



T.C.

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

DİSİPLİNLERARASI AİLE DANIŞMANLIĞI ANABİLİM DALI

**KORUYUCU AİLELERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİ
GELİŞTİRMEYE YÖNELİK HAZIRLANAN ÇEVİRİMİÇİ PSİKO-
EĞİTİM PROGRAMININ ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEÇKİN KAZAK BARDAKÇI

Tez Danışmanı

DOÇ. DR. HANİFE AKGÜL

ÇANAKKALE – 2022



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

DİSİPLİNLERARASI AİLE DANIŞMANLIĞI ANABİLİM DALI

KORUYUCU AİLELERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE
YÖNELİK HAZIRLANAN ÇEVİRİMİÇİ PSİKO-EĞİTİM PROGRAMININ ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEÇKİN KAZAK BARDAKÇI

Tez Danışmanı

DOÇ. DR. HANİFE AKGÜL

ÇANAKKALE – 2022



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



Seçkin KAZAK BARDAKÇI tarafından Doç. Dr. Hanife AKGÜL yönetiminde hazırlanan ve **27/01/2022** tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “Koruyucu Ailelerin Problem Çözme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Hazırlanan Çevrimiçi Psiko-Eğitim Programının Etkisi” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Aile Danışmanlığı Anabilim Dalı**’nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Doç. Dr. Hanife AKGÜL

.....

(Danışman)

...

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa TÜRKMEN

.....

...

Dr. Öğr. Üyesi Sedef ÜNSAL

.....

SEYDOOĞULLARI

....

Tez No :

Tez Savunma Tarihi : 27/01/2022

.....

Doç. Dr. Yener PAZARCIK

Enstitü Müdürü

.././20..

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

(İmza)

Seçkin KAZAK BARDAKÇI

27/01/2022

ÖNSÖZ

Yaklaşık 11 yıldır çalıştığım sosyal hizmet alanında koruyucu aile modeli çok değerli bulduğum ve çocuk hizmetlerinde geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması gerektiğini düşündüğüm bir uygulama. Çalışmam süresince koruyucu ebeveynliğin zor ve bir o kadar da anlamlı bir deneyim olduğunu gözlemlerdim. Koruyucu ailelerin genel olarak “iyi” bir ebeveyn olmak için düşünen, araştıran, öğrenen, çabalayan ve motivasyonu yüksek bir grup olması onlarla çalışmamı çok kolaylaştıran bir etken oldu. Deneyimlerinden faydalandığım, samimi paylaşımları ile çalışmama katkıda bulunan tüm koruyucu ebeveynlere ayrı ayrı teşekkür ediyorum. Ayrıca koruyucu ailelere ulaşmamı kolaylaştıran İstanbul Koruyucu Aile Derneği’ne ve kurulmasında çalışmamın da vesile olduğu Çanakkale Koruyucu Aile ve Evlat Edinme Derneği’ne de teşekkürü bir borç bilirim. Bu çalışmanın koruyucu aile modelinin geliştirilmesinde ve koruyucu ailelerin deneyimlerini söze dökmeye küçük de olsa bir katkı sunmasını umuyorum.

Başlangıcından sonuna kadar tüm süreçte her daim ulaşabildiğim ve desteğini gördüğüm, önerileri ile çalışmamı zenginleştiren değerli danışman hocam Doç. Dr. Hanife AKGÜL’e teşekkürlerimi sunuyorum. Çalışmanın nitel kısmındaki görüşmeleri birlikte yaptığım arkadaşım Ceren BAYDEMİR’e katkısı ve Çanakkale Koruyucu Aile Birimi’ndeki deneyimlerini benimle paylaştığı için ayrıca teşekkür ediyorum.

Çalışmamın sonlanmasını sabırsızlıkla bekleyen canım kızım Ilgın Yaşam, sonunda bitirdim, gözün aydın!

Seçkin KAZAK BARDAKÇI

Çanakkale, Ocak 2022

ÖZET

KORUYUCU AİLELERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK HAZIRLANAN ÇEVİRİMİÇİ PSİKO-EĞİTİM PROGRAMININ ETKİSİ

Seçkin KAZAK BARDAKÇI

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Disiplinlerarası Aile Danışmanlığı Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Hanife AKGÜL

06/01/2022, 85

Bu araştırmanın amacı, koruyucu ebeveynlerin problem çözme becerilerini ve psikolojik iyi oluş düzeylerini geliştirmeye yönelik hazırlanan çevrimiçi psiko-eğitim müdahale programının etkililiğini incelemektir. Araştırma, ön-test, son-test, kontrol gruplu deneysel bir araştırmadır. Ayrıca psiko-eğitimin planlanması ve hazırlanması, içeriğinin oluşturulması için ön çalışma olarak 32 koruyucu ebeveyn ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda psiko-eğitim programına katılan bireylerin bu programa katılmayanlara göre Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt ölçekleri olan Probleme Olumsuz Yaklaşma, Yapıcı Problem Çözme, Kendine Güvensizlik, Sorumluluk Almama, Israrcı-Sebatkar Yaklaşım alt ölçek puanlarında anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, araştırmanın amacını destekleyen bir sonuçtur. Öte yandan psiko-eğitim programına katılan bireylerin bu programa katılmayanlara göre PERMA ölçeği puanlarında yani psikolojik iyi oluş düzeylerinde anlamlı bir değişim olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Koruyucu Aile, Korunmaya İhtiyacı Olan Çocuk, Problem Çözme Becerisi, Psiko-eğitim Programı, Pozitif Psikoloji.

ABSTRACT

THE EFFECT OF THE ONLINE PSYCHO-EDUCATION PROGRAM PREPARED TO IMPROVE THE PROBLEM SOLVING SKILLS OF FOSTER FAMILIES

Seçkin KAZAK BARDAKÇI

Çanakkale Onsekiz Mart University

Master of Science Thesis in Interdisciplinary Family Counseling

Advisor: Doç. Dr. Hanife AKGÜL

06/01/2022, 85

The aim of this study is to examine the effectiveness of the online psycho-educational intervention program prepared to improve the problem-solving skills and psychological well-being of foster parents. The research is an experimental research with pre-test, post-test and control group. In addition, semi-structured interviews were conducted with 32 foster parents as a preliminary study for the planning and preparation of psycho-education and the creation of its content. As a result of the research, it was determined that the individuals who participated in the psycho-education program had a significant increase in the Interpersonal Problem Solving Inventory subscales of Negative Approach to the Problem, Constructive Problem Solving, Self-Confidence, Not Taking Responsibility, and Persistent Approach subscales compared to those who did not participate in this program. This result supports the purpose of the research. On the other hand, it was determined that there was no significant change in the PERMA scale scores, that is, in the levels of psychological well-being, of the individuals who participated in the psycho-education program compared to those who did not participate in this program.

Keywords: Foster Family, Child in Need of Protection, Problem Solving Skill, Psycho-Education Program, Positive Psychology

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK BEYAN.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
SİMGELER ve KISALTMALAR.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	x

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.3. Araştırmanın Varsayımları.....	5
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.3. Tanımlar	6

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

2.1. Koruyucu Aile Modeli	8
2.1.1. Korunmaya İhtiyacı Olan Çocuk Kavramı	8
2.1.2. Koruyucu Aile.....	10
2.1.3. Türkiye’de Koruyucu Aile Modelinin Gelişimi.....	10
2.2. Koruyucu Aile Olma Süreçleri	13
2.2.1. Koruyucu Ailelerin Başvuru Süreçleri	13
2.2.2. Koruyucu Aile ile Çocuğun Uyum ve Bağ Kurma Süreci.....	14

2.2.3. Koruyucu Ailenin Çocuğun Biyolojik Ailesi ile Olan İlişkileri.....	17
2.3. Kişiler Arası Problem Çözme Becerisi.....	20
2.3.1. Problem ve Kişiler Arası Problem.....	20
2.3.2. Kişiler Arası Problem Çözme Becerisi.....	21
2.3.3. Problem Çözme Becerisinin Koruyucu Aileler Açısından Önemi.....	22
2.4. Önceki Çalışmalar.....	24
2.4.1. Türkiye’de Yapılmış Çalışmalar.....	24
2.4.2. Türkiye Dışında Yapılmış Çalışmalar.....	30

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ/MATERYAL YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	31
3.2. Çalışma Grubu.....	32
3.3. Veri Toplama Araçları.....	33
3.3.1. Kişiler Arası Problem Çözme Envanteri	33
3.3.2. PERMA Ölçeği.....	34
3.3.3. Koruyucu Aile ve Çocuk Bilgi Formu.....	34
3.3.4. Görüşme Formu.....	35
3.4. Verilerin Toplanması.....	36
3.5. İşlem Yolu.....	36
3.6. Koruyucu Ailelerin Problem Çözme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Hazırlanan Çevrimiçi Psiko-Eğitim Programı.....	37
3.6.1 Psiko-Eğitim Programının Amacı.....	37
3.6.2. Psiko-Eğitim Programının Hazırlanması.....	37
3.6.3. Psiko-Eğitim Programının İçeriği.....	38
3.7. Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	46

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

4.1. Nicel Bulgular.....	48
--------------------------	----

4.2. Nitel Bulgular.....	55
4.2.1. Psiko-eğitim Programı Öncesi Koruyucu Ebeveynlerle Yapılan Nitel Çalışmaya İlişkin Bulgular	55
4.2.2. Deney Grubundaki Bireylerin Psiko-eğitim Programını Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular.....	65

BEŞİNCİ BÖLÜM
SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç.....	70
5.2. Öneriler.....	73
KAYNAKÇA	76
EKLER	I
EK 1. PSİKO-EĞTİM PROGRAMI.....	II
EK 2. ETİK KURUL KARARI.....	XXXIII
EK 3. BAKANLIK MAKAM ONAYI.....	XXXV
EK 4. KORUYUCU AİLE VE ÇOCUK BİLGİ FORMU.....	XXXVI
ÖZGEÇMİŞ	XXXVII

SİMGELER VE KISALTMALAR

ASHB	Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı
KAY	Koruyucu Aile Yönetmeliği
ÇKK	Çocuk Koruma Kanunu
KPÇE	Kişiler Arası Problem Çözme Envanteri
X	Aritmetik Ortalama
N	Evren Büyüklüğü
P	Anlamlılık
Sd	Serbestlik Derecesi
Ss	Standart Sapma
U	Mann Whitney-U testi

TABLolar DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Yıllara Göre Koruyucu Aile Yanındaki Çocuk Sayısı	12
Tablo 2	Araştırmanın Deney Deseni	32
Tablo 3	Psiko-Eğitim Öncesinde Deney Ve Kontrol Gruplarının KPÇE Alt Ölçek Ve PERMA Ölçeği Ön Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları	48
Tablo 4	Deney grubundaki bireylerin KPÇE alt ölçek ve PERMA ölçeği puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	49
Tablo 5	Kontrol Grubundaki bireylerin KPÇE alt ölçekleri ve PERMA ölçeği ön test ve son test puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	52
Tablo 6	Psiko-Eğitim sonrasında deney ve kontrol gruplarının KPÇE alt ölçek ve PERMA ölçeği son test puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları	53
Tablo 7	Koruyucu Ebeveynler İle Yapılan Görüşmelerden Örnek Görüşler (1.Tema)	55
Tablo 8	Koruyucu Ebeveynler İle Yapılan Görüşmelerden Örnek Görüşler (2.Tema)	57
Tablo 9	Koruyucu Ebeveynler İle Yapılan Görüşmelerden Örnek Görüşler (3.Tema)	59
Tablo 10	Koruyucu Ebeveynler İle Yapılan Görüşmelerden Örnek Görüşler (4.Tema)	61
Tablo 11	Koruyucu Ebeveynler İle Yapılan Görüşmelerden Örnek Görüşler (5.Tema)	63

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Çalışmanın bu kısmında çalışmaya ait problem durumu, çalışmanın amacı ve önemi, çalışmanın varsayımları, çalışmadaki sınırlılıklara yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Modern çağda değişen aile dinamikleri ile ailelerin giderek küçülmesi ve parçalanması ailelerin çocuğa yönelik bakım sorumluluğunu yerine getirememesine, korunmaya ihtiyacı olan çocuğun bakımının kamusal bakım hizmet modelleri aracılığıyla yapılmasına neden olmuştur. Böylelikle biyolojik ebeveynleri tarafından bir çocuğun fiziksel ve psikososyal gelişim düzeyine uygun olarak bakım ve korunma ihtiyacı karşılanamıyorsa çocuğun öncelikli yararı gözetilerek kurum bakımından veya aile temelli bakım modellerinden yararlanması sağlanmıştır. Korunmaya ihtiyacı olan çocuğun bakımı en yaygın ve geleneksel olarak bakım kuruluşlarında sağlanır. Türkiye’de ve yurtdışında yapılan pek çok çalışma çok sayıda çocuğun bir arada bakımının sağlandığı bu tip kuruluşların çocukların sağlıklı gelişimi açısından olumsuz etkilerinin olduğunu göstermiştir. Yörükoğlu (2008), kurumlarda yetişen ve büyüyen çocukların yaşadıkları sosyal beceri yoksunluklarını ve gelişim geriliğine bağlı bir dizi semptomun kurum hastalığı (hospitalism) olarak tanımlandığını 1980’li yıllarda ifade etmiştir. Üstüner (2005) tarafından yapılan bir araştırmada bakım modellerine göre sorun davranışların görülme sıklığı koruyucu aile yanında yaşayanlarda % 12,9 iken kurumda bakımındaki çocuklarda ise % 43,5 olarak saptanmıştır. Yatılı kurumlarda her çocuğun payına düşen sevgi ve ilgi yetersizliği temelde bu semptomların nedeni olarak görülür. Karatay (2017) koruyucu aile bakımının büyük yatılı kurumların eleştirisi üzerinden ve onlara alternatif olarak ortaya çıktığını, koruyucu ailenin toplumun içinde yaygın olan besleme, evlatlık veya ahretlik gibi uygulamaların profesyonel bir düzeyde yeniden üretilmesi olduğunu ifade eder.

