerin “Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği” Sontest ve İzleme Testi Puanları Arasındaki Farklar

	TEST	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
1. Çocuğu Kabulü İletme	Sontest	6	3.00	15.00	-2.060	.039
	İzleme testi	6	.00	.00		
2. Çocuğun Kendini Yönlendirmesine Olanak Sağlama	Sontest	6	2.50	2.50	-.921	.357
	İzleme testi	6	2.50	7.50		
3. Oyuna Katılım	Sontest	6	2.75	5.50	-.552	.581
	İzleme testi	6	3.17	9.50		
Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği Toplam	Sontest	6	4.00	12.00	-.318	.750
	İzleme testi	6	3.00	9.00		

Deney grubunun “Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği”nin “1. Çocuğu Kabulü İletme Boyutu” sontest ve izleme testi puanları arasındaki farklara ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testine ait z değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde izleme testi lehine anlamlı, “2. Çocuğun Kendini Yönlendirmesine Olanak Sağlama Boyutu”, “3. Oyuna Katılım” boyutları ve “Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği” toplam sontest ve izleme testi puanları arasındaki farklara ilişkin “Wilcoxon İşaretli Sıralar testi”ne ait z değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

Sontest-izleme testi verileri değerlendirildiğinde, deney grubuna uygulanan psikoeğitim programının uzun süreli etkisi olduğu görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Deney grubunda yer alan tek ebeveyn olan annelere öntest ve sontest olarak uygulanan Porter Ebeveyn Kabul Ölçeğinin “Karşılıksız Sevgi”, “Çocuğun Duygularına Saygı Duymak”, “Çocuğun Benzersiz Olduğunu Takdir Etmek” boyutları ve Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği toplam puanları üzerinde psikoeğitim programının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların eğitim sonrasında ölçekten aldıkları puanlarda eğitim öncesindekilere göre artış meydana gelmiştir. Bu da verilen eğitimin deney grubundaki ebeveynlerin ebeveynsel kabul düzeylerini artırdığını göstermektedir.

Kontrol grubuna bakıldığında ise Porter Ebeveyn Kabul Ölçeğinin alt boyutları ve toplam puanlarında düşüş olduğu belirlenmiştir. Bu düşüş 10 haftalık süreçte bu gruptaki ebeveynlerin ebeveynsel kabul düzeylerinin azaldığını göstermektedir.

İki grup sonuçları incelendiğinde deney grubundaki annelerin puanlarında artış, kontrol grubundakilerin puanlarında düşüş olması verilen eğitimin ebeveynsel kabul düzeyindeki etkisini göstermektedir. Deney grubunun katılımcıları eğitim sayesinde hem kontrol grubundaki katılımcıların ebeveynsel kabul seviyelerindeki düşüşten etkilenmemiş hem de ebeveynsel kabul seviyelerini artırmışlardır.

Literatür incelendiğinde 10 haftalık Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisinin tek ebeveynli ailelerin ebeveynsel kabul düzeylerinde etkili olduğunu gösteren çalışmalar dikkat çekmektedir ve yapılan çalışmanın da sonuçlarını desteklemektedir. Bu araştırmalardan biri Haris ve Landreth’in (1997) 3-10 yaşları arasında çocuğu olan, hapse girmiş 22 anne (12 anne deney, 10 anne kontrol grubu) ile yaptığı çalışmadır. Sonuçlara bakıldığında eğitim alan hapishanedeki annelerin ebeveynsel kabul düzeylerinde artış olduğu bulunmuştur. Landreth ve Lobaugh (1998) ise 4-9 yaş aralığında çocuğu olan hapishanedeki 32 baba (16 baba deney, 16 baba kontrol grubu) ile 10 haftalık Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitiminin etkisini belirlemek için yaptığı çalışmada kontrol grubuna kıyasla, eğitim alan babaların çocuklarını kabulünde artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grubundaki annelere öntest ve sontest olarak uygulanan Filial Problem Kontrol Listesinin “Problemlı Davranışlar”, “Duygu Kontrol Güçlüğü”, “Kendine Güvensizlik ve Olumsuz Duygular” ve “Problemlı Sosyal Davranışlar” boyutlarında uygulanan programın etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Annelerin çocuklarının problemlı davranışlarını göz önüne

olarak doldurdıkları ölçekte, çocukların problemli davranışlarının eğitim sonrasında azaldığı görülmektedir.

Kontrol grubunda ise Filial Problem Kontrol Listesinin alt boyut puanlarında 10 hafta sonra artış meydana gelmiştir. Bu artış çocukların problemli davranışlarının bu sürede arttığı anlamına gelmektedir.

İki grubun sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin, deney grubundaki katılımcıların çocuklarının problemli davranışlarının artışını engellediğini ve azalttığını söylemek mümkündür. Literatürde 10 haftalık Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitiminin tek ebeveynli çocukların problemli davranışlarını azalttığını gösteren ve yapılan araştırmayı destekleyen çalışmalar mevcuttur. Bratton ve Landreth (1995) 3-7 yaş aralığındaki çocuğunu yalnız yetiştiren 43 anne-baba (22 ebeveyn deney, 21 ebeveyn kontrol grubu) ile yaptıkları çalışmada 10 Haftalık Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitimi vermişler ve çocukların davranışsal problemlerinde azalma olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dillman Taylor, Purswell, Lindo, Jayne ve Fernando (2011) ise boşanmış ailelerle Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi eğitimi uygulamış ve programın çocukların problemli davranışlarını azalttığı bulunmuştur.

Ebeveyn-çocuk oyun seanslarının izlenerek puanlandığı Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği sadece deney grubuna uygulanmıştır. Eğitimin içeriği gereği özel oyun seansları ebeveynlere dört beceri öğretimi gerçekleştikten sonra yani üçüncü seanstan sonra başlamaktadır. Kontrol grubundaki katılımcılara bir eğitim uygulanmadığı için oyun seansları gerçekleşmemiş ve ölçek o gruba uygulanamamıştır.

Deney grubundaki annelere uygulanan ölçeğin “Çocuğu Kabulü İletme”, “Çocuğun Kendini Yönlendirmesine Olanak Sağlama”, “Oyuna Katılım” boyutları ve Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeğinin toplam puanları üzerinde verilen eğitimin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel oyun zamanlarının son seansında ebeveynlerin ebeveynsel empati seviyelerinin ilk seansa göre arttığını göstermektedir. Benzer bir çalışmada, Ateş (2015) 19 boşanmış anne (9 anne deney, 10 anne kontrol grubu) ile Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisinin etkililiğini incelemiştir. Sonuçlara bakıldığında eğitiminin boşanmış annelerin empati düzeylerinin arttığını belirlemiştir.

Deney grubuna uygulama bitiminden üç ay sonra yapılan izleme testi sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan ailelere uygulanan eğitimin etkilerinin devam ettiği görülmüştür. Veri analizleri, eğitimin sonunda çocukların problemli davranışlarında belirlenen düşüşün, ebeveynlerin ise ebeveynsel kabul ve empati seviyelerindeki artışın üç ay geçmesine rağmen etkililiğini devam ettirdiğini göstermiştir. Guernsey (1975) de 42 aileyi

kapsayan çalışmasında programın uzun süreli etkisini incelemiş ve 3 yıl sonra bile eğitimin aileler üzerine etkililiğini koruduğunu rapor etmiştir.

10 seanslık Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi odaklı psikoeğitim programının uygulanması sırasında deney grubundaki katılımcıların ebeveynlik becerileri ve çocukları hakkındaki olumlu ifadelerinin arttığı gözlemlenmiştir. Çocuklarıyla daha önce hiç oyun oynamamış bu grup üyelerinin oyunun önemini kavradığı ve farkındalık kazandığı görülmüştür. Eğitimin son seansında eğitime katılan anneler kendileri ve çocuklarıyla ilgili farkındalık kazandıklarından, çocuklarıyla olan ilişkilerinin olumlu yönde farklılaştığından, empati kurma becerilerinin geliştiğinden, çocuklarını koşulsuz kabul edebildiklerinden, çocuklarına uygun tepkiler verebildiklerinden ve çocuklarının davranışlarında ve problemlerinde olumlu değişiklikler gözlemlediklerinden söz etmişlerdir.