Kurum bakımı altındaki çocukların aile tipi (koruyucu aile, evlat edinme, gönüllü aile) hizmet modelleri ile desteklemesinin, çocukların fiziksel, bilişsel ve psikososyal gelişimini olumlu yönde etkilediği açıktır. Bu çalışmanın konusu olan koruyucu aile modeli de aile tipi hizmet modellerinden biridir.

Koruyucu aile, çeşitli nedenlerle biyolojik ailesi yanında bakımları sağlanamayan çocukların eğitim, bakım ve yetiştirilme sorumluluğunu kısa veya uzun süreli olarak ücretli veya gönüllü statüde devlet denetiminde paylaşılan uygun aile ya da kişilerdir. Koruyucu aile hizmetinde esas olan bir aile ortamında temel psikolojik ihtiyaçları karşılanarak çocuğun daha sağlıklı gelişmesini desteklemektir. Ancak yine de çocukların koruyucu aile bakımındaki davranışları, korunma altına alınmadan önceki olumsuz ebeveynlik ve kötü muamele deneyimleri ile kurum bakımına alınma koşullarının dahil olduğu çeşitli faktörlerden etkilenir. Tok (1996), çocuğun koruyucu aileye yerleştirilmesinden sonra koruyucu ailelerin çocukla ilgili güçlüklerle karşılaşma oranlarının arttığını, bu güçlüklerin de çocuğun psikolojik, davranışsal ve sosyal sorunlarından kaynaklandığını ifade eder. Koruyucu ebeveynler ruh sağlığı, öğrenme ve davranış sorunları gibi özel ihtiyaçları olan çocukların bakım ve sorumluluğunu üstlenirler (Denby ve vd., 1999) ve bu durum da çocuklarla koruyucu aile arasında ciddi uyum sorunlarına neden olabilmekte ve koruyucu ebeveyn rolünü zorlaştırmaktadır. Koruyucu ebeveynler, yanlarına yerleştirilen çocuklar hakkında yetkililerden yeterli destek ve bilgi alamamaları; çocukların sağlık sorunları, davranış problemleri gibi öznel durumlar; kendi ebeveynlik becerileri ile ilgili zorluklar ve çocukların biyolojik aileleri ile olan ilişkilerden kaynaklı stres yaşadıklarını bildirmişlerdir (Jones ve Morrissette 1999). Bu sorunların aşılması yönünde gerekli psiko-sosyal müdahale sağlanmadığı durumda, koruyucu aile bakımındaki çocuğun tekrar kurum bakımına dönmesi kaçınılmaz olmaktadır.

Koruyucu aileler açısından zorlayıcı bir diğer etken de çocukların biyolojik aileleri ile olan ilişkilerinin koruyucu ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkiye yansımalarıdır. Koruyucu aile hizmetinin çocuk, koruyucu aile ve biyolojik aile olmak üzere üç temel yararlanıcısı vardır. Biyolojik ailesi onun için yeniden güvenli ve sağlıklı bir ortam haline

gelene kadar çocuğun, koruyucu bir ailede bakımı sağlanır. Ancak uygulamada bu üçlü ilişki ağı içinde biyolojik aile arka planda kalmakta; hatta biyolojik aile ile çocuğun ilişkisinin devam etmesi koruyucu aileliğin yaygınlaşmasının önündeki engellerden biri olarak görülmektedir. Öte taraftan koruyucu ailenin günlük yaşamda çocuğun ebeveyni rolünü üstlenmesi fakat biyolojik ailenin hak ve yükümlüklerine sahip olmaması koruyucu aile statüsünü zorlaştıran nedenlerdendir.

Biyolojik ebeveyni tarafından bakımı sağlanamayan ve kurum bakımında olan bir çocuğun seçilerek bir koruyucu aile yanına yerleştirilmesi çocuk için ne kadar önemliyse çocuğun yerleştirildiği koruyucu aile ortamında uyumsuz davranışlarının iyi yönetilebilmesi ve tekrar kurum bakımına dönme ihtimallerinin en aza indirilmesi de bir o kadar önemlidir. Sağladığı duygusal tatminin yanı sıra koruyucu ebeveynlik zorlayıcı bir sorumluluktur ve bu modelinin sürdürülebilirliği için koruyucu aile ile çocuk arasındaki ilişkinin niteliğini, koruyucu ailelerin sorun çözme becerilerini ve çözemedikleri sorunlar karşısındaki başa çıkma becerilerini artıran müdahalelerde bulunmak bir ihtiyaç olarak görünmektedir. Yıldız (2006), sorun çözme davranışının öğretilebilir bir beceri olduğunu; aynı zamanda uyum yeteneğini de gerektirdiğini, bu nedenle de ruh sağlığının işareti olarak görüldüğünü ifade eder. Buradan hareketle koruyucu ailelerin koruyucusu oldukları çocuklar ile olan ilişkilerinde yaşadıkları sorunları çözme becerilerini geliştirmelerinin çocuk ile koruyucu aile arasındaki uyumu artıracığı düşünülmektedir.

Araştırmanın problemi, koruyucu ebeveynlere verilecek psiko-eğitim programının koruyucu ebeveynlerin problem çözme becerilerine ve iyi oluş düzeylerine etkisini sınamak olmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, koruyucu ebeveynlerin problem çözme becerilerini ve psikolojik iyi oluş düzeylerini geliştirmeye yönelik hazırlanan çevrimiçi psiko-eğitim

müdahale programının etkililiğini incelemektir. Araştırmada bu genel amaç doğrultusunda aşağıda belirlenen denenceler test edilecektir.

Denence 1) Kontrol grubundaki ve deney grubundaki bireylerin Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt ölçekleri olan Probleme Olumsuz Yaklaşma, Yapıcı Problem Çözme, Kendine Güvensizlik, Sorumluluk Almama, Israrcı-Sebatkar Yaklaşım alt ölçekleri ve PERMA Ölçeği ön test puan ortancaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Denence 2) Problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan çevrimiçi psiko-eğitim programı uygulanan deney grubundaki bireylerin, Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt ölçekleri olan Probleme Olumsuz Yaklaşma, Yapıcı Problem Çözme, Kendine Güvensizlik, Sorumluluk Almama, Israrcı-Sebatkar Yaklaşım alt ölçekleri ve PERMA Ölçeği son test puan ortancaları, ön test puan ortancalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Denence 3) Kontrol grubundaki bireylerin Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt ölçekleri olan Probleme Olumsuz Yaklaşma, Yapıcı Problem Çözme, Kendine Güvensizlik, Sorumluluk Almama, Israrcı-Sebatkar Yaklaşım alt ölçekleri ve PERMA Ölçeği ön test puan ortancaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Denence 4) Problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan çevrimiçi psiko-eğitim programı uygulanan deney grubundaki bireylerin Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt ölçekleri olan Probleme Olumsuz Yaklaşma, Yapıcı Problem Çözme, Kendine Güvensizlik, Sorumluluk Almama, Israrcı-Sebatkar Yaklaşım alt ölçekleri ve PERMA Ölçeği son test puan ortancaları, bu programa katılmayan kontrol grubunun son test puan ortancalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de son yıllarda koruyucu aile hizmet modelinin yaygınlaşması bu alana yönelik akademik ilginin de artmasına neden olmuştur. Yapılan çalışmalara bakıldığında; koruyucu aile olmaya yönelik bilgi ve tutumlar, koruyucu ailelerin demografik bilgileri ve ebeveynlik tutumları, kişilik özellikleri ve hizmet modeline ilişkin değerlendirmeleri, koruyucu aile yanında kalan çocukların psikososyal gelişim özellikleri hakkında nicel ve nitel çalışmalar bulunmaktadır. Yanı sıra, Türkiye’de son birkaç yıl içinde yapılan lisansüstü tez çalışmaları içinde koruyucu aileliği farklı bakış açıları ile inceleyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Bunlar içinde; koruyucu aileliği aile sistemi bakış açısıyla ele alan (Erdugan, 2019), annelik kavramı üzerinden inceleyen (Avcı, 2019), koruyucu ailelere yönelik psikoterapi müdahale programı geliştiren (Kitiş, 2019), koruyucu aile hizmet modelinin çocukluk çağı travmalarının sağaltımındaki etkisini araştıran (Abukan, 2020) çalışmalar yer almaktadır.

Bu çalışma, koruyucu ailelerin sorun çözme becerilerini artırmak üzere yapılan deneysel bir programı kapsar. Alanyazında çok sayıda aile eğitim programları olsa da koruyucu ailelerle yapılmış deneysel bir programa rastlanmamıştır. Bu nedenle koruyucu aile modelinin kendine has dinamikleri, sorunları ve ihtiyaçları doğrultusunda yeni bir program hazırlanmıştır. Programın hazırlık aşamasında koruyucu ailenin bir çocuğun bakım sorumluluğunu paylaşma motivasyonunu, koruyucu aile ile çocuğun uyum sürecini, koruyucu ailenin deneyimlediği olumlu ve olumsuz süreçleri, koruyucu aile ile biyolojik aile arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve programın bu içerik ve ihtiyaç doğrultusunda planlanması için ön tarama çalışması gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler gerek program hazırlanırken kullanılması açısından gerekse koruyucu aileler konusunda literatüre katkı sağlaması açısından önemlidir. Bununla ilgili yapılan çalışmanın sonuçları bulgular kısmının nitel bölümünde verilecektir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Yapılan araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir.

- Katılımcıların veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlarda içten davrandıkları, gerçek durumlarını yansıttıkları,
- Katılımcı koruyucu ebeveynlerin KPÇE ve PERMA ölçeğini samimi ve içtenlikle cevapladıkları,

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma, amaçlı örnekleme ile seçilen deney ve kontrol grubundaki 42 koruyucu ebeveyn ile sınırlıdır.
- Veri toplama araçlarının ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Korunmaya ihtiyacı olan çocuk: Çocuk Koruma Kanununun 3.maddesinde bedensel, zihinsel, ahlaki, sosyal ve duygusal gelişimi ile kişisel güvenliği tehlikede olan, ihmal veya istismar edilen ya da suç mağduru olan çocuk olarak tanımlanmıştır.

Koruyucu aile hizmeti: Çeşitli nedenlerle öz ailesi yanında bakımları sağlanamayan çocukların kendi aile ortamlarında eğitim, bakım ve yetiştirilme sorumluluğunu kısa veya uzun süreli olarak ücretli veya gönüllü statüde devlet

denetiminde paylaşan, hissettikleri toplumsal sorumluluğu gösterebilen uygun aile ya da kişilerdir (Koruyucu Aile Yönetmeliği, 2012).

Problem Çözme Becerisi: Duyguların verdiği belirtileri fark etme, problemi tanımlama, hedefleri belirleme ve hedefi seçme, alternatif çözümler üretme, alternatif çözümlerin olası sonuçlarını öngörme, en iyi çözümü seçme, engelin ortadan kalkmasına yönelik plan yapma, planlamanın sonucunda ne olduğuna dikkat etme ve elde edilen sonuçları bir sonraki sosyal karar verme ve problem çözme işleminde kullanma becerisidir (Zins ve vd., 2004). Çalışmaya katılan bireylerin problem çözme becerileri Kişilerarası Problem Çözme Envanteri ile belirlenmiştir. Problem çözme becerisi, bu envanterin alt ölçekleri olan Probleme Olumsuz Yaklaşma, Yapıcı Problem Çözme, Kendine Güvensizlik, Sorumluluk Almama, Israrcı-Sebatkar Yaklaşım alt ölçeklerinin ölçtüğü becerilerin puanlanması ile ifade edilmiştir

Grup Psiko-Eğitimi: Katılımcıların kişisel veya kişilerarası problemleri ile başa çıkabilmeleri ve yaşayabilecekleri olası problemleri önleyebilmeleri için, sistematik olarak yapılandırılmış oturumlardan oluşan bir program aracılığıyla onlara bilgi ve beceriler kazandırmayı amaçlayan eğitsel, gelişimsel ve önleyici yönelimli bir grup çalışmasıdır (Çivitci, 2019).

Problem Çözme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Hazırlanan Çevrimiçi Psiko-Eğitim Programı: Katılımcıların koruyucu ebeveynlik deneyimlerinde koruyucusu oldukları çocukları ile yaşadıkları soruna çözüm bulabilmeleri için sorunu nasıl tanımlayacakları, sorunu tanımlarken ve soruna çözüm ararken duygulardan nasıl yararlanabilecekleri, sorunun yarattığı stresle nasıl başa çıkabilecekleri ve bazı çözüm tekniklerini nasıl uygulayabilecekleri konusunda bilgi ve beceri kazanmalarını amaçlayan bir programdır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öncelikle korunmaya ihtiyacı olan çocuk kavramı ele alınacak, ardından kavram olarak ve Türkiye’deki gelişimi ile koruyucu aile modeli ve koruyucu aile süreçlerine değinilecektir. Kuramsal çerçeve kapsamında ikinci olarak kişilerarası problem çözme becerisi ve koruyucu aileler açısından kişilerarası problem çözme becerisinin önemi teorik olarak ele alınacaktır. Son olarak da Türkiye’de ve Türkiye dışında koruyucu ailelerle yapılmış olan akademik çalışmalara değinilecektir.

2.1. Koruyucu Aile Modeli

Koruyucu aile modelinin daha iyi anlaşılabilmesi için öncelikle korunmaya ihtiyacı olan çocuk kavramına ve korunma altına alınan bir çocuğun yararlandırılabilceği temel hizmet modellerine kısaca değinmek gerekir.

2.1.1. Korunmaya İhtiyacı Olan Çocuk Kavramı

Doğal veya toplumsal travmalar ya da aileye özgü psikolojik, ilişkisel, çevresel, ekonomik ve benzeri nedenlerle aile yapısının değışmesi sonucunda kimi zaman aileler çocuğa yönelik bakım sorumluluğunu yerine getirememekte ve korunmaya ihtiyacı olan çocuğun bakımını kamusal bakım hizmet modellerine bırakmaktadır. Korunmaya ihtiyacı olan çocuk, Çocuk Koruma Kanunu’nun 3. maddesinde “Bedensel, zihinsel, ahlaki, sosyal ve duygusal gelişimi ile kişisel güvenliği tehlikede olan, ihmal veya istismar edilen ya da suç mağduru olan çocuk” olarak tanımlanmıştır. Bir çocuk ona bakım vermekle yükümlü ebeveynlerinin kötü muamelesine maruz kalıyorsa ve/veya ebeveynleri tarafından onun fiziksel ve psikososyal gelişim düzeyine uygun olarak bakım ve korunma ihtiyacı karşılanamıyorsa çocuğun öncelikli yararı gözetilerek korunma ve bakım altına alınır. Stein vd. (1996) korunma altına alınan çocukların çoğunun, sağlıklı bir hamilelik süreci,

kötü koşullarda doğum, soğukta kalma, yetersiz beslenme, uyaran ve ilgi eksikliği, şiddete maruz kalma, ihmal edilme gibi olumsuz yaşantılarının olduğunu; bu nedenle de korunma altında olan birçok çocuğun, genel popülasyonda olduğundan daha sık psikiyatrik semptom oranları, gelişimsel gecikmeler, genel bilişsel yetersizlikler ve riskli bağlanma davranışları gösterdiklerini söyler. Karataş (2007), korunma altına alınan bir çocuğun ihmal ve istismara uğramış olsa dahi bağlandığı birincil bakım verenden ayrılmak zorunda kalma deneyiminin kendisinin de ciddi travmatik etkisi olduğunu ifade eder.

Korunmaya ihtiyacı olan çocuğun bakımı en yaygın ve geleneksel olarak bakım kuruluşlarında sağlanır. Büyük kurumlarda öncelikle ihmal edilmiş çocukların temel ihtiyaçları olan barınma, yiyecek ve giyeceğin sağlanması, ikinci olarak çocukların kaotik bir ortamdan sonra düzene kavuşmaları ve son olarak da olabildiğince çok çocuğu toplumla çatışmanın uzağında tutmak hedeflenir (Winnicott, 2016). Çocuk açısından yaşamsal ve öncelikli faydaları olsa da dünyada ve ülkemizde yapılan pek çok çalışma çok sayıda çocuğun bir arada bakımının sağlandığı bu tip kuruluşların çocukların sağlıklı gelişimi açısından olumsuz etkilerinin olduğunu göstermiştir. İçağasioğlu-Çoban (2013) kışla tipi bakım olarak da anılan bu bakım modelinin çocukların gelişimi üzerinde olumsuz pek çok sonuçlarının gözlemlendiğini belirtmektedir. Bruskaş (2008), kurum bakımındaki çoğu çocuğun, karışıklık, korku, kayıp, üzüntü, endişe ve stres duyguları yaşadığını ifade eder. Şimşek vd. (2008)'in yaptığı araştırmada kurumsal bakım altındaki çocuklarda sorunlu davranışların yaygınlığının % 18,3 ile % 47 arasında değiştiğini ve aileleriyle birlikte büyüyen çocuklarda yalnızca % 9 ile % 11 arasında değiştiğini bulmuştur. Üstüner vd. (2005), Şimşek vd. (2008) ve Ayaz vd. (2012)'nin çalışmaları, kurum bakımında büyüyen çocukların aile yanında büyüyen çocuklara göre daha fazla saldırgan davranışlar, depresyon, anksiyete, hiperaktivite gibi duygusal ve davranışsal sorunlar gösterdiğini ortaya koymuştur. Üstüner (2005) tarafından yapılan araştırmada bakım modellerine göre sorun davranışların görülme sıklığı belirlenmiştir. Araştırmada biyolojik ailesi yanında yaşayan çocuklarda sorun davranışların görülme sıklığı % 9,7 koruyucu aile yanında yaşayanlarda % 12,9 kurumda yaşayan çocuklarda ise % 43,5 olarak saptanmıştır. Koruyucu aile ve biyolojik ailesi yanında yaşayan çocukların sorun davranışlarının görülme sıklığı arasındaki farklılık yakın iken yuva ve yurttan yaşayan çocukların sorun

davranış sıklığı yaklaşık dört kat daha yüksek bulunmuştur. İçağasıoğlu-Çoban (2013), çocuk refahı alanında özellikle yurt dışında, risk altındaki çocuklar için kurum bakımı yerine koruyucu aile hizmetinin yaygın bir biçimde kullanıldığını ifade eder. Böylece diyebiliriz ki bir çocuk eğer koruma ve bakım altına alınıyorsa kurum bakımında olmasındansa aile tipi hizmet modelleri ile desteklenmesinin, çocuğun fiziksel, bilişsel ve psikososyal gelişimi açısından daha olumludur. Bu çalışmanın konusu olan koruyucu aile modeli de aile tipi hizmet modellerinden biridir. Abukan (2020) koruyucu aile hizmet modelinin özellikle travmatik deneyimi olan çocukların sağaltımında avantaj sağladığını, koruyucu aile bakımındaki bir çocuğun fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişiminin sekteye uğramaması için ailelerin profesyonel meslek elemanlarının danışmanlığında gerekli müdahalelerde bulduklarını belirtir.

2.1.2. Koruyucu Aile

Bu bölümde aile yanında sağlanan bakım modellerinden koruyucu aile kavramı ve koruyucu aile modelinin Türkiye'deki gelişimi ele alınacaktır. Koruyucu aile, hakkında korunma kararı çıkarılarak biyolojik ailesinden bakım amacıyla alınmış bir çocuğun bakım ve korumasını gönüllü veya belli bir ücret karşılığı olarak üstlenmiş aileyi ifade eder (Karatay, 2017). Wilde vd. (2019)'e göre koruyucu aile, bir çocuğun aile içinde büyüme hakkını karşılayan ve istikrar bakımından ebeveyn bakımına en yakın bakım modelidir. Koruyucu aile olabilme koşulları, başvuru süreçleri, koruyucu ailenin görev ve sorumlulukları gibi koruyucu aile modeli ile ilgili mevzuata ilişkin bilgiler 14.12.2012 tarih ve 28497 R.G. sayılı Koruyucu Aile Yönetmeliği'nde ayrıntılı olarak düzenlenmiştir. Mevzuat bilgilerine zaman zaman başvurulacak olsa da bu çalışmada esas olan ailelerin koruyucu aile olma süreçlerine ilişkin alanyazındaki tartışmaları ele almaktır.

2.1.3. Türkiye’de Koruyucu Aile Modelinin Gelişimi

Koruyucu aile hizmetinin temel anlayışı, çocuğun biyolojik ailesinin herhangi bir nedenle çocuğun bakımını üstlenemediği veya ailenin bakım için uygun koşullara sahip olmadığı durumlarda, çocuğun biyolojik aileden alınarak uygun bir aile yanına yerleştirilmesi ve çocuğun biyolojik ailesi ile olan bağlarının devam ettirilmesidir. Koruyucu aile uygulaması, Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi’nin 18. maddesine göre çocuğun yüksek yararı göz önünde tutularak ve eğer çocuk yaşına ve gelişimine bağlı olarak kendi görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip ise çocuğun görüşüne uygun olarak yerine getirilir. Uygulamada amaç çocuğun sağlıklı aile ortamında büyüüp gelişmesini ve ihtiyaçlarının aile ortamında karşılanmasını sağlamaktır.

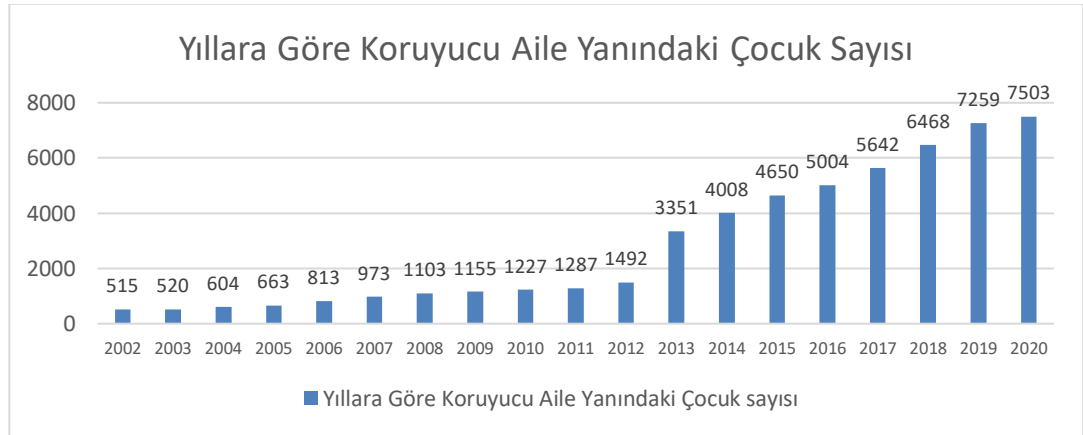
Koruyucu aile hizmeti Türkiye’de, ilk kez 1949 yılında çıkan 5387 sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanunu’nda ifade bulmuş; ancak uygulanması ilk kez 1961 yılında Ankara’da pilot çalışma olarak başlamış ve ilk koruyucu aile başvurusu kabul edilmiştir (Karatay, 2017). Sosyal Hizmetler Genel Müdürlüğü’nün koruyucu aile modelini tanıtmak üzere çıkardığı 1962 tarihli “Koruyucu Aile Bakımı ve Standartları” başlıklı ilk yayında koruyucu aile bakımı, “çocuğa kendi ailesinin bakamadığı ve çocuğun öz evlat olarak verilmesi mümkün olmadığı veya münasip görülmediği hallerde öz anne babası yerini alabilecek bir aile yanında geçici veya devamlı bir süre içinde bakım sağlanması” olarak ifade edilmiştir. Koruyucu aile modeli 1983 yılında yürürlüğe giren 2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu ile korunmaya muhtaç çocuklara yönelik bir hizmet modeli olarak tanımı yapılmış, 1993 yılında çıkarılan Koruyucu Aile Yönetmeliği ile ayrıntılı olarak düzenlenmiştir. Karatay (2017) koruyucu aile bakımının kışla tipi büyük yatılı kurumların eleştirisi üzerinden ve bu kurumlara alternatif olarak ortaya çıktığını, koruyucu aileliğin toplumda geleneksel olarak bilinen ve yaygın olan besleme, evlatlık veya ahretlik gibi uygulamaların profesyonel bir düzeyde yeniden üretilmesi olduğunu ifade etmiştir.