Tüm analiz sonuçları ve ebeveyn değerlendirmeleri dikkate alındığında 10 haftalık Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi odaklı psikoeğitim programı sayesinde tek ebeveynli ailede yetişen çocuklarda gözlemlenen problemleri davranışlarda azalma, ailelerde ise ebeveynsel empati ve kabul seviyelerinde artma gözlemlenmesi hedeflerine ulaşılmıştır. Ek olarak, ebeveyn-çocuk ilişkisini güçlendirmede tek ebeveynli ailelerle gerçekleştirilen psikoeğitim programının etkililiği ortaya koyulmuştur. Özellikle ebeveynlerin sürece dahil olması ve bununla birlikte farkındalık kazanması, ebeveynlerde etkili olduğu kadar çocuklarda da olumlu yönde etki sağlamıştır.

Aşağıda araştırmada elde edilen sonuçlara ve ebeveynlerden alınan yorumlara dikkat edilerek önerilerde bulunulmuştur.

Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular neticesinde aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi odaklı psikoeğitim programı 10 hafta gibi kısa bir sürede etkili sonuçlara ulaşması nedeniyle farklı problemleri olan gruplara yönelik araştırmalar yapılabilir.
2. Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi önleyici bir yaklaşım olduğu için 3-10 yaş grubu çocukların ihtiyaç ve duygularının belirlenip problem ortaya çıkmadan önlenmesi amacıyla araştırmalar yapılabilir.
3. Eğitim programında gerekli uyarlamalar yapılarak eğitime iki ebeveyn, çocuğun bakımından sorumlu kişiler (büyükanne, büyükbaba, bakıcı, teyze, hala vb.) ve çocuğun eğitiminden sorumlu kişiler (öğretmen vb.) katılabilir.

4. Araştırmada uygulanan eğitim programı çocuğunu tek başına yetiştiren babalara uygulanıp sonuçları annelerle yapılan bu çalışmanın sonuçları ile karşılaştırılabilir.
5. Psikoeğitim programının etkililiğini farklı faktörlerde (ebeveyn stresi, ebeveynsel kabul, öfke kontrolü vb.) belirlemek amacıyla literatürde yer alan farklı ölçekler araştırılıp uygulamaya dahil edilebilir.
6. Çalışmanın uzun süreli etkisinin araştırılabilmesi için izleme testi 6 ay ya da 1 sene sonra yapılp sonuçları değerlendirilebilir.
7. 3-10 yaş arası çocuklarda farklı alanlarda etkililiği kanıtlanmış Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi odaklı psikoeğitim programının bu yaş gruplarının öğrenim gördüğü eğitim kurumlarında uygulanabilmesi için rehber öğretmenlere hizmet içi kurslar düzenlenebilir.
8. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencilerine bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için uygulamalı Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi dersi konulabilir.

KAYNAKÇA

- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Müdürlüğü. (ASGEM). (2011). *Tek ebeveynli aileler araştırması*. Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Akgün, R., & Tezel, Z. (2017). Sessiz kurbanlar: eşi cezaevinde olan kadınların psikososyal ve ekonomik durumlarının belirlenmesi-Kirikkale ili Yahşıhan ilçesi örneği. *Journal of International Social Research*, 10(54), 786-793. <https://dx.doi.org/10.17719/jisr.20175434646>
- Aktaş, Ö. (2011). *Boşanma nedenleri ve boşanma sonrasında karşılaşılan güçlükler* (Tez No. 286521) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Amato, P. R. (1993). Children's adjustment to divorce: Theories, hypotheses, and empirical support. *Journal of Marriage and the Family*, 55(1), 23-38. <https://doi.org/10.2307/352954>
- Amato, P. R. (1994). Life-span adjustment of children to their parents' divorce. *The future of children*, 143-164. <https://doi.org/10.2307/1602482>
- Amato, P. R., & Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 110(1), 26-46. <https://psycnet.apa.org/buy/1991-32830-001>
- Aral, N., & Başar, F. (1998). Çocukların kaygı düzeylerinin yaş, cinsiyet, sosyo ekonomik düzey ve ailenin parçalanma durumuna göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 22(110). <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5350>
- Arıkan, C. (1992). *Yoksulluk, evlilikte geçimsizlik ve boşanma*. Şafak Matbaacılık.
- Arifoğlu, B. Ç. (2006). *Çocuklar için boşanmaya uyum programının çocukların boşanmaya uyum, kaygı ve depresyon düzeylerine etkisi*. (Tez No. 192620) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Astone, N. M., & McLanahan, S. S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American sociological review*, 56(3), 309-320. <https://doi.org/10.2307/2096106>
- Ateş, F. B. (2015) *Çocuk-ebeveyn ilişki terapisi eğitiminin boşanmış annelerin empati, kabul ve stres düzeylerine etkisi* (Tez No. 417588) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Axline, V. M. (1947). *Play therapy: the inner dynamics of childhood*. Houghton Mifflin.
- Axline, V. M. (1950). Play therapy experiences as described by child participants. *Journal of Consulting Psychology*, 14(1), 53. <https://doi.org/10.1037/h0056179>
- Baruch, D. (1949). *New ways in discipline*. McGraw-Hill.
- Başar, H. (1997). *Sınıf yönetimi* (4. Baskı). Pegem Yayınları.
- Benedek, E. P., & Brown, C. F. (1997). *Scheidung: wie helfe ich unserem kind? während der trennung und danach; problemlösungen für kinder aller altersstufen; traumatische erfahrungen vermeiden*. Georg Thieme Verlag.
- Bentley, J. (2018). *Child-parent relationship therapy's effects on stress levels, behavioral concerns, and parenting efficacy in military-involved families* [Doctoral dissertation, Austin Peay State University- Tennessee]. <http://hdl.handle.net/20.500.11989/6587>

- Boylu, A. A. (2014). Tek ebeveynli ailelerde finansal sıkıntı ve fonksiyonlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32(1), 55-72. <https://doi.org/10.17065/huiibf.34906>
- Boylu, A. A., & Öztop, H. (2013). Tek ebeveynli aileler: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyoekonomi*, 19(19). <https://dergipark.org.tr/en/pub/sosyoekonomi/issue/21079/226951>
- Bratton, S. C., & Landreth, G. L. (2006). *Child parent relationship therapy (CPRT) treatment manual: A 10-session filial therapy model for training parents*. Routledge.
- Bratton, S., & Landreth, G. (1995). Filial therapy with single parents: Effects on parental acceptance, empathy, and stress. *International Journal of Play Therapy*, 4(1), 61-80. <https://doi.org/10.1037/h0089142>
- Bulut, I. (1983). Parçalanmış aileden gelen çocukların davranış özellikleri hakkında bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Dergisi*, 1(2-3), 81-86.
- Burke, R. J. (1995). Incidence and consequences of sexual harassment in a professional services firm. *Employee Counseling Today*, 7(3), 23-29. <https://doi.org/10.1108/13665629510091088>
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi
- Campbell, M., Thomson, H., Fenton, C., & Gibson, M. (2016). Lone parents, health, wellbeing and welfare to work: a systematic review of qualitative studies. *BMC Public Health*, 16(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-2880-9>
- Carnes-Holt, K., & Bratton, S. C. (2014). The efficacy of child parent relationship therapy for adopted children with attachment disruptions. *Journal of Counseling & Development*, 92(3), 328-337. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2014.00160.x>
- Cavedo, C., & Guerney, B. G. (1999). *Relationship enhancement enrichment and problem-prevention programs: Therapy-derived, powerful, versatile. Preventive approaches in couples therapy*. Routledge.
- Ceballos, P., & Bratton, S. C. (2010). School-based child-parent relationship therapy (CPRT) with low-income first-generation immigrant Latino parents: Effects on children's behaviours and parent-child relationship stress. *Psychology in the Schools*, 47(8), 761-775. <https://doi.org/10.1002/pits.20502>
- Cebeci, S. C. T. (2009). *Tam aileye ve tek ebeveyne sahip ailelerden gelen 7-12 yaşları arasındaki çocukların bağlanma stilleri ve kaygı durumları arasındaki ilişki* (Tez No. 250415) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Chau, I. Y. F., & Landreth, G. L. (1997). Filial therapy with Chinese parents: Effects on parental empathic interactions, parental acceptance of child and parental stress. *International Journal of Play Therapy*, 6(2), 75-92. <https://doi.org/10.1037/h0089409>
- Colletta, N. D. (1983). Stressful lives: The situation of divorced mothers and their children. *Journal of Divorce*, 6(3), 19-31. https://doi.org/10.1300/J279v06n03_02
- Costas, M., & Landreth, G. (1999). Filial therapy with nonoffending parents of children who have been sexually abused. *International Journal of Play Therapy*, 8(1), 43-66. <https://doi.org/10.1037/h0089427>
- Cüceloğlu, D. (1993). *İçimizdeki çocuk*, Remzi Kitapevi.

- Davies, P. T., & Cummings, E. M. (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. *Psychological bulletin*, 116(3), 387-411. <https://psycnet.apa.org/buy/1995-09065-001>
- Demir, S. A., & Çelebi, Ş. G. (2017). Tek ebeveynli ailelerin sorunları: Nitel bir araştırma. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 111-128. <https://doi.org/10.17828/yalovasosbil.333891>
- Demirbilek, M., & Otrar, M. (2015). *Assertiveness and self esteem of adolescents who have single parent*. Lambert Academic Publishing.
- Demirkıran, S. Y., Ersöz, A. G., Şen, R. B., Ertekin, E., Sezgin, Ö., Turğut, A. M., & Şehitoğlu, N. (2009). Boşanma nedenlerinin araştırılması. *TC Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü*. <http://hdl.handle.net/11499/3112>
- Dillman Taylor, D., Purswell, K., Lindo, N., Jayne, K., & Fernando, D. (2011). The impact of child parent relationship therapy on child behavior and parent-child relationships: An examination of parental divorce. *International Journal of Play Therapy*, 20(3), 124-137. <https://doi.org/10.1037/a0024469>
- Dölek, B. Ö. (2004). Hükümlü ailelerinin ekonomik ve psiko-sosyal sorunları (Tez No. 144575) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Drewes, A. A. (2005). *Suggestions and research on multicultural play therapy*. The Guilford Press.
- Edwards, N. A., Ladner, J., & White, J. (2007). Perceived effectiveness of filial therapy for a Jamaican mother: A qualitative case study. *International Journal of Play Therapy*, 16(1), 36-53. <https://doi.org/10.1037/1555-6824.16.1.36>
- Eggert, J. (2005). *A qualitative analysis of mother-preschooler dyads exposed to trauma participating in child-parent psychotherapy* (Publication No. 3200228) [Doctoral dissertation, Alliant International University- San Francisco]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Feyzioğlu, S., & Kuşçuoğlu, C. (2011). Tek ebeveynli aileler. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 26(26), 97-110. <https://dergipark.org.tr/en/pub/spcd/issue/21103/227270>
- Freud, S. (Ed.). (1959). *Analysis of a phobia in a five-year-old boy*. In *Collected papers* (pp. 149-289). Basic Books.
- Fuchs, N. R. (1957). Play therapy at home. *Merrill-Palmer Quarterly* (1954-1958), 3(2), 89-95. <https://www.jstor.org/stable/23080665>
- Gasser, R. D., & Taylor, C. M. (1976). Role adjustment of single parent fathers with dependent children. *Family Coordinator*, 397-401. <https://doi.org/10.2307/582853>
- Gladding, S. T. (2012). *Aile terapisi tarihi, kuram ve uygulamaları*. (Keklik İ, Yıldırım İ, Çev. Ed.). PDREM. (Çalışmanın orijinali 1995'te yayımlanmıştır)
- Glazer-Waldman, H. R., Zimmerman, J. E., Landreth, G. L., & Norton, D. (1992). Filial therapy: An intervention for parents of children with chronic illness. *International Journal of Play Therapy*, 1(1), 31-42. <https://doi.org/10.1037/h0090233>
- Glover, G. J., & Landreth, G. L. (2000). Filial therapy with Native Americans on the Flathead reservation. *International Journal of Play Therapy*, 9(2), 57-80. <https://doi.org/10.1037/h0089436>

- Grskovic, J. A., & Goetze, H. (2008). Short-term filial therapy with German mothers: Findings from a controlled study. *International Journal of Play Therapy*, 17(1), 39-51. <https://doi.org/10.1037/1555-6824.17.1.39>
- Guerney Jr, B. (1964). Filial therapy: Description and rationale. *Journal of Consulting Psychology*, 28(4), 304. <https://doi.org/10.1037/h0041340>
- Guerney, L. (2003). *The history, principles, and empirical basis of filial therapy*. Boiling Springs.
- Guerney, L. F. (1991). Parents as partners in treating behavior problems in early childhood settings. *Topics in Early Childhood Special Education*, 11(2), 74-90. <https://doi.org/10.1177/027112149101100208>
- Guerney, L., & Ryan, V. (2013). *Group filial therapy: The complete guide to teaching parents to play therapeutically with their children*. Jessica Kingsley Publishers.
- Güçlü Ergin N. (2008) *Evli ve boşanmış kişilerin evlilik uyumu ve cinsiyetçilik açısından karşılaştırılması* (Tez No. 218585) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hamner, T. J. & Turner, P. H. (1996). *Parenting in single-parent families and step families*. *Parenting in Contemporary Society* (3rd ed.). Allyn & Bacon.
- Hanson, S. M. (1986). Healthy single parent families. *Family Relations*, 35(1), 125-132. <https://doi.org/10.2307/584291>
- Harris, Z. L., & Landreth, G. L. (1997). Filial therapy with incarcerated mothers: A five week model. *International Journal of Play Therapy*, 6(2), 53-73. <https://doi.org/10.1037/h0089408>
- Hicks, B., & Baggerly, J. (2017). The effectiveness of child parent relationship therapy in an online format. *International Journal of Play Therapy*, 26(3), 138-150. <https://doi.org/10.1037/pla0000033>
- Holloway, S. D., & Machida, S. (1991). Child-rearing effectiveness of divorced mothers: Relationship to coping strategies and social support. *Journal of Divorce & Remarriage*, 14(3-4), 179-202. https://doi.org/10.1300/J087v14n03_11
- Holt, K. (2011). Child-parent relationship therapy with adoptive children and their parents: Effects on child behavior, parent-child relationship stress and parent empathy. *Dissertation Abstracts International: Section B. Sciences and Engineering*, 71(8), 6224. <https://www.worldcat.org/title/dissertation-abstracts-international-b-the-sciences-and-engineering/oclc/1566777>
- Jang, M. (2000). Effectiveness of filial therapy for Korean parents. *International Journal of Play Therapy*, 9(2), 39. <https://doi.org/10.1037/h0089435>
- Johnson, L., Bruhn, R., Winek, J., Krepps, J., & Wiley, K. (1999). The use of child-centered play therapy and filial therapy with Head Start families: A brief report. *Journal of marital and family therapy*, 25(2), 169-176. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.1999.tb01120.x>
- Kabaoğlu, F. (2011). *Anne-babası evli ve boşanma sürecinde olan çocuk ve ergenlerin anne ve babalarından algıladıkları kabul ya da red düzeyleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki* (Tez No. 296630) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kale, A. L., & Landreth, G. L. (1999). Filial therapy with parents of children experiencing learning difficulties. *International Journal of Play Therapy*, 8(2), 35-56. <https://doi.org/10.1037/h0089430>