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın 2020 yılı yılsonu verilerine göre kuruluş bakımını altında bulunan toplam çocuk sayısı 13.524 iken koruyucu ailede bulunan çocukların sayısı 7.864'dir (ASHB, 2021). Koruyucu aile modeli 1961 yılından beri uygulanmasına rağmen koruyucu ailede bulunan çocuk sayısının kuruluş bakımındaki çocuk sayısına oranla henüz istenen düzeyde olmadığı gözlenmektedir. Bunda koruyucu aile modeli hakkında yeterince bilgi sahibi olunmamasının önemli bir payı olduğu düşünülmektedir. Türkiye İstatistik Kurumunun 2017 yılında yayımlanan aile yapısı araştırmasına göre koruyucu ailelik hakkında bilgi sahibi olmayan %16,1'lik bir kesim olduğu saptanmıştır (TUIK, 2017).

Tablo 1'de de görüldüğü gibi koruyucu aile uygulamasına Türkiye'de son yıllarda katılım oranının giderek arttığı gözlemlenmektedir. Özellikle 2013 yılı itibariyle koruyucu ailedeki çocuk sayısındaki artış kayda değerdir.

Tablo 1

Yıllara Göre Koruyucu Aile Yanındaki Çocuk Sayısı



Kaynak: <https://www.korev.org.tr/p/21/istatistik-bilgileri>

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın 2021 yılsonu verilerine göre 6976 koruyucu aile yanında 8457 çocuk bulunmaktadır (ASHB, 2022).

Zaman içinde birtakım farklılıklar olmakla birlikte koruyucu aile politikalarının ortak hedefi herhangi bir sebeple biyolojik aile veya vasi bakımından yoksun kalmış çocukların yasalara uygun şekilde bakımının sağlanmasıdır. Ülkemizde 4 farklı koruyucu aile bakım modeli uygulanmaktadır. Bunlar; (a) çocuğun velisi ya da vasisi olmayıp kan bağı bulunan ya da çocuğun daha önceden tanıdığı, yakın çevresinde yer alan bakıcı, komşu gibi kişi veya ailelerin yanına yerleştirildiği *akraba veya yakın çevre koruyucu aile modeli*, (b) yararlandırılacağı hizmet modeline ilişkin plan yapılmaya kadar çocuğun en fazla 1 ay süre ile profesyonel kişi ya da ailelerin yanına yerleştirildiği *geçici koruyucu aile modeli*, (c) öz ailesi yanına yakın zamanda dönme imkanı olmayan ve evlat edinme hizmetinden yararlanamayan çocukların yerleştirildiği *sürelî koruyucu aile modeli* ve (d) suç mağduru veya özel zorlukları olan çocukların en az lisans mezunu ve koruyucu aile yönetmeliğinde belirtilen eğitimleri tamamlamış ailelerin yanına yerleştirildiği *uzmanlaşmış koruyucu aile modelidir* (Koruyucu Aile Yönetmeliği, 2012). Türkiye'deki koruyucu aile modeli uygulamalarında en çok akraba veya yakın çevre koruyucu aile modeli ile sürelî koruyucu aile modeline rastlanmaktadır. Koruyucu aile olmak her ne kadar maddî karşılığı olan profesyonel bir hizmet modeli olarak kurgulansa da Dal ve Akbaş (2020) ülkemizde koruyucu aile hizmetinin gönüllülük temelinde yapıldığını, iş olarak görülmediğini, profesyonellik ve uzmanlaşmanın söz konusu olmadığı gibi koruyucu ailelerin ağırlıklı olarak evlat edinemeyenlerden oluştuğunu ifade etmektedirler. Öte yandan Wilde vd. (2019) büyüyen koruyucu aile nüfusu nedeniyle, Avrupa'da koruyucu ailelerin hayırseverlik tarihini geride bırakarak koruyucu aile bakımını profesyonelleştirmenin yollarını aradığını söylemektedir.

2.2. Koruyucu Aile Olma Süreçleri

2.2.1. Koruyucu Ailelerin Başvuru Süreçleri

Kimlerin koruyucu aile olabileceğine dair Koruyucu Aile Yönetmeliği'nde belirtilen asgari şartlar Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmak, sürekli Türkiye'de ikamet etmek, 25-65 yaşları arasında olmak, en az ilkokul mezunu olmak, düzenli gelire sahip olmak ve söz konusu çocuğun biyolojik anne babası ya da vasisi olmamaktır. Baysal

(2017) yaptığı çalışmada koruyucu aile olmak için başvuran kişilerin daha çok 35 yaş üstü olduğu ve koruyucu ailesi olmak için talep edilen çocuk yaş aralığının ise 2-5 yaş olduğunu, Yeşilkayalı (2015) ise talep edilen çocuk yaş aralığının daha çok 0-3 yaş arası olduğunu bulmuştur. Kıray-Vural vd. (2014)'e göre aileler, çocukların aileye uyumlarının daha kolay olabileceğini düşündükleri için küçük yaştaki çocukları tercih etmektedirler. Koruyucu aile olmak üzere başvuran ailelerin bir diğer kriteri de cinsiyettir. Geleneksel tercihlerin tersine bir eğilimle, koruyucu ailelerin kız çocuk tercihinde bulunma oranları yüksektir (Erdal, 2014; Kahraman, 2006; Tok, 1996; Üstüner vd., 2005).

Kıray-Vural vd. (2014)'nin koruyucu ailelerin empatik becerilerini araştıran ve yüz yüze görüşme yöntemi ile yaptıkları araştırmalarında insanların, belirli bir olgunluk düzeyi ve yaşamda istikrar kazanıldıktan sonra koruyucu aile statü için başvurdukları tespitine ulaşımlardır. Taşdemir-Yiğitoğlu vd. (2020) 124 koruyucu ebeveynin kişilik özelliklerini araştırdıkları çalışmalarında en yüksek puanı geçimlilik/uzlaşılabilirlik ve sorumluluk/özdisiplin özelliklerinin aldığını ortaya koymuş ve bu tespitten yola çıkarak koruyucu ailelerin yardım etme ve sorumluluk alma motivasyonu yüksek kişiler olabileceklerini ifade etmişlerdir. Kıray-Vural vd. (2014) çalışmalarında koruyucu aile olmak için % 76,6 ile "sosyal sorumluluk", % 71,1 ile "koruma", % 58,1 ile "sahip çıkma" ve % 45,2 ile "hayırseverlik" motivasyonu saptamıştır. Üstüner vd. (2005) çalışmalarında koruyucu ailelerin yalnızca çocuk talepleri dolayısıyla koruyucu aile olmadıklarını, aynı zamanda bu durumu sosyal bir sorumluluk olarak gördüklerini ifade eder. MacGregor vd. (2006) koruyucu ebeveynlerde anne-baba olma konusunda en sık karşılaşılan motivasyonun çocuğun hayatında bir fark yaratmayı ve evde bir çocuğun olmasını isteme olduğunu bulmuşlardır. Karataş (2007), koruyucu aile uygulamasındaki gönüllülük ve vicdani sebeplere dayalı bir iş vurgusunun yerine, sosyal sorumluluk ve topluma karşı ödev duygusu ile profesyonellik anlayışının teşvik edilmesi gerektiğinden söz eder. Koruyucu aile uygulamasında, çocuklar yasal olarak bu ailenin bir üyesi olmadan koruyucu aileleri ile birlikte yaşarlar; böylece hem aile korumasından faydalanır hem aile ortamında yaşama imkanı bulurlar (Varol, 2011). Bu yanıyla koruyucu aile bakımı, kurum bakımı ile evlat edinme arasında bir ara bakım modeli gibidir.

2.2.2. Koruyucu Aile ile Çocuğun Uyum ve Bağ Kurma Süreci

Koruyucu aile olmak için başvuran kişilerin gerekli koşulları sağlayıp sağlamadığı Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü'nün ilgili komisyonu tarafından detaylı olarak incelendikten sonra eşleştirilmesi uygun bulunan koruyucu aile ile çocuk tanıştırılır, çocuk ve ailenin birlikte zaman geçirmeleri, birbirlerini tanımaları ve alışmalarına uygun ortam sağlanması planlanır. Bu süreçte çocuk ile koruyucu ailenin uyumuna göre çocuğun saatlik, günlük, haftalık izinlerle ailenin ev ortamında misafir edilmesi sağlanır. Süreçte olumlu kanaat oluşması, çocuğun ve ailenin de istemeleri halinde çocuğun koruyucu aileye yerleştirilme işlemi başlatılır (Koruyucu Aile Yönetmeliği, 2012). Uyum süreci denen bu sürecin sağlıklı ilerlemesi yani ailenin eşleştirilecek çocukla uygunluğunun değerlendirilmesi ve her iki tarafın da sürece hazırlanması kritik öneme sahiptir. Van Rooij vd. (2019)'nin koruyucu aileye yerleştirme işlemi yapılmadan önce risk değerlendirmesi yaparak koruyucu aileliği kesintiye uğratabilecek nedenleri öngörme gücünü inceledikleri çalışmalarında çocuğun koruyucu aileye yerleştirilme yaşı, çocuğun daha önce koruyucu aileye kaç kez yerleştirildiği, koruyucu ailede başka korunan çocukların bulunup bulunmadığı ve çocuğun hiperaktivite/dikkat problemlerinin olup olmamasının risk değerlendirmesinde yüksek yordayıcı güce sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Yerleştirme sürecindeki sonlanmasının nedenleri konusunda Oosterman vd. (2007) ve Konijn vd. (2019) tarafından yapılan meta-analitik çalışmalarda çocuk ile ilgili olarak çocuğun yerleştirilme yaşı, istismar öyküsü, kurumsal bakım geçmişi, birden fazla yerleştirme geçmişi olup olmaması; koruyucu aile ile ilgili olarak ise koruyucu ebeveynlerin biyolojik çocuklarının varlığı, bakım kalitesi gibi nedenler sıralanmıştır. Ancak yine bu çalışmalarda korunmaya ihtiyacı olan çocuğun davranış problemleri, yerleştirme sürecindeki sonlandırmanın en güçlü belirleyicileri olarak tanımlanmışlardır.