- Kalmijn, M., & Monden, C. W. (2006). Are the negative effects of divorce on well-being dependent on marital quality?. *Journal of marriage and family*, 68(5), 1197-1213. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2006.00323.x>
- Kalter, N., & Rembar, J. (1981). The significance of a child's age at the time of parental divorce. *American Journal of Orthopsychiatry*, 51(1), 85-100. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1981.tb01351.x>
- Karakuş, S. (2003). *Anne-babası boşanmış ve boşanmamış çocukların depresyon düzeylerinin incelenmesi ve okul başarısına yansımaları* (Tez No. 128156) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (24. Basım). Nobel.
- Kidron, M., & Landreth, G. (2010). Intensive child parent relationship therapy with Israeli parents in Israel. *International Journal of Play Therapy*, 19(2), 64-78. <https://doi.org/10.1037/a0017516>
- Kiely, J., & Henbest, A. (2000). Sexual harassment at work: experiences from an oil refinery. *Women in Management Review*, 15(2), 65-77. <https://doi.org/10.1108/09649420010319598>
- Koçkaya, S., & Siyez, D. M. (2017). Okul öncesi çocuklarının çekingenlik davranışları üzerine oyun terapisi uygulamalarının etkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(1), 31-44. <https://doi.org/10.18863/pgy.281082>
- Kuzgun, Y. (1997). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma* (5. Baskı). ÖSYM Yayınları.
- Kübler-Ross, E. (2011). *On children and death*. Simon and Schuster.
- Landreth, G. L. (2012). *Play therapy: The art of the relationship*. Routledge.
- Landreth, G. L., & Bratton, S. C. (2019). *Child-parent relationship therapy (CPRT): An evidence-based 10-session filial therapy model*. Routledge.
- Landreth, G. L., & Lobaugh, A. F. (1998). Filial therapy with incarcerated fathers: Effects on parental acceptance of child, parental stress, and child adjustment. *Journal of Counseling & Development*, 76(2), 157-165. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1998.tb02388.x>
- Landreth, G., & Bratton, S. (2002). Nutrition, health and safety play therapy: The art of the relationship. *Journal of Early Education and Family Review*, 10, 30-34. <https://www.learntechlib.org/j/ISSN-1084-6603/>
- Lebovitz, C. K. (1982). *Filial therapy: Outcome and process* [Doctoral dissertation, Texas Tech University-Texas]. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.976.8825&rep=rep1&type=pdf>
- Lee, M. K., & Landreth, G. L. (2003). Filial therapy with immigrant Korean parents in the United States. *International Journal of Play Therapy*, 12(2), 67-85. <https://doi.org/10.1037/h0088879>
- Maxson, P., & Miranda, M. L. (2011). Pregnancy intention, demographic differences, and psychosocial health. *Journal of Women's Health*, 20(8), 1215-1223. <https://doi.org/10.1089/jwh.2010.2379>
- Miller, I., & Miller, M. (2006). *John Freund matematiksel istatistik*. (Şenesen Ü, Çev. Ed.). Literatür. (Çalışmanın orijinali 2002'de yayımlanmıştır)
- Moustakas, C. E. (1959). *Psychotherapy with children: The living relationship*. Harper.

- Nazlı, S. (2016). *Aile danışmanlığı*. Anı Yayıncılık.
- O'Connor, K. J., & Braverman, L. D. (2009). *Play therapy theory and practice: Comparing theories and techniques*. John Wiley & Sons.
- Opiola, K. K., & Bratton, S. C. (2018). The efficacy of child parent relationship therapy for adoptive families: A replication study. *Journal of Counseling & Development*, 96(2), 155-166. <https://doi.org/10.1002/jcad.12189>
- O'Sullivan, L., & Ryan, V. (2009). Therapeutic limits from an attachment perspective. *Clinical child psychology and psychiatry*, 14(2), 215-235. <https://doi.org/10.1177/1359104508100886>
- Özgüven, İ. E. (2001). *Ailede iletişim ve yaşam [Communication and life in the family]*. PDREM Yayınları.
- Özkan, Y. (2011). *Sosyal dışlanma ve aile: Sosyal hizmet müdahalelerinde güçlendirme yaklaşımı*. Maya Akademi.
- Öztekin, G.G. (2017). *3-10 yaş arası gelişimsel problemleri olan çocuklarda ve ebeveynlerinde filial terapinin etkisinin incelenmesi* (Tez No. 458729) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, S. (2006). *Anne-babası boşanmış 9-13 yaşlarındaki çocuklar ile aynı yaş grubundaki anne-babası boşanmamış çocukların benlik saygısı ve kaygı düzeyleri ilişkisi* (Tez No. 190504) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Phipps, C. B., & Post, P. B. (2020). The effect of child-centered play therapy on the externalizing behaviors of low-income male preschoolers: A single-case design study. *International Journal of Play Therapy*, 29(2), 74. <https://doi.org/10.1037/pla0000115>
- Poon, W. C. S. (1998). *The relationship between parental empathy and parental acceptance and the effect of filial therapy training on this relationship* (Publication No. 9830851) [Doctoral dissertation, University of North Texas-Texas]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Ray, D. E. (2003). *The effect of filial therapy on parental acceptance and child adjustment* (Unpublished masters' thesis). Emporia State University.
- Rogers, C. R. (1942). *Counseling and psychotherapy; newer concepts in practice*. Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. Houghton Mifflin.
- Rohner, R. P. (1986). *The warmth dimension: Foundations of parental acceptance-rejection theory*. Sage Publications.
- Rousou, E., Kouta, C., Middleton, N., & Karanikola, M. (2013). Single mothers' self-assessment of health: a systematic exploration of the literature. *International Nursing Review*, 60(4), 425-434. <https://doi.org/10.1111/inr.12044>
- Sandler, I. N., Tein, J. Y., & West, S. G. (1994). Coping, stress, and the psychological symptoms of children of divorce: A cross-sectional and longitudinal study. *Child development*, 65(6), 1744-1763. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00846.x>
- Sezer, S. (2009). Saya P. Gelişimsel acidan olum kavrami. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 151-165. <https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47954/606738>

- Sheely-Moore, A. I., & Bratton, S. C. (2010). A strengths-based parenting intervention with low-income African American families. *Professional School Counseling*, 13(3), 175-183. <https://doi.org/10.1177/2156759X1001300305>
- Shen, Y. J. (2017). Play therapy with adolescents in schools: Counselors' firsthand experiences. *International Journal of Play Therapy*, 26(2), 84. <https://doi.org/10.1037/pla0000037>
- Shenoy, D. P., Lee, C., & Trieu, S. L. (2016). The mental health status of single-parent community college students in California. *Journal of American college health*, 64(2), 152-156. <https://doi.org/10.1080/07448481.2015.1057147>
- Smith, D. M., & Landreth, G. L. (2004). Filial therapy with teachers of deaf and hard of hearing preschool children. *International Journal of Play Therapy*, 13(1), 13-33. <https://doi.org/10.1037/h0088883>
- Smith, N. R. (2000). *A comparative analysis of intensive filial therapy with intensive individual play therapy and intensive sibling group play therapy with child witnesses of domestic violence* (Publication No. 3019212) [Doctoral dissertation, University of North Texas-Texas]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Sönmez, F. (2001). *Anne-babası boşanmış ergenlerle anne-babası boşanmamış ergenlerin benlik imgelerinin karşılaştırılması* (Tez No. 104987) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Stover, L., & Guerney Jr, B. G. (1967). The efficacy of training procedures for mothers in filial therapy. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 4(3), 110-115. <https://doi.org/10.1037/h0087950>
- Sullivan, H.S. (1947). *Conseptions of modern psychiatry*. The William Alanson White Psychiatric Fondation.
- Sweeney, D. S. (2001). *Counseling children through the world of play*. Wipf and Stock Publishers.
- Swick, K. J., & Graves, S. B. (1986). Locus of control and interpersonal support as related to parenting. *Childhood Education*, 63(1), 41. <https://search.proquest.com/openview/d23afd21dff6476f1a3f27c81e5a75e2>
- Swick, K., Gladstone, D., & Hayes, J. (1988). In search of themselves: Special needs children in a preschool setting. *Unpublished report on the Special Needs Learner Project, University of South Carolina's Children's Center, College of Education, University of South Carolina, Columbia*.
- Şentürk Aydın, R. Y. (2013). *Yaşam becerileri psikoeğitim programının boşanmış aile çocuklarının uyum düzeylerine etkisi* (Tez No. 311775) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şentürk, Ü. (2006). *Parçalanmış aile çocuk ilişkisinin sebep olduğu problemler (Malatya Uygulaması)* (Tez No. 190182) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şentürk, Ü. (2008). Aile kurumuna yönelik güncel riskler. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 7-32. <https://dergipark.org.tr/en/pub/spcd/issue/21109/227344>
- Tal, R., Tal, K., & Green, O. (2018). Child-parent relationship therapy with extra-familial abused children. *Journal of child sexual abuse*, 27(4), 386-402. <https://doi.org/10.1080/10538712.2018.1451420>

- Teber, M. (2015). *Çocuk merkezli oyun terapisinin çocuklarda görülen davranış sorunlarının çözümüne etkisi*. (Tez No. 458794) [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tew, K., Landreth, G. L., Joiner, K. D., & Solt, M. D. (2002). Filial therapy with parents of chronically ill children. *International Journal of Play Therapy*, 11(1), 79. <https://doi.org/10.1037/h0088858>
- Townley, K. F. (1991). Self-sufficiency for single-parent families: An integrated approach. *Journal of Home Economics*, 83(2), 16-19. <https://eric.ed.gov/?id=EJ460736>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (TÜİK). (2017). İstatistiklerle Aile, 2016. <http://www.tuik.gov.tr/HbPrint.do?id=24646>, Son erişim tarihi: 18 Kasım 2019.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (TÜİK). (2019). İstatistiklerle Aile, 2018. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=30726>, Son erişim tarihi: 17 Aralık 2019.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (TÜİK). (2020). İstatistiklerle Aile, 2019. <https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33730>, Son erişim tarihi: 26 Ocak 2021.
- Umberson, D. (2003). *Death of a parent: Transition to a new adult identity*. Cambridge University Press.
- Uşaklı, H. (2013). Eşinden ayrılmış annelerin görüşü açısından çocuklarının sorunları. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 195-208. <https://doi.org/10.14230/joiss23>
- VanFleet, R. (2009). *Filial therapy: Theoretical integration, empirical validation, and practical application. Blending play therapy with cognitive behavioral therapy*. John Wiley & Sons.
- VanFleet, R. (2014). *Filial therapy: Strengthening parent-child relationships through play*. (Third edition) Professional Resource Press.
- VanFleet, R., & Topham, G. L. (2016). *Filial therapy. Handbook of play therapy*. John Wiley & Sons.
- Villarreal, C. E. (2008). *School-based child parent relationship therapy (CPRT) with Hispanic parents*. ProQuest Dissertations Publishing.
- Wall, L. R. (1979). Parents as play therapists: A comparison of three interventions into children's play. *Dissertation Abstracts International*, 39(11-B), 5597. <https://psycnet.apa.org/record/1979-34168-001>
- Wallerstein, J. S., & Kelly, J. B. (2008). *Surviving the breakup: How children and parents cope with divorce*. Basic books.
- Weinraub, M., & Wolf, B. M. (1983). Effects of stress and social supports on mother-child interactions in single-and two-parent families. *Child development*, 1297-1311. <https://doi.org/10.2307/1129683>
- Wolchik, S., Sandler, I., Weiss, L. & Winslow, E. (2007). *New beginnings: An empirically-based program to help divorced mothers promote resilience in their children*. John Wiley & Sons.
- Yağbasan, M., & İmİK, N. (2006). Öğretmenlerin aile içi iletişimi (Malatya ili örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 227-245.

<https://app.trdizin.gov.tr/makale/TlRreE5UTXo/ogretmenlerin-aile-ici-iletisimi-malatya-ili-ornegi->

- Yanikkerem, E., Ay, S., & Piro, N. (2013). Planned and unplanned pregnancy: effects on health practice and depression during pregnancy. *Journal of Obstetrics and Gynaecology Research*, 39(1), 180-187. <https://doi.org/10.1111/j.1447-0756.2012.01958.x>
- Yaşar, M. R. (2007). Yalnızlık. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 237-260. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TnpBMU1qYzM>
- Yavuzer, H. (1996). *Değişen toplumda aile ve çocuk*. Remzi Kitabevi.
- Yörükoğlu, A. (1998). *Çocuk ruh sağlığı* (22. Baskı). Özgür Yayınları.
- Yuen, T., Landreth, G., & Baggerly, J. (2002). Filial therapy with immigrant Chinese families. *International Journal of Play Therapy*, 11(2), 63-90. <https://doi.org/10.1037/h0088865>
- Yusufoğlu, Ö. Ş. (2015). *Parçalanmış ailelerin yoksulluğu ve geçinme stratejileri: Elazığ örneği* (Tez No. 393584) [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi-Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Zhan, M., & Pandey, S. (2004). Postsecondary education and economic well-being of single mothers and single fathers. *Journal of Marriage and Family*, 66(3), 661-673. <https://doi.org/10.1111/j.0022-2445.2004.00045.x>

EKLER

EK-1. Kaymakamlık Olur Yazısı



T.C.
PALANDÖKEN KAYMAKAMLIĞI
Şehit Murat Ellik İlkokulu Müdürlüğü

Sayı : 88660687-605.99-E.15126827
Konu : Gülçin GÜLER ÖZTEKİN'in
Doktora Çalışması İçin Oda Talebi

20/10/2020

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

Okulumuz İngilizce öğretmeni Gülçin GÜLER ÖZTEKİN, vermiş olduğu dilekçede belirtmiş olduğu doktora çalışması için okulumuzda bulunan odanın kullanılması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

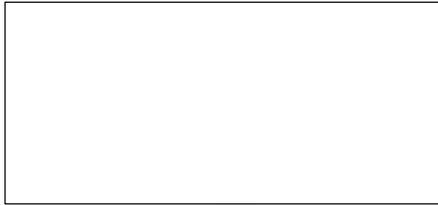
Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Cevat ÇAKIR
Okul Müdürü

Abdurrahman GAZİOĞLU
İlçe Milli Eğitim Müdürü

OLUR
20/10/2020

Önder COŞĞUN
Kaymakam



Adres:
Elektronik Ağ:
e-posta:

Bilgi için:
Tel:
Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 418d-862f-3524-a24b-e013 kodu ile teyit edilebilir.

EK-2. Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Erzurum Valiliği Uygulama İzni



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 36648235-605.01-E.16696390
Konu : Uygulama İzni

13.11.2020

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) 23.10.2020 tarihli ve 2000261935 sayılı yazı
b) 02.11.2020 tarihli ve 2000272310 sayılı yazısı.