Uyum sürecinde en sık yaşanan zorluk, kurum bakımında birçok açıdan yoksunluk yaşayan çocuğun yerleştirildiği koruyucu aile ortamının kendisi açısından ne kadar güvenli ve sürekli olduğunu sınamak adına ailenin anlam veremediği davranışlar sergilemesi ve ailenin bu durum karşısında bocalamasıdır (Özbesler, 2009). Tok (1996), çocuğun

koruyucu aileye yerleştirilmesinden sonra koruyucu ailelerin çocukla ilgili güçlüklerle karşılaşma oranlarının arttığını, bu güçlüklerin de çocuğun psikolojik, davranışsal ve sosyal sorunlarından kaynaklandığını ifade eder. Winnicott (2016)'a göre koruyucu aileye gelen çocuk güven kazandığında bunun arkasından eski yetersiz çevreye karşı öfke kapasitesinin artması da gelir ve koruyucu ebeveyn dönem dönem çocuğun bu nefretinin hedefi haline gelebilir. Koruyucu ebeveynin umutsuzluğa kapılmaması için bu duygu dalgalanmalarını anlaması önemlidir. Üstüner vd. (2005) tarafından yapılan çalışmaya katılan koruyucu ailelerin %90'ı çocuk yanlarına yerleştirildikten sonra sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sorunlar yüksek sesle konuşma, eşyaları kullanma konusunda özensiz davranma, ailenin koyduğu kurallara uymakta zorlanma, temel öz bakım becerisinde özensiz davranma, aşırı yeme, parmak emme, ağlama, korku, altını ıslatma gibi özetlenebilir. Ayrıca çocukların bir kısmının tekrar yuvaya bırakılma korkusu yaşadığı için kendini sevdirmeye çabası içinde olduklarını belirtmişlerdir. Koruyucu aileler ile çocuklar arasında yaşanan sorunları Bilican-Gökkaya (2014) çocukların aile kurallarına uymaması, gamsız davranması ve evdeki diğer çocuklarla iyi geçinememesi olarak belirtmiştir. Bu tür davranışsal ve duygusal sorunların özellikle yuva ortamında yaşamanın getirdiği bazı alışkanlıklardan ve yeni bir aile ortamına uyum sürecindeki çocuğun duygusal dengesine henüz kavuşamamasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Karataş (2007), çocukların korunma altına alınmadan önce ya da korunma altında iken yaşadığı travmatik deneyimler nedeniyle yetişkinlerle güven temelli ilişkiler kurmakta zorlanabildikleri ve bunun koruyucu aile ile aralarında uyum sorunlarının yaşanmasına neden olabildiğini gözlemlemiştir. Erol (2011), koruyucu aile bakımındaki çocukların, onlara bakan kişilere, onların biyolojik çocuklarına, koruyucu aile bakımındaki ya da kuruluşlardaki kendi kardeşlerine ve kendi ailelerine bağlanabildiklerini; bu durumun da çocukların birden fazla bağlanma örüntülerinin olduğunu ve ikincil bağlanma nesnelere önemini ortaya koyduğunu vurgular. Njøs ve Seim (2018) koruyucu ailenin kendi biyolojik çocukları varsa ve yaş olarak koruyucusu oldukları çocuklara yakınsa biyolojik çocukların, koruyucu çocukların evdeki günlük yaşam akışına adapte olmalarını, aile içi ilişkilere ve rol dağılımına dahil olmalarını kolaylaştırdıklarını, Orme ve Orme (2014) koruyucu ebeveynlerin arasındaki ilişkinin kalitesinin ve ebeveynlik kalitesinin çocuğun koruyucu ailedeki uyumunu etkilediğini gözlemlemiştir. Cashmore ve Paxman (2006) koruyucu aile modelinin de dâhil olduğu çeşitli bakım modellerinden ayrılan gençleri 5 yıl boyunca

izledikleri çalışmada gençlerin bakım altındayken hissettikleri istikrar ve güven duygusunun onların bakım modelinden ayrıldıktan sonra güvenli ilişkiler ağı geliştirmelerine olanak tanıdığını gözlemlemişlerdir. Varol (2011) ise koruyucu ailenin bir üyesi olarak kabul görmenin, desteklenmenin, şefkat görmenin çocuklarda olumlu deneyim yaratan faktörler olduğunu ortaya koymuştur.

En az bir kez kayıp ve terk yaşantısı olmuş ve güvenli bir bağ kurma arayışında olan bir çocuğun koruyucu aileye yerleştirilme sürecinde duygusal ve davranışsal sorunlar sergilemesi sıklıkla rastlanan bir durumdur. Ancak kurum bakımındaki bir çocuğun seçilerek bir koruyucu aile yanına yerleştirilmesi çocuk için ne kadar önemliyse çocuğun yerleştirildiği koruyucu aile ortamına uyumsuz davranışlarının iyi yönetilebilmesi ve tekrar kurum bakımına dönme ihtimallerinin en aza indirilmesi de bir o kadar önemlidir. Öyleyse çocuk-koruyucu aile ilişkisinin sağlıklı bir şekilde sürekliliğini sağlamak nasıl mümkün olabilir? Cashmore ve Paxman (2006) çocukların güvene dayalı bir ilişki kurmaya istekli veya hazır olmadığı durumlarda istikrar ve sürekliliğin varsayılan en iyi seçenekler olduğunu ifade eder. Güçlü sosyal destek ağlarına sahip olmanın koruyucu ebeveynlerin koruyucu ebeveynlikten memnun olma düzeyini ve koruyucu ebeveyn olma sürelerini arttırdığını göstermiştir (Crum, 2010). MacGregor vd. (2006)'nin koruyucu ebeveynlerin, koruyucu aile statülerini sürdürmek için neye ihtiyaç duyduklarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışma sonucunda koruyucu ailelerin en önemli destek mekanizmalarının, kurumdaki uzmanlar ile iyi iletişim kurmaları ve onlara güven duymaları, kendi ebeveynlik yeteneklerine ve görüşlerine saygı duyulması ve kendisini çocuk destek ekibinin bir parçası gibi hissetmesi olduğunu ifade etmişlerdir. Sanchirico vd. (1998)'nin yaptığı çalışmada da koruyucu ebeveynlerin memnuniyetini arttırmada ve devamlılığını sağlamada onları çocuk hakkında karar alma mekanizmalarına dahil etmenin önemli bir faktör olduğu gösterilmiştir. Erol (2011)'a göre koruyucu aile çocuğa hizmet götürülen bir ekibin önemli bir üyesi rolündedir ve çocukla ilişkilerinde de belirlenen plana uygun olarak davranışlarını sürdürürse çocuğu ailenin bir üyesi olarak yaşamına katabilir.

2.2.3 Koruyucu Ailenin Çocuğun Biyolojik Ailesi ile Olan İlişkileri

Türkiye'deki koruyucu aile hizmet modelinin aileler tarafından evlat edinme hizmetine doğru giden bir yol olarak görüldüğü (Can, 2000) ve bundan dolayı da koruyucu ailenin bir koruma sistemi olarak yerleşemediği (Karatay, 2017), geçici ve kısa süreli bir hizmet modelinden çok, uzun süreli bir hizmet modeli olarak şekillendiği (Dal ve Akbaş, 2020) bilinmektedir. Koruyucu aile hizmet modeli ise esasında öz ailenin psiko-sosyal destek ile güçlendirilmesi sürecinde çocuğun bakım ve ihtiyaçlarının aile yanında karşılandığı geçici bir hizmet modelidir (Kılıç, 2018). Başka bir ifade ile çocuğun biyolojik ailesi çocuk için yeniden güvenli ve sağlıklı bir ortam haline gelene kadar çocuğun koruyucu bir ailede bakımının sağlanmasıdır. Dolayısıyla koruyucu aile hizmeti Yolcuoğlu (2009)'nun da belirttiği gibi çocuğun biyolojik aileye döndürülmesini amaçlayan süreli bir hizmet modelidir. Kınık (2021), modelin bu özelliğinin aynı zaman da Türkiye'de modelin yaygınlaşması önündeki engellerden bir olarak bulmuştur. Öte yandan Erdugan (2019) nitel çalışmasında görüşme yaptığı ailelerin, eğer çocuğun yararına olacaksa korunan çocuğun biyolojik aileye dönmesine ılımlı yaklaşacakları sonucuna ulaşmış ve buradan yola çıkarak genel kanaatin aksine Türk aile yapısının koruyucu aile uygulamasına uygun olduğunu yorumlamıştır.

Gerek koruyucu ailenin gerek biyolojik ailenin desteklenmesinde öncelikle çocuğun yararı gözetilir. Abukan (2020)'a göre bu hizmetin çocuk, koruyucu aile ve biyolojik aile olmak üzere üç temel yararlanıcısı vardır ve çocuğun biyolojik ailesine geri döndürülme olasılığı olmasa dahi belli aralıklarla çocukla görüşmesi sağlanan biyolojik ailenin görüşme esnasında çocukla sağlıklı iletişim kurabilmesi adına biyolojik aile ile de çalışmak gerekir. Uygulamada Kılıç (2018)'a göre bu üçlü ilişki ağında biyolojik aile arka planda kalmıştır ve bu durumun nedenlerinden biri de çocuğun öz ailesi ile ilişkisinin devam etmesinin koruyucu aile olma talebi konusunda ailelerde tedirginlik yaratmasıdır. Kılıç ve Kesgin (2021) akademik çalışma bağlamında da koruyucu aile, kurum ve öz aile ilişkisinin birlikte ele alındığı çalışmaların nispeten az olduğunu tespit etmişlerdir. Erol (2011) koruyucu ailenin çocuk ile ilişkisinde rolünü nasıl algıladığının önemine değinir. Ona göre koruyucu

ebeveyn kendini bir iş gören olarak görüyorsa bu ilişki daha profesyonel bir hale dönüşecektir; bunun aksine biyolojik ailenin yerini tuttuğunu düşünüyorsa çocuğun kendi ailesi ile ilişkisinde engelleyici bir tutum alabilecektir. Wilde vd. (2019)'ne göre koruyucu bakımın doğasına ilişkin bu türden tartışmalar, koruyucu çocukların bakımına dahil olan tüm aktörlerden talep edilen karmaşık ve işbirliğine dayanan ilişkilerden kaynaklanmaktadır ve bu aktörler arasındaki işbirliğini desteklemenin yollarını aramak koruyucu çocukların yararına olacaktır.

Kıray-Vural vd. (2014)'nin çalışmasında koruyucu ebeveynlerden % 59,7'si çocuğunun biyolojik ebeveyni ile tanışmak istemediğini, % 20,2'sinin ise çocuğunun biyolojik ebeveynleriyle tanışmak istediğini; ayrıca koruyucu ebeveynlerin % 56,5'inin çocuğunun biyolojik ailesine geri gönderilebileceği fikrinden rahatsız olduğunu ortaya koymuştur. Koruyucu aileler çocukla ilişkilerinin hukuki temelde olmasa bile psiko-sosyal açıdan tıpkı bir aile gibi olmasını ister; bu nedenle çocuğun öz ailesi ile olan ilişkilerinin gelişmesine direnç gösterebilmektedirler (Karataş, 2007). Ancak uygulamaya bakıldığında çocuğun ve biyolojik ailenin özelliklerine göre her çocuğun biyolojik aile yanına dönebilme durumu değişkenlik gösterir. Koruyucu aile günlük yaşamda çocuğun ebeveyni rolünü üstlense de biyolojik ailenin hak ve yükümlüklerine sahip değildir. Koruyucu ebeveyn ile biyolojik ebeveyn arasındaki bu rol farkı, koruyucu aile statüsünü zorlaştırır. Erol (2011) koruyucu ailelerden çocuğu ana babasıymış gibi sevmesi, ancak biyolojik ana babasıyla duygusal rekabete girmeyecek kadar mesafeli durmasının beklendiğini söyler.

Sonuç olarak; biyolojik ailenin evi ne kadar olumsuz özellikleri barındırsa da Winnicott (2016)'a göre yoksun çocukların kendi ilk evlerini yine de idealleştirme eğilimleri vardır. Çocuğun geri döndürülme ihtimali olsun veya olmasın biyolojik ailenin güçlendirilmesi ailenin çocukla daha iyi bir ilişki kurması açısından önemlidir. Öte yandan koruyucu aile açısından psikolojik olarak hassas olan, güven ve sevgi arayışındaki bir çocuğun bakımını sağlamak zorlayıcıdır. Koruyucu ebeveynin çocuktaki olumsuz duygunun dönemsel dalgalanmasını hissedip bunlara dayanması, çocukla olan ilişkisini daha da

güçlendirir. Ancak bunun için de koruyucu aileler psikososyal ve bazen de profesyonel desteğe ihtiyaç duyarlar.

Özetle; koruyucu aile bakım modelinin üç yararlanıcısı olan çocuk, biyolojik aile ve koruyucu ailenin birbirleri ile ilişkilerinden ve bu üç yararlanıcı nasıl desteklenirse çocuğun üstün yararının gözetilebileceği ilgili alanyazındaki tartışmalardan yararlanılarak bir çocuğun bakım ve korunma altına alınma koşullarından ve esas olarak da koruyucu aile bakım modelinden söz edildi. Bundan sonrasında ise koruyucu ailelerin koruyucusu oldukları çocuklarla olan ilişkilerini iyileştirmek adına çocuklarla ilgili yaşadıkları sorunlarla nasıl baş edebileceklerine ilişkin ilgili alanyazın tartışması yürütülecektir.