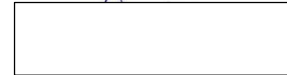
İlgi yazılar gereği, Üniversiteniz Araştırmacılarından Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Kübra YETKİL'in, Dr. Öğr. Üyesi Seda OKUMUŞ'un danışmanlığında; 1)"Argümantasyon Modelinin Basınç Ünitesinde Akıl Yürütme ve Akademik Başarıya Etkisi" 2) Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı doktora öğrencisi **Gülçin Güler ÖZTEKİN'in** "Tek Ebeveynli Çocuklar ve Ebeveynleri Üzerinde Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Terapisi Odaklı Psikoeğitim Programının Etkisi" adlı çalışmasının kabulüne ilişkin, 06.11.2020 tarihli ve E.16291890 sayılı Valilik Oluru yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Salih KAYGUSUZ
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-İlgi (a) (14 sayfa)
2-İlgi (b) (13 sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır
16.11.2020



etim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM
tronik Ağ: <http://erzurum.meb.gov.tr>
sta: arge25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: AR-GE Birimi
Tel: (0 442) 234 4800-179
Faks: (0 442) 235 1032

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3154-56e8-39b5-92a0-fcf8 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 36648235-605.01-E.16291890
Konu : Uygulama İzni

06/11/2020

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün 23.10.2020 tarihli ve 2000261935 sayılı yazısı.
b) Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün 02.11.2020 tarihli ve 2000272310 sayılı yazısı.

İlgi yazılar gereği, Atatürk Üniversitesi Araştırmacılarından Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Kübra YETKİL'in, Dr. Öğr. Üyesi Seda OKUMUŞ'un danışmanlığında; 1)"Argümantasyon Modelinin Basınç Ünitesinde Akıl Yürütme ve Akademik Başarıya Etkisi" 2) Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı doktora öğrencisi **Gülçin Güler ÖZTEKİN'in** "Tek Ebeveynli Çocuklar ve Ebeveynleri Üzerinde Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Terapisi Odaklı Psikoeğitim Programının Etkisi" adlı çalışmaları için isimleri belirtilen okullarda uygulama yapma talabinde bulunmuşlardır.

İlgi yazı ve ekleri, Bakanlığımızın 21.01.2020 tarihli ve E.1563890 (2020/2) sayılı genelgesi çerçevesinde Komisyonumuzca incelenmiş olup, "Araştırmaların, Eğitim Öğretim Faaliyetlerini Aksatmayacak Şekilde, gönüllülük esasıyla ve varsa veli onay belgesinin onaylatılması" ve komisyon kararlarında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak uygulama yapılması, yapılan çalışmalarının sonuçlarının birer örneğinin Müdürlüğümüz, Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü (AR-GE Birimi)'ne gönderilmesi ve çalışmaların bir eğitim öğretim yılını kapsayacak şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Mehmet Yaşar YILDIRIM
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
06/11/2020

Uğur KÖROĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: İlgi Yazılar (2 adet dosya)

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM
Elektronik Ağ: <http://erzurum.meb.gov.tr>
e-posta: arge25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: AR-GE Birimi
Tel: (0 442) 234 4800-179
Faks: (0 442) 235 1032

UYAP Bilişim Sisteminde yer alan bu dokümana <http://vatandas.uyap.gov.tr> adresinden ca8c-99c6-3f91-b3bd-249d kodu ile erişebilirsiniz.

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

Adı Soyadı	Gülçin Güler ÖZTEKİN
Kurumu / Üniversitesi	Atatürk Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Erzurum
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi.	Palandöken İlçesi Şehit Murat ELLİK İlkokulu ve Başöğretmen İlkokulu Velileri
Araştırmanın konusu	Tek Ebeveynli Çocuklar ve Ebeveynleri Üzerinde Çocuk-Ebeveyn İlişkisi Terapisi Odaklı Psikoeğitim Programının Etkisi
Üniversite / Kurum onayı	Kurum Onayı İle
Araştırma / Proje /ödev / Tez önerisi	Uygulama İzni
Veri toplama araçları	Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği (MEACI), Filial Problem Kontrol Listesi, Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği
Görüş İstenilecek Birim / Birimler.	
Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2020/2 nolu genelge doğrultusunda yapılan incelemede araştırmanın kabulüne karar verildi.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile Kabulüne
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	

EK-3. Etik Kurul Onay Belgesi

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Projenin/Çalışmanın Adı: Danışmanlığını Prof.Dr. Başaran GENÇDOĞAN'nın yürüttüğü Yüksek Lisans Öğrencisi Gülçin Güler ÖZTEKİN'nin "Tek Ebeveynli Çocuklar ve Ebeveynleri Üzerinde Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi Odaklı Psikoeğitim Programının Etkisi"dir isimli yüksek lisans tez çalışması ile ilgili Etik kurul uygunluk-onay belgesi talep edilmesi

Gönderildiği Tarih:18.02.2021

Teslim Tarihi:18.02.2021

Değerlendirenin Adı Soyadı: Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Etik Kurul Başkanı

İmza :

Bu Tez/ uygundur: ☒

Gerekçe/Açıklama: Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bu Tez/ uygun değildir: ☐
Gerekçe/Açıklama

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :Etik Kurul
Toplantının Tarihi :18.02.2021
Toplantının Sayısı :02

Karar-04: Danışmanlığını Prof.Dr. Başaran GENÇDOĞAN'nın yürüttüğü Yüksek Lisans Öğrencisi Gülçin Güler ÖZTEKİN'nin "Tek Ebeveynli Çocuklar ve Ebeveynleri Üzerinde Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi Odaklı Psikoeğitim Programının Etkisi"dir isimli yüksek lisans tez çalışması ile ilgili Etik Kurul uygunluk-onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçenin ""Tek Ebeveynli Çocuklar ve Ebeveynleri Üzerinde Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi Odaklı Psikoeğitim Programının Etkisi"dir isimli tez çalışması ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

Oy birliği ile karar verilmiştir.



(İMZA)
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Başkanı



Prof. Dr. Ali Osman ENGİN
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı



(İMZA)
Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi



Prof. Dr. İhsan Sabri BALKAYA
Birim
Etik Kurul Üyesi



Prof. Dr. Mustafa CİHAN
Raportör

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

KARAR BİLGİLERİ	Toplantı Sayısı: 02 Karar No: 04	Toplantı Tarihi: 18.02.2021
	Aşağıda bilgileri verilen tez ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu tez ile ilgili yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	Proje Yürütücüsü: Gülçin Güler ÖZTEKİN Çalışma Konusu: Tek Ebeveynli Çocuklar ve Ebeveynleri Üzerinde Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi Odaklı Psikoeğitim Programının Etkisi"dir	

EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU		İMZA
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Başkanı	
Prof. Dr. Ali Osman ENGİN	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	
Prof. Dr. Betül ASLAN	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. İhsan Sabri BALKAYA	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. Mustafa CİHAN	Etik Kurul Raportörü	

EK-4. Katılım Kabul Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, “Tek Ebeveynli Çocuklar ve Ebeveynleri Üzerinde Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi Odaklı Psikoeğitim Programının Etkisi” adıyla, Gülçin Güler ÖZTEKİN tarafından 23.11.2020-25.01.2021 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Bu çalışmada oyun aracılığıyla, çocukların problemleri azaltma, ebeveynlerin ebeveynsel kabul ve empati seviyelerini artırma ve aile içi iletişimi güçlendirme amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Nedeni: Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Şehit Murat Ellik İlkokulu

Araştırma Uygulaması: Psikoeğitim

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece çalışmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Uzm. Gülçin Güler ÖZTEKİN/ Prof. Dr. Başaran GENÇDOĞAN

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

...../...../.....

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

EK-5. Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Tek Ebeveynli Çocuklar ve Ebeveynleri Üzerinde Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi Odaklı Psikoeğitim Programının Etkisi ” adıyla, 23.11.2020-25.01.2021 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Bu araştırmada oyun aracılığıyla, çocukların problemleri davranışlarını azaltma, ebeveynlerin ebeveynsel kabul ve empati seviyelerini artırma ve aile içi iletişimi güçlendirme amaçlanmaktadır.

Araştırma Uygulaması: Psikoeğitim

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse uygulamayı bırakmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda araştırmayı yapan kişiye, çalışmayı tamamlayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Bu durum çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Uzm. Gülçin Güler ÖZTEKİN/ Prof. Dr. Başaran
GENÇDOĞAN

İletişim bilgileri : .

***Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına
izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri
gönderiniz*).***

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza

Veli Adı-Soyadı :

EK-6. Kontrol Grubu İstek Formu

Değerli Katılımcımız,

Tek Ebeveynli Çocuklar ve Ebeveynleri Üzerinde Çocuk-Ebeveyn İlişki Terapisi Odaklı Psikoeğitim Programının Etkisi başlıklı tez çalışmamın kontrol grubunda yer aldınız. Deney grubu ile yapılan 10 haftalık eğitim programımız sona ermiştir. Sizlere de talep etmeniz durumunda 15 Şubat 2021-19 Nisan 2021 tarihleri arasında 10 hafta boyunca bu eğitimin tekrarı planlanmaktadır. Belirtilen tarihler aralığında eğitime katılıp katılmayacağınızı aşağıda belirtilen alana işaretleyerek bildirmenizi istiyoruz.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Araştırmacı : Uzm. Gülçin Güler ÖZTEKİN/ Prof. Dr. Başaran GENÇDOĞAN

İletişim Bilgileri : g.oztel@tr.ee / basaran.gencho@tr.ee .

Katılmak istiyorum

☐

Katılmak istemiyorum

☐

...../...../.....

İsim-Soyisim İmza:

Telefon Numarası :

EK-7. Yetişkin-Çocuk Etkileşiminde Empati Ölçeği

YETİŞKİN-ÇOCUK ETKİLEŞİMİNDE EMPATİ ÖLÇEĞİ (MEACI)

Puanlama Formu (Örnek maddeler)

Puanlayıcı:	Video Kodu #:
-------------	---------------

Çocuğu Kabulü İletme: Kabulün/reddetmenin sözel ve sözel olmayan ifadesi

1. Duyguların Kabulünün Sözel ve Sözel Olmayan İletimi: ... ile gurur duyuyorsun, ...yı gerçekten sevdin, ... seni kızdırdı (ses tonu uygun olmalı)
2.
3.
4.
5. Güçlü Derecede Eleştirel Olma/Öğüt Verme/Reddetme: (Güçlü ses tonu) Sana bunu diğer şekilde yapmanı söylemiştim. Ne kadar aptalsın! ... söylemek hoş değil. Baş belası olan bir çocuk oluyorsun.

Çocuğun Kendini Yönlendirmesine Olanak Sağlama: Çocuğun yönlendirmesini takip etmek için davranışsal isteklilik (çocuğun davranışlarını kontrol etmek yerine)

1.
2. Çocuğun Yönlendirmesine İzin Verne; fakat bilgi isteme/ bilgi almaya gönüllü olma, övme: Ne yapmalıyım? "Güzel." Bunu vurabilirsin. Doğru olanı yaptın.
3.
4.
5. İkna Etme, İsteme, Yarıda Kesme, Müdahale Etme, İsrar Etme: Hayır, bunu al, Bu kadar yeter, Sana...yapmamamı söylemiştim, Şunu ver!

Oyuna Katılım: Ebeveynin çocuğun etkinliğine katılımı ve ilgisi (her zaman olumlu şekilde katkısı olmayabilir)

1. Tamamen İtaatkar (kullanılan nesnelerdense çocuğa karşı daha ilgili olma): sözlü ve "gözler" ile katılım (ve fiziksel olarak, çocuk davet ettiğinde)
2.
3.
4. Kısmen Geri Çekilmiş/Endişeli: nadiren dikkatini verir; fakat yorum yapmaz, çocuğun ihtiyaçlarını karşılamada başarısız olur; fakat çocuk istediği zaman karşılık verir.
5.

Puanlama için yönerge: Puanlama her 3 dakikada bir minimum 6 kez yapılmalıdır: Puanlama geçmişe yöneliktir. (En yüksek puan = 1; En düşük puan = 5)

Çocuğu Kabulü İletme	1	2	3	4	5	6	Toplam Puan
En Yüksek Seviye Tepki Puanı							
En Düşük Seviye Tepki Puanı							
Ortalama Tepki Puanı							
Yorumlar:							
Çocuğun Kendini Yönlendirmesine Olanak Sağlama	1	2	3	4	5	6	Toplam Puan
En Düşük Seviye Tepki Puanı							
Yorumlar:							
Oyuna Katılım	1	2	3	4	5	6	Toplam Puan
En Özgün, Belirgin Seviye Puanı							
Yorumlar:							
Toplam Empati Puanı							Genel Toplam Puanı:

EK-8. Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği

Ebeveyn no # _____

Not: Çocuk-Ebeveyn İlişki Eğitimine (C-P-R) katılan ebeveynlerin bu soruları cevaplarken sadece 'oyun seanslarını uygulayacakları çocuklarına' odaklanmaları rica olunur.

Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği (Örnek maddeler)

Çocuğunuz Hakkında Bilgi:

Birçok anne-baba çocuklarına karşı olan sevgi ve şefkat duygularının çocuğun davranışına ve koşullara bağlı olarak değiştiğini söyler. Lütfen her maddeyi dikkatli bir şekilde okuyun ve verilen durumlarda çocuğunuza karşı sahip olduğunuz sevgi ve şefkat duygusunu en yakın şekilde açıklayan sütunu işaretleyiniz.

	Sevgi hissinin derecesi				
	Normalden çok daha fazla	Normalden biraz fazla	Aynı	Normalden biraz az	Normalden çok daha az
1. Çocuğum itaatkar olduğunda					
2. Çocuğum benimle olduğunda					
3. Çocuğum özel misafirlerimin önünde yaramazlık yaptığında					
4. Çocuğum istenmeyen sevgi gösterisi yaptığında. Örneğin 'Sen tüm dünyanın en iyi annesinin (babasının).'					
5. Çocuğum benden uzaktayken					
6. Çocuğum insanların içinde gösteriş yaptığında					
7. Çocuğum en yüksek beklentilerime göre davrandığında					
8. Çocuğum bana öfke ve nefret dolu şeyler ifade ettiğinde					
9. Çocuğum yapmasını ummadığım şeyler yaptığında					
10. Çocuğumla bir şeyleri birlikte yaparken					

Aşağıda çocukların yaptığı ve söylediği şeyleri anlatan çeşitli ifadeler listelenmiştir. Aşağıdaki her madde duygu ya da davranış biçimlerini içeren beş cevap içerir.

Her maddeyi dikkatlice okuyun, sonra çocuğunuz bu şeyleri yaptığında ve söylediğinde sizin genellikle hissettiğiniz duyguyu ya da takınacağınız davranış biçimini en yakın biçimde anlatan cevabın önündeki harfi yuvarlak içine alınız.

Henüz çocuğunuzla tecrübe etmediğiniz bir davranış çeşidini anlatan bir kaç cümle bulmanız mümkün. Bu gibi durumlarda, nasıl hissedeceğinizi ya da ne yapacağınızı düşünerek, en yakın şekilde anlatan cevabı işaretleyiniz.

Her maddeyi cevapladığınızdan ve her madde için bir cevabı işaretlediğinizden emin olun.