2.3. Kişiler Arası Problem Çözme Becerisi

Bu bölümde öncelikle problem, kişiler arası problem, problem çözme ve kişiler arası problem çözme becerisi kavramları kısaca ele alınacak, daha sonra koruyucu ailelerin çocukları ile olan ilişkisinde problem çözme becerilerinin önemi üzerinde durulacaktır. Latince kökenli bir sözcük olan problemi Türkçe kökenli bir kelime olan sorun sözcüğü karşılarsa da alanyazında daha yaygın olarak problem sözcüğü kullanılmaktadır. Bu çalışmada her iki sözcük de kullanılacaktır.

2.3.1. Problem ve Kişiler Arası Problem

Problem, bir aktörün istediği bir amaca ulaşması önünde psikolojik, kişilerarası, sosyal, ekonomik veya fiziksel bir engel olması ve bu engeli aşmanın mümkün olup olmadığının belirsiz olduğu durumdur (Tallman vd., 1993: 158). Bu tanımın iki temel unsuru engel ve belirsizlik kavramlarıdır. Batıgün (2000: 41) ise aynı olaya verilen kişisel anlamlardaki farklılıklara dikkat çekerek problemin kişinin çevre ile olan ilişkisinde istedikleri ile elde ettikleri arasındaki dengesizlik ve çatışma olarak da tanımlanabileceğini

ifade eder. Başka bir ifadeyle problem, kişinin amacına ulaşması önündeki zorluklardır ve bu zorluklarla nasıl başa çıkılacağı kişiden kişiye göre farklılık gösterir. Kişiler arası sorun, “etkileşimde bulunan taraflardan en az birinin mevcut etkileşim biçimi ile ideal etkileşim biçimi arasındaki farkı algıladığı, bu fark yüzünden gerginlik hissettiği, gerginliği ortadan kaldırmak için girişimlerde bulunduğu, ancak girişimlerinin engellendiği bir durum” olarak tanımlanabilir (Öğülmüş, 2001: 9). Problemden farklı olarak kişiler arası problem, kişilerin birbirleri ile etkileşimi halinde gerçekleşir ve bu etkileşimin niteliğinden kaynaklanır. Öğülmüş (2001)’e göre kişilerarasında çıkan sorunları nedenleri bakımından üç grupta toplamak mümkündür. Bunlar; para, mal, zaman, pozisyon, bilgi gibi kaynakların kıtlığı; karşılanmayan psikolojik gereksinimler (güç elde etme, ait olma, özgürlük ve eğlence gereksinimleri) ve önceliklerdeki farklılıklardır.

2.3.2 Kişiler Arası Problem Çözme Becerisi

Tanımlarından da anlaşıldığı gibi problem, potansiyel olarak değiştirilebilir bir durumdur ve Yıldız (2011)’ın da belirttiği gibi aslında problemin varlığı insanın kendisini geliştirmesi için aynı zamanda bir olanaktır; çünkü insan dengesizlik durumundan çıkmak ister. Tüm problemlili durumlarda görülen ortak üç özellik Öğülmüş (2001)’e göre bireyin belirlediği bir amaç, amaca giden yolda bireyin karşılaştığı engel ve bireyi amacına ulaşmaya iten içsel bir gerginliktir. Bu unsurlardan birinin olmaması ya problemlili durumu ortadan kaldırır ya da problemin önemini azaltır. Kimi zaman kişinin problemlili duruma ilişkin değişen bakış açısıyla ya da değişen amaçları nedeniyle durum problemlili olmaktan çıkabilir; kimi zaman kişi amacına ulaşmaya çalışırken karşılaştığı engeli ortadan kaldırabilir ya da onu amacına yönlendiren motivasyonu azalabilir. Bingham, (2004)’a göre problemle karşılaşan bir kimse için amaç bellidir; ancak kişi duygusal baskı ve gerginlikler yüzünden amaca ulaşmak için harekete geçme yeteneğine sahip olmayabilir ya da o zamana kadar geliştirdiği davranışlar arasında çözüm yolunun gerektirdiği uygun bir davranışı gerekli beceri ve bilgilere sahip olamamak gibi nedenlerle seçemiyor olabilir.

Öğülmüş (2001) problem çözmenin bilişsel ve davranışsal çaba gerektiren bir süreç olduğunu; D’Zurilla ve Chang (1995) bilinçli, rasyonel, çaba gerektiren ve amaçlı bir süreç olduğunu; Korkut (2002) ise bilişsel becerilerin yanı sıra duyuşsal ve davranışsal özellikleri de içeren oldukça karmaşık bir süreç olduğunu ifade eder. Problem çözme sürecinde amaç problemi tamamen ortadan kaldırmak yerine, pozitif sonuçları en yüksek düzeye çıkarmak ya da negatif sonuçları en alt düzeye indirmek de olabilir (D’Zurilla vd., 2004). Conoley ve Conoley (2017) problemlerin, değişimin gerekliliğini gösteren mesajlar olarak görülebileceğini, artan pozitif duyguların ve azalan duygusal acıların gelişimin göstergeleri olduğunu ifade eder. Problemlili bir durumun varlığı kaçınılmaz olarak çözüm için çaba harcamayı; yani bulunulan durumdan olması istenilen duruma doğru ulaşmak için harekete geçmeyi, değişmeyi gerektirir (Çekici ve Güçray, 2012). Bu nedenle de problem çözme faaliyetlerinin kendisi, en azından kısa vadede, kişinin stres seviyesini artırabilir (Tallman vd., 1993).

Problem çözümünde temelde iki ana süreç vardır: İlki problemi tanımayla ilgili olan aşamalar, ikincisiyse çözüm seçeneklerinden birine karar verilmesidir. D’Zurilla ve Goldfried (1971) tarafından geliştirilen sorun çözme modelinde sorunu tanımlama, alternatif çözümler üretme, en iyi çözümü seçme, bir plan yapma ve bu planı uygulamaya koyma ile sonucu değerlendirme olmak üzere aşamalar belirlenmiştir. Problem çözümünü Bingham (2004) sekiz adımda basamaklandırır: problemi tanımak, problemle ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışmak, problemle ilgili veri toplamak, verileri düzenlemek, çözüm yollarını tespit etmek, çözüm şekillerinden en uygunu seçmek, karşılaştırılan çözüm yolunu uygulamak, kullanılan çözüm yöntemini değerlendirmek. Problem çözme modellerinin çoğunda ortak olan aşamalar genel yönelim, problem tanımı, alternatifler, karar verme ve değerlendirmedir (Heppner ve Petersen, 1982).

2.3.3. Problem Çözme Becerisinin Koruyucu Aileler Açısından Önemi

Bu çalışmada koruyucu ailelerin koruyucusu oldukları çocukları ile olan ilişkisinde yaşadıkları problemleri belirlemek ve problem çözme becerilerini geliştirmek için hazırlanan psiko-eğitim programının etkisini ölçmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda koruyucu ailelerin çocukları ile ilişkilerinde yaşadıkları sorunlara çözüm bulma çabalarının neden önemli olduğu, sorunları çözümlenmenin koruyucu ebeveyn-çocuk ilişkisini nasıl etkileyebileceği konusunda bir tartışma yürütmeye ihtiyaç vardır.

Aile her üyeyi şekillendiren bir kültür oluşturur. Bu paylaşılmış anlam ağı aileyi, büyümeyi desteklemek için ideal kılar (Conoley ve Conoley, 2017). Bir çocuğun içine doğduğu aile aynı zamanda onun ilk karşılaştığı sosyal sistemdir. Koruyucu ailedeki bir çocuk ise sorunlu bir aile sisteminden taşıdığı izlerle yeni bir aile sistemine girer. Rueter ve Conger (1995)'e göre sorunlarını tartışırken öfke ve düşmanlık içinde olan ailelerin tekrarlayan problem çözme başarısızlığı yaşamaları muhtemeldir; ancak sorunlarla başa çıkma konusundaki bu yetersizlik, aile ilişkilerinin ve aile üyelerinin sağlıklı gelişimi için önemli bir tehdit oluşturur. Bu nedenle koruyucu ebeveynler, aileye yeni katılan çocuğun bireysel özelliklerine bağlı olarak ortaya çıkan sorunlarla başa çıkmak için özgün ve etkili yöntemler kullanmalıdır. Aydoğan (2019)'ın koruyucu aile yanında kalan çocukların aile aidiyet duygusunu etkileyen faktörleri belirlemek için yaptığı çalışmada, iletişim ve baş etme becerileri yüksek olan aileler için çocukların hissettiği aidiyet duygusunun da yüksek olduğunu bulmuştur. Dinçer vd. (2019)'ne göre sorunlarla etkin şekilde baş etmek hem ebeveyni birey olarak güçlendirip bireysel farkındalığını artırır hem de çocuğun özgüvenli, uyumlu ve sağlıklı bir kişi olarak yetişmesine imkan verecek aile içi iklimi sağlar. Sorun çözme becerisi, yaratıcılık, eleştirel düşünce, başkalarının fikirlerine açık olma ve çevresindeki sorunlara daha duyarlı olma özelliklerinin gelişmesini sağlar (Terzi, 2003).

Sorunları çözmeye başkalarının yönlendirmeleri ile hareket etmek, düşünmeksizin tepkide bulunmak ya da çözümü zamana bırakmak gibi davranışlar ortaya başka sorunların

çıkmasına neden olmaktadır. Oysa sorun çözme başlı başına önem verilmesi gereken teknik bir süreç (Erdoğan, 2000); aynı zamanda Sungur (1992)'a göre öğrenilebilen ve elde edilen bilgi-beceri ile sürekli geliştirilebilen bir yetenektir.

Mizaç olarak zor çocuklarla, ebeveynlerin duygusal olarak olumlu ilişkiler kurması, ebeveynlerin problemlere adil ve uygulanabilir çözümler üretmesi çocuğun arkadaşlık ve diğer sosyal ilişkilerinde de daha kabul görmesini ve uyumlu olmasını sağlar (Brody vd., 1996). Conger vd. (1999)'ne göre sorun çözme becerisi bireylerin sağlıklı ve tatmin edici ilişkiler kurmasına ve sorunlarına anlamlı çözümlerin bulunmasına yardımcı olacak öğretilen bir beceridir. Ebeveyn-çocuk ilişkisinde yaşanan sorunlarla etkin yöntemlerle baş edebilmek hem ilişkinin taraflarını kişisel olarak geliştirir hem de ilişkinin kendisini geliştirir.

Koruyucu aile bakım modelinde çocuğun, koruyucu aile üyeleriyle iletişim ve uyum sorunu yaşaması koruyucu aile hizmetinin sonlandırılmasının ana nedenlerinden biridir (Erdal, 2014). Sorun çözmenin, eğitim yoluyla kazandırılabilen ya da geliştirilebilen bir beceri olması koruyucu ebeveyn-çocuk ilişkisinin devamlılığı açısından umut vadeder. Leathers vd. (2019)'ne göre çocuk ve koruyucu ebeveynlerin birlikte kaliteli zaman geçirmeleri, yakın ilişkiler geliştirmeleri ve sağlıklı iletişim kurmaları için ebeveynlik becerilerini desteklemek hizmetin devamlılığı açısından önemlidir. Koruyucu ebeveyn-çocuk ilişkisinin kalitesi için bağlılığın önemini vurgulayan Jacobsera (2018)'ya göre çocuklar koruyucu aileye yerleştirildiğinde çocukların sosyal duygusal ihtiyaçlarını daha iyi anlamaları için koruyucu ailelere rehberlik etmek gerekir. Conoley ve Conoley (2017)'e göre ebeveynlerin çocuklarına baş etme yöntemleri hususunda model olmalarını sağlamak onları ev tabanlı terapistler haline getirmemizi sağlar. Bu bağlamda bakıldığında problem çözme becerisinin eğitim yoluyla geliştirilebilmesi koruyucu aile modeli için bir fırsattır; çünkü ailelerin çocukla olan ilişkilerinde etkin yöntemlerle sorun çözebilmeleri ve bu bakımdan çocuğa model olabilmeleri çocuğun psikososyal gelişimini de destekler.

2.4. Önceki Çalışmalar

Bu bölümde koruyucu aile modeline ilişkin Türkiye’de ve Türkiye dışında yapılmış çalışmalara değinilecektir. Alanyazında sosyal hizmetler, psikoloji ve eğitim alanındaki çalışmalar taranmış; bu çalışmanın konusuyla doğrudan ilişkili olmaması nedeniyle hukuk ve din alanındaki çalışmalara yer verilmemiştir.

2.4.1. Türkiye’de Yapılmış Çalışmalar

Ülkemizde koruyucu aile modeli hakkındaki ilk tez çalışması 1977 yılında Ergün tarafından yapılmıştır. Ergün (1977) 0-6 yaş arası korunmaya ihtiyacı olan çocukların kurum bakımında ve koruyucu aile yanındaki ölüm nedenlerini araştırmış ve koruyucu aile yanına yerleştirilen çocukların ölüm oranının kurum bakımına kıyasla oldukça az olduğunu tespit etmiştir. Ergün (1977)’in çalışması ilk akademik çalışma olması açısından önemlidir. Bu ilk çalışmadan yaklaşık 10 yıl sonra koruyucu ailelere olan akademik ilgi artmıştır. Nazik (1988) tarafından yapılan çalışmada yüz yüze mülakat tekniği kullanılarak evlat edinme ve koruyucu aile olma hakkındaki 69 kişinin görüşleri toplanmıştır. Çalışmada koruyucu aile olmak isteyen ailelerin sayısının oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir. Taştekil (1989) tarafından yapılan doktora tezi çalışmasında İzmir İl Müdürlüğü’nde koruyucu aile olmak için başvuran ailelerin dosyaları taranmış ve koruyucu aile biriminde çalışan sosyal hizmet uzmanları ile görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada ailelerin demografik özellikleri incelenmiştir. Yılmaztürk (1991) tarafından yapılan çalışmada Gazi Üniversitesi Kadın Hastalıkları ve Doğum polikliniğine başvuran ve biyolojik olarak çocuk sahibi olamayan (infertil) ailelerin evlat edinme ve koruyucu aile olma konusundaki bilgi ve tutumlarına bakılmıştır. Araştırma sonucunda Yılmaztürk (1991) ailelerin eğitim durumu ve bireylerin yaşı ile koruyucu aile olma ve evlat edinme hakkındaki bilgi düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Özkara (2005) tarafından koruyucu aile hizmet modeline yönelik bakış açısını tespit etmek amacıyla yapılan çalışmada Ankara Çankaya ilçesinde oturan 150 kadından oluşan bir örnekleme anket uygulanmıştır. Bu çalışma

sonucunda toplumun koruyucu aile uygulaması hakkında bilgi düzeylerinin düşük olduğu, eğitim düzeyi yükseldikçe bu durumun olumlu yönde değiştiği tespit edilmiştir. Kuş (2014) tarafından Çanakkale ilinde 650 kişi ile yapılan anket çalışmasında; katılımcıların koruyucu aile hizmet modeline ilişkin farkındalığı ve görüşleri ortaya konmuştur. Koçtürk (2019), Kırıkkale’de tabakalı örnekleme yöntemi kullanarak 400 kişi ile yaptığı anket çalışmasında koruyucu aile uygulaması hakkında sahip olunan bilgi düzeyini, görüşleri ve doğru bilinen yanlışları belirlemiştir. Gökdoğan Şahin (2019), çalışmasında Zonguldak ili örneğinden yola çıkarak 81 koruyucu ebeveynin gözlem, tecrübe ve görüşlerini ortaya koyarak koruyucu aile hizmetinin etkililiğini değerlendirmiş ve bu hizmetin yaygınlaştırılmasına yönelik önerilerde bulunmuştur.

Koruyucu aile hizmet modelinin yaygınlaşmaya başladığı 1990’lı yıllarda bu hizmet modelinin gelişmesi önündeki engeller akademik olarak araştırılarak hizmet modelinin kalitesinin artırılması hedeflenmiştir. Tok (1996) koruyucu aile hizmet standartlarının ülkemizdeki durumunu belirlemek amacı ile sosyal hizmet uzmanı, koruyucu aile ve biyolojik ailelerle anket çalışması yapmıştır. Tok (1996) koruyucu aile hizmet modelinin üç unsuru hakkında yaptığı kapsamlı çalışmada sosyal çalışmacıların, koruyucu ailelerin ve biyolojik ailelerin hizmet modeli kapsamında karşılaştıkları güçlükleri belirlemiştir. Özdemir (1996) tarafından yapılan çalışmada Türkiye’de koruyucu aile hizmet modelinin gelişimi önündeki psiko-sosyal ve hukuksal engellerin neler olduğu incelenmiştir. Can (2000) koruyucu aile uygulaması örneği olarak Ankara ilinde yaptığı çalışmada koruyucu aile olmaktan vazgeçenlerin dosyalarını incelemiş ve koruyucu ailelerle görüşme yapmıştır. Can (2000) koruyucu aile uygulamasının yaygınlaşması önündeki engeller olarak bürokratik nedenler ve ailelerin çocuk sahibi olma ihtiyaçlarının çocuğun ihtiyaçlarından daha önde olması olduğunu tespit etmiştir. Kahraman (2007), çalışmasında koruyucu aile alanında çalışan sosyal çalışmacılar ve Sakarya ve Kocaeli ilindeki 12 koruyucu aile ile yapılandırılmış görüşmeler yapmış, koruyucu aile hizmet modelinin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini tespit ederek önerilerde bulunmuştur. Bilican Gökçaya (2014), çalışmasında Sivas’ta yaşayan koruyucu ailelerin koruyucusu oldukları çocuklarla ilgili aile içerisinde yaşadıkları sorunları tespit etmiş ve bu sorunlarla baş etme yolları üzerine öneriler sunmuştur. Baysal (2017), çalışmasında İstanbul’daki 225

koruyucu aileye anket uygulayarak ve 10 sosyal hizmet uzmanı ile görüşme yaparak koruyucu aile hizmet modelinin güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmiş ve bu hizmet modelinin nitelikli bir şekilde daha çok yaygınlaşması için öneriler sunmuştur. Şahin Kaya (2019), çalışmasında Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı 81 İl Müdürlüğü'nde koruyucu aile hizmetini aktif olarak uygulayan 130 uzmandan veri toplamıştır. Uzmanların koruyucu aile bakım modeline ilişkin değerlendirmeleri ile koruyucu aile programının nasıl geliştirilebileceği konusunda öneriler sunmuştur. Bu çalışma alanda aktif çalışan ve çok sayıdaki uzmanın değerlendirmesini yansıtması açısından önemlidir. Erdal (2014), çalışmasında ülkemizdeki sosyal politika uygulamaları bağlamında koruyucu aile hizmet modelini ele almıştır. Karatay (2017), çalışmasında tarihsel süreçte korunmaya ihtiyacı olan çocuklara yönelik uygulamaları ve koruyucu aile hizmet modelinin tarihsel gelişimini ele almıştır.

Koruyucu aile sayısı arttıkça koruyucu aile bakımındaki çocuklara yönelik akademik ilgi de artmıştır. Üstüner (2005) koruyucu aile bakımı altındaki çocukların ruh sağlığına yönelik yaptığı araştırmada 39 koruyucu aile ile görüşme yapmıştır. Ayrıca koruyucu aile yanında yaşayan 62 çocuk, öz ailesi ile yaşayan 62 çocuk ve kurum bakımı altındaki 62 çocuk arasında sorun davranışlar bakımından karşılaştırma yapmıştır. Yurdakul (2016) tarafından yapılan çalışmada Aydın İl'inde kurum bakımında kalan 40 çocuk ile koruyucu aile yanındaki 33 çocuk benlik saygısı ve psikososyal gelişimleri açısından karşılaştırılmıştır. Ögüt (2017), kurum bakımında ve koruyucu aile yanında kalan 36-72 aylık 60 çocuğu bilişsel, sosyal, duygusal, psikomotor özellikleri ile özbakım ve dil becerileri bakımından karşılaştırmıştır. Kitiş (2019) çalışmasında koruyucu ailelerin baş etme becerilerini desteklemek amacıyla farklı terapi yaklaşımlarından uyarlanmış ebeveyn-çocuk bağlanma ilişkisine odaklanan kısa dönemli yarı yapılandırılmış bir terapi modeli sunmuştur. Bu destekleyici psikoterapi müdahale programının uygulanabilirlik ve etkililik değerlendirmesi için müdahaleden önce ve sonra ebeveyn görüşmeleri yapılmış ve bu görüşmeler tematik analiz ile incelenmiştir. Müdahalenin çocuklar üzerindeki etkisini ölçmek için Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği, Oyuncak Öykü Tamamlama Testi ve Oyun Değerlendirme Skalası puanları sürecin başında ve sonunda toplanmıştır. Kitiş (2019)'in çalışması koruyucu ailelerin sorunlarına dair bir müdahale programı önermesi

açısından önemlidir. Aydoğan (2019) çalışmasında koruyucu aile yanında kalan çocukların aile aidiyet duygusuna etki eden faktörleri betimlemiş ve bu doğrultuda koruyucu aile hizmetini çocuk yararına daha iyi hale getirecek öneriler sunmuştur. Sayın (2019) çalışmasında çocukluk yıllarının çeşitli dönemlerinde koruyucu aile yanında kalan on sekiz yaş üstü bireylerle gerek kurum deneyimleri gerekse koruyucu aile deneyimleri hakkında yarı yapılandırılmış görüşme yapmıştır. Bu çalışma, koruyucu aile modelini, koruyucu ailede yetişen çocukların gözüyle ortaya koyması açısından dikkate değerdir. Abukan (2020) koruyucu aile hizmet modelinin çocukluk çağı travmalarının sağaltımındaki etkisi hakkında bir makale kaleme almıştır. Abukan (2020) koruyucu aile hizmetinin travma sağaltımı için uygun bir model olmasını sağlayan özellikleri ile uygulamalardaki eksikleri değerlendirilmiş ve bazı müdahale önerileri sunmuştur.

Koruyucu ailelerle yapılan nitel çalışmalar koruyucu ailelik deneyimlerini birincil kaynaktan, dolaylı olarak aktarmak açısından önemlidir. Koruyucu ailelerle yapılan nitel araştırmalar 2015 yılından sonra görülmektedir. Certel (2016), çalışmasında 26 koruyucu ebeveyn ile görüşme yaparak koruyucu ailelerin koruyucu aile sistemi ve sürecine ilişkin değerlendirmelerini betimlemiştir. Koruyucu aile sistemini ve koruyucu aile olma sürecini tüm yönleriyle ele alan Certel (2016) koruyucu aile modelinde yaşanan sorunları tespit ederek modelin geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunmuştur. Koç (2016), çalışmasında koruyucu aile hizmet modelinin uygulanmasına dair Hollanda ve Türkiye'deki uygulamaları karşılaştırılmıştır. Bu kapsamda Türkiye ve Hollanda'da yaşayan sosyal hizmet uzmanları ve koruyucu aile olan veya olmayan ailelerle yapılandırılmış görüşme tekniği kullanarak nitel bir çalışma yapmıştır. Avcı (2019) tarafından yapılan çalışmada Koruyucu Aile ve Evlat Edinme Derneği (KOREV)'nden danışmanlık desteği alan beş koruyucu ve beş evlat edinen anne ile amaçsal örnekleme yöntemi ile seçilen altı biyolojik anne olmak üzere 16 kadın ile kadınların anne olmaya dair görüşlerinin anne olmadan önce, annelik sürecinde ve anne olduktan sonra nasıl şekillendiği konusunda görüşme yapılmıştır. Erdugan (2019), çalışmasında aile sistemleri teorisi çerçevesinde koruyucu aile sisteminde yaşanan değişimleri incelemiştir. Nitel desende hazırlanan bu araştırmada aile sistemindeki tüm üyeler (korunan çocuk dışında, anne, baba ve biyolojik çocuk) dahil edilerek aile bir bütün olarak resmedilmeye çalışılmış

ve toplam 5 farklı aile sistemi ile görüşmeler yapılmıştır. Erdugan (2019)'un çalışması aile sistemi bakış açısıyla yapılan ilk çalışma olması bakımından önemlidir. Kınık (2019) araştırmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile İstanbul'da ve Bingöl'de ikamet eden 15 koruyucu aile ile yaşadıkları sorunların nedenleri üzerine bölgesel ve kültürel şartlar göz önünde bulundurarak görüşme yapmış ve kültüre duyarlı koruyucu aile modeli hakkında önerilerde bulunmuştur. Ertürk (2020), araştırmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile Gebze'de ikamet eden farklı sosyo-kültürel ve ekonomik seviyeden 20 koruyucu aile ile görüşme yapmış ve koruyucu aile modelinin güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmiştir. Dal ve Akbaş (2020) koruyucu aile hizmetlerinin yürütülmesinde sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarını ele aldıkları araştırmalarında 15 sivil toplum kuruluşundan 18 kişiyle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiş ve elde edilen verileri betimsel analiz yaklaşımına göre değerlendirmişlerdir. Doğan (2020), 1960'lı yıllarda iş gücü kapsamında Almanya'ya göç eden işçilerden koruyucu aile olan Türkiyeli ailelerin deneyimlerini ele almıştır. Koruyucu aile alanında hizmet veren iki sivil yüklenici ve 16 koruyucu aile ile derinlemesine görüşme yaptığı bu çalışmada Doğan (2020), Alman Çocuk Koruma Sisteminin ve koruyucu aile olgusunun tarihçesini ve yasal dayanaklarını Türkçe alanyazına kazandırmıştır. Ayhan (2021) 30 koruyucu anne ile yüz yüze görüşme tekniği kullanarak yaptığı nitel çalışmasında akraba ve yakın çevre koruyucu aile modeli ile süreli koruyucu aile modelinin duygusal emek ve ekonomik tutum boyutunu ortaya koymuş ve bunların çocuğun bakım kalitesi ve hizmetin işlevselliği açısından önemine değinmiştir.