23. Çocuğum onu hayal kırıklığına sürükleyeceğinden emin olduğum bir şey yapmak istediğinde, ben:
- a. bazen böyle bir eylemi sonuna kadar götürmesine izin veririm.
 - b. çocuğumun onu yapmasına izin vermem.
 - c. çocuğuma yapmamasını öneririm.
 - d. hayal kırıklığını azaltmak için onu yapmasına yardım ederim.
 - e. olması muhtemel sonucu gösteririm.
24. Çocuğum aptalca davrandığında ve gülüp durduğunda, ben:
- a. çocuğumun bu hali geçtiğinde memnun olacağımı hissederim.
 - b. çocuğum kendini ifade ederken özgür hissettiği için mutlu olurum.
 - c. çocuğumu cezalandırmak isterim.
 - d. onun durmasını söylemek isterim.
 - e. Kızgın hissederim.
25. Çocuğum benim için önemli olduğunu düşündüğüm bir konuda benimle fikir ayrılığı yaşadığında, ben:
- a. çocuğuma benimle farklı görüşte olmaması gerektiğini söylerim.
 - b. çocuğumu vazgeçiririm.
 - c. konuyu çocuğumun tarafından dinlerim ve eğer mantıklı görünürse fikrimi değiştiririm.
 - d. çocuğuma belki başka zaman onun istediği gibi yapabileceğimizi söylerim.
 - e. onun için en iyisini yaptığımı açıklarım.
26. Çocuğum bazı şeyleri grubundaki diğer çocuklar kadar iyi yapamadığında, ben:
- a. çocuğumun her şeyi diğerleri kadar iyi yapamayacağını farkına varırım.
 - b. çocuğumun da yapabilmesini dilerim.
 - c. mahcup hissederim.
 - d. çocuğuma iyi yapabildiği şeylerde başarıyı yakalaması için yardım etmek isterim.
 - e. çocuğumun iyi yapabildiği şeyler hakkında daha çok bilgi sahibi olmak isterim.
27. Çocuğum bana danışmadan kararlar verdiğinde, ben:
- a. onun kendi kararlarını vermesi için yeterince hazırladığımı umut ederim.
 - b. çocuğumun bana danışmasını dilerim.
 - c. rahatsız hissederim.
 - d. özgürlüğünü sınırlamak isterim.
 - e. çocuğumun büyüdükçe bana daha az ihtiyacı olduğunu gördüğüme memnun olurum.
28. Çocuğum yüzüme öfke ve nefret dolu şeyler söylediğinde, ben:
- a. çocuğuma bu şekilde hissetmenin normal olduğunu söylerim ama kendini ifade etmek için başka yollar bulmasına yardım ederim.
 - b. çocuğuma nasıl hissettiğini bildiğimi söylerim.
 - c. ona hiç aldırış etmem.
 - d. çocuğuma bana böyle şeyler söylememesi gerektiğini söylerim.
 - e. çocuğumu vazgeçiririm.

EK-9. Filial Problem Kontrol Listesi

FİLİAL PROBLEM KONTROL LİSTESİ

Yönerge (Örnek maddeler)

Aşağıdaki liste genellikle çocuklarda görülen problemleri geniş bir yelpazede ele alır. Lütfen her maddeyi okuyun ve çocuğunuzda o problem var mı yok mu karar verin. Sonra, problemi ne kadar ciddi bulduğunuzu, her maddenin sağında yer alan 1, 2 ve 3 şeklinde numaralandırılmış derecelendirme ölçeğinin altındaki boşluğun içini doldurarak gösterebilirsiniz. Eğer bir madde çocuğunuz için doğru değilse DD (Doğru Değil) seçeneğinin altındaki boşluğun içini doldurunuz.

- 1 , “Bu madde çocuğum için bazen doğru; fakat bu gerçekten de problem değil.”
- 2 , “Bu madde çocuğum için doğru ve bu orta derecede bir problem.”
- 3 , “Bu madde çocuğum için doğru ve bu önemli derecede bir problem.” anlamına gelmektedir.

ÖRNEK

Eğer madde 20, “Tırnaklarını yer,” çocuğunuz için doğru değilse, sağdaki DD’ nin altındaki boşluğun içini dolduracaksınız.

Eğer madde 20, “Tırnaklarını yer,” çocuğunuz için doğruysa; fakat siz bunu problem olarak görmüyorsanız, sağdaki 1’ in altındaki boşluğun içini dolduracaksınız.

Eğer madde 20, “Tırnaklarını yer,” çocuğunuz için doğruysa ve siz bunu orta derecede bir problem olarak görüyorsanız, sağdaki 2’ nin altındaki boşluğun içini dolduracaksınız.

Eğer madde 20, “Tırnaklarını yer,” çocuğunuz için doğruysa ve siz bunu ciddi bir problem olarak görüyorsanız, sağdaki 3’ ün altındaki boşluğun içini dolduracaksınız.

	DD	1	2	3
1. Çok az yer.	☐	☐	☐	☐
4. Okulda alması gereken notlardan daha düşük notlar alır.	☐	☐	☐	☐
7. Çok az arkadaşı var.	☐	☐	☐	☐
8. Diğer çocukların yanında kendini değersiz hisseder.	☐	☐	☐	☐
12. Sık sık üzgün ve mutsuzdur.	☐	☐	☐	☐
16. Başını derde sokar.	☐	☐	☐	☐
17. Başkalarının eşyalarına zarar verir.	☐	☐	☐	☐
19. Yalan söyler.	☐	☐	☐	☐
20. Tırnaklarını yer.	☐	☐	☐	☐
22. Her zaman geç kalır, sallanır.	☐	☐	☐	☐
23. Uykuya dalmada ya da uyumada güçlük çeker.	☐	☐	☐	☐
31. Kendini diğer çocuklardan farklı hisseder.	☐	☐	☐	☐
33. Kendi yaşındaki çocuklar tarafından dışlanır.	☐	☐	☐	☐
34. Hiçbir zaman lider olarak seçilmez.	☐	☐	☐	☐
36. "Önemli biri" gibi davranır.	☐	☐	☐	☐
37. Çok çabuk sinirlenir.	☐	☐	☐	☐
39. Korktuğu zaman panik yapar.	☐	☐	☐	☐
40. Cesareti çok çabuk kırılır.	☐	☐	☐	☐
43. Kötü sofra alışkanlıkları vardır.	☐	☐	☐	☐
49. Küser, surat asar.	☐	☐	☐	☐
54. İnsanları kullanır.	☐	☐	☐	☐
55. Ailesinin sözünü dinlemez.	☐	☐	☐	☐
59. Plan ve programlara uyamaz.	☐	☐	☐	☐
60. Ellerini birbiriyle uyumlu bir şekilde kullanamaz.	☐	☐	☐	☐
61. Hareketlidir, bir yerde duramaz.	☐	☐	☐	☐
63. Okula gitmeyi sevmez.	☐	☐	☐	☐
64. Ders çalışmaya yeterli zaman ayırmaz.	☐	☐	☐	☐
66. Her zaman intikam almak ister.	☐	☐	☐	☐
67. Çabuk kızar.	☐	☐	☐	☐
68. Çok fazla dalga geçer.	☐	☐	☐	☐
72. Ailesi ile çok inatlaşır.	☐	☐	☐	☐
73. Sürekli hediyeler, yeni şeyler ister.	☐	☐	☐	☐
76. Kıyafetlerine ve eşyalarına dikkat etmez.	☐	☐	☐	☐
80. Okulda kendinden emin değildir.	☐	☐	☐	☐
82. Kendinden küçük çocuklarla çok oynar.	☐	☐	☐	☐
85. Kendi düşünceleri ile meşguldür.	☐	☐	☐	☐
86. Kendini kaybeder.	☐	☐	☐	☐
89. Karşı koyar, büyüklerine karşılık verir.	☐	☐	☐	☐
90. Anne babasına çok bağlıdır.	☐	☐	☐	☐
94. Yeni bir okula uyum sağlamada sorun yaşar.	☐	☐	☐	☐
97. İnsanları kızdırır, kıskırtır.	☐	☐	☐	☐
98. Sık sık sahip olduğu şeyleri kaybeder.	☐	☐	☐	☐
100. Ailesinden aldığı eleştirilere karşı aşırı hassastır.	☐	☐	☐	☐
101. Giyinirken diğer çocukların arkasına saklanır.	☐	☐	☐	☐

ÖZGEÇMİŞ

İlk, orta ve lise öğrenimini Edirne'nin Keşan ilçesinde tamamladıktan sonra 2004 yılında Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nde başladığı üniversite eğitimini 2008 yılında tamamladı. 2009 yılında İngilizce öğretmeni olarak Erzurum'da göreve başladı. 2017 yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalında yüksek lisansını tamamladı ve aynı yıl Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalında doktora eğitimine başladı. Halen Erzurum ili Palandöken ilçesi Şehit Murat Ellik İlkokulu'nda İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