Son olarak meta-analitik bir çalışma olan Kılıç (2018)'in çalışması Türkiye'de koruyucu aile alanındaki ikincil verilerin analizini kapsar. Bu kapsamda 24 adet yayınlanmış yüksek lisans ve doktora tezi ile 17 adet makale incelenmiş ve koruyucu aile hizmet modeli içerisinde yer alan öz aile, koruyucu aile, kurum ilişkisi hakkında sosyal sermaye ve ilişki odağı bağlamında değerlendirme yapılmıştır. Bu çalışmanın, koruyucu aile alanına ilişkin akademik ilgi duyanlar için bütünleştirici bir işlevi vardır.

2.4.2. Türkiye Dışında Yapılmış Çalışmalar

Koruyucu aile alanında yurt dışında yapılmış çalışma sayısı çok fazla olduğundan yurt dışı alanyazını taraması meta-analitik çalışmalarla sınırlandırılmıştır.

Oosterman vd. (2007) tarafından yapılan meta-analizde koruyucu ailedeki aksaklıklar incelenmiştir. Toplamda 20.650 çocuğu kapsayan 26 çalışma risk ve koruyucu faktörler açısından incelenmiştir. Yerleştirmede ileri yaş, davranış sorunları, yatılı bakım öyküsü ve önceki yerleştirme öyküsü faktörleri üzerinde birden fazla çalışma arasında ortalama etki büyüklüklerini değerlendirmek için bir dizi meta-analiz yapılmıştır. Konjin vd. (2019) koruyucu aileye yerleştirmenin istikrarsızlığını etkileyebilecek faktörleri incelemek için on ayrı meta-analiz yapmıştır. Bunun için 1990 ve 2017 yılları arasında yayınlanmış 42 araştırmayı dahil etmişlerdir. Çocuk davranış sorunları, akrabalık dışı bakım ve ebeveynlik niteliği için orta düzeyde anlamlı etkiler bulunmuş, çocuğun yaşı, kardeşleri olmadan yerleştirilmesi ve yerleştirmeden önce çocuğun kötü muamele öyküsü için daha küçük etkiler bulunmuştur. Li vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada, yatılı bakıma ve koruyucu aile bakımına yerleştirilen çocuklar arasındaki farklılıkları üç sonuç açısından araştıran üç ayrı meta-analizden elde edilen bulgular sunulmuştur: davranışları içselleştirme, davranışları dışsallaştırma ve bakım algısı. Son 20 yıldaki yayınlara dayanarak, toplam 23 çalışma dahil edilmiştir. Toplam örneklem, 7.469'u koruyucu aileden ve 6.161'i yatılı bakımdan gelen 13.630 çocuktan oluşmuştur. Bu çalışmanın sonuçları, koruyucu ailedeki çocukların, yatılı bakımdaki çocuklara kıyasla daha olumlu deneyimler yaşadıklarını göstermiştir. Schoemaker vd. (2019) koruyucu ve evlat edinen ebeveynlerin yaşadıkları zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olmak için oluşturulan müdahale programlarının ebeveynler üzerindeki etkinliğini incelemek için sekiz meta-analiz gerçekleştirilmiştir. Bu müdahale programlarını hassas ebeveynlik, işlevsiz disiplin, ebeveynlik hakkındaki bilgi ve tutumlar ve ebeveynlik stresi olmak üzere dört faktör üzerinden incelemiştir. Son olarak Dubois-Comtois vd. (2021) tarafından yapılan meta-analiz, koruyucu ailedeki çocukların ruh sağlığı sorunları ile biyolojik ebeveynleri ile yaşayan çocukların ruh sağlığı sorunlarını farklı koruyucu ve risk faktörlerini dikkate

olarak karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Karşılaştırılan 41 çalışmada, koruyucu aileye yerleştirme ile psikopatoloji arasında anlamlı ancak küçük bir etki büyüklüğü bulunmuştur. Koruyucu ailedeki çocuklar, topluluk örneklerinden veya eşleştirilmiş/riskli örneklerden alınanlara kıyasla daha yüksek düzeyde psikopatoloji göstermiştir. Akraba bakımına yerleştirilmek, aynı koruyucu ailede daha uzun süre kalmak ve daha az yerleştirme kesintisi, koruyucu ailedeki çocukların ruh sağlığı sorunlarını sınırlayan koruyucu faktörler olarak belirlenmiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmaya katılan denekler, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, işlem yolu ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışma koruyucu ailelerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan çevrimiçi psiko-eğitim müdahale programının etkisini inceleyen ön-test, son-test, kontrol gruplu deneysel bir araştırmadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan çevrimiçi psiko-eğitim müdahale programı, bağımlı değişkeni ise kişiler arası problem çözme becerisi ve psikolojik iyi oluş düzeyidir. Ayrıca psiko-eğitimin planlanması ve hazırlanması, içeriğinin oluşturulması için ön çalışma olarak 32 koruyucu ebeveyn ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Baki ve Gökçek (2012) nicel ve nitel tekniklerin aynı çerçevede içerisinde kullanımının her iki tekniğin avantajlı taraflarını güçlendirdiğini, böylece araştırmacıya çeşitli yöntemler kullanarak olayları bir çerçevede içerisinde sunma, analiz etme ve bir araya getirme olanağı sunduğunu ifade eder. Görüşmelerin nitel analizi ile elde edilen bulgular sonucunda hazırlanan psiko-eğitim programı nicel yöntemlerle analiz edilmiştir. Nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanımında bir yöntemden elde edilen bulgular, araştırma sürecinde daha sonra kullanılan yöntem veya aşamaları şekillendirir; ayrıca iki yöntem sıralı bir zaman içinde yapılabilir ve nitel veriler çalışmanın nicel boyutunun gelişimine yardımcı olur (Baki ve Gökçek, 2012). Yıldırım ve Şimşek (2008)'e göreyse niteliksel araştırmalar, nicel araştırmalara “duygu” ve “doku” ekler.

Nitel yöntemle koruyucu ebeveynlerden elde edilen bilgiler ışığında hazırlanan psiko-eğitimin uygulanacağı deney grubu ve psiko-eğitimin uygulanmayacağı kontrol grubu oluşturulmuştur. Her iki gruba da ön-test ve son-test uygulanmıştır. İzleme testleri

katılımcılara ulaşmak zor olduğundan yapılamamıştır. Araştırmanın deseni Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 2

Araştırmanın deney deseni

Gruplar	Ön Test	İşlem	Son Test
Deney	KPÇE	Problem Çözme	KPÇE
	PERMA	Becerileri Psiko- eğitim Programı	PERMA
Kontrol	KPÇE		KPÇE
	PERMA	-	PERMA

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Türkiye’de yaşayan koruyucu anne ve babalar oluşturmaktadır. Koruyucu ebeveynlerin seçim kriteri olarak araştırmaya gönüllü katılmak istemeleri dikkate alınmıştır.

Koruyucu ailelerin tüm işlemleri Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlükleri tarafından yürütüldüğünden bu çalışmanın yapılabilmesi için Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Etik Kurul Kararı (Ek-2) ve Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Eğitim ve Yayın Dairesi Başkanlığı’ndan resmi onay (Ek-3) alınmıştır. Türkiye’nin farklı yerlerinde ikamet eden koruyucu ailelere ulaşabilmek için İstanbul Koruyucu Aile Derneği ile iletişime geçilmiştir. Planlanan çalışmanın amacı ve süreci İstanbul Koruyucu Aile Derneği’nin üyelerinin bulunduğu iletişim ağlarından duyurulmuştur. Duyuru sonucu çalışmaya katılmaya gönüllü olan koruyucu ailelerle tanışmak ve programı tanıtmak için çevrimiçi iki toplantı düzenlenmiştir. Tüm katılımcı adaylarına araştırmanın amacının ve nasıl yürütüleceğinin açık bir şekilde belirtildiği Bilgilendirilmiş Onam Formu iletilmiştir. Katılımcılardan nitel çalışma için gönüllü olan 32 koruyucu ebeveyn ile koruyucu

ebeveynlik deneyimleri üzerine yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Psiko-eğitim grubuna katılmak için gönüllü olan 24 koruyucu aile deney grubu olarak belirlenmiş ancak 8 oturumluk programın 7 oturumuna düzenli olarak katılan 21 kişi deney grubunda kalmıştır. Psiko-eğitim deney grubunda yer almak istemeyen ancak anket çalışmasına katılmaya gönüllü ve Koruyucu Aile ve Çocuk Bilgi Formu verilerine göre deney grubundaki katılımcılarla eşleştirilen 21 katılımcı da kontrol grubuna atanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verilerini toplamak için Kişilerarası Problem Çözme Envanteri (Çam ve Tümkaya, 2007) ve PERMA Ölçeği Türkçe Formu (Demirci vd., 2017) kullanılmıştır. Deneklerin demografik bilgilerinin tespiti için ise araştırmacı tarafından geliştirilen Koruyucu Aile ve Çocuk Bilgi Formu (Ek-4) kullanılmıştır. Kişilerarası Problem Çözme Envanterinin kullanım izni Prof.Dr. Songül TÜMKAYA'dan e-posta ile alınmıştır. PERMA Ölçeği Türkçe Formu'nun kullanımı için izin alınmasına gerek olmadığı Demirci vd. (2017) tarafından bildirilmiştir.

Araştırmanın psiko-eğitim programının içeriğinin hazırlanmasında kullanılmak amacıyla elde edilen nitel veriler araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formları ile elde edilmiştir. Bu formlar kullanılarak koruyucu aileler ile koruyucu aile olma deneyimlerine ilişkin yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

3.3.1. Kişilerarası Problem Çözme Envanteri

Bu envanter, insanların kişilerarası sorunlar karşısında yaşadıkları duygu ve düşünceleri ile gösterdikleri davranışları nasıl değerlendirdiklerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Çam ve Tümkaya (2007) tarafından geliştirilen envanter 50 maddeden oluşur ve probleme olumsuz yaklaşma, yapıcı problem çözme, kendine güvensizlik, sorumluluk almama, ısrarcı-sebatkar yaklaşım alt boyutlarını içermektedir. Her alt ölçek ayrı ayrı değerlendirilmekte toplam bir puan kullanılmamaktadır.

3.3.2. Perma Ölçeği

Martin Seligman'ın iyi oluş ile ilgili beş boyutlu (olumlu duygular, bağlanma, olumlu ilişkiler, anlam ve başarılar) kavramsallaştırmasını ölçüme dökmeyi amaçlayan PERMA Ölçeği, J. Butler ve M. L. Kern tarafından geliştirilmiş, Demirci vd. (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Olumlu duygular (positive emotions), bağlanma (engagement), olumlu ilişkiler (positive relationships), anlam (meaning) ve başarı (accomplishment) kelimelerinin İngilizce baş harflerinden oluşan PERMA ismi alanyazında bu haliyle bilindiğinden uyarlamasında da değiştirilmemiştir. Ölçek her boyutta 3 madde olmak üzere toplam 15 maddeden oluşmakta, ek olarak 8 dolgu maddesi bulunmaktadır. Bu maddelerden biri genel iyi oluşun göstergesidir. Diğer 7 dolgu maddesinden 3'ü sağlıklı olma hissini, 3'ü olumsuz duyguları ve 1'i de yalnızlığı ölçmektedir. Olumsuz duygular ve yalnızlıkla ilgili maddeler katılımcıların sürekli olumlu maddelere cevap vermelerinden dolayı oluşabilecek yanlılığı engellemek için kullanılmaktadır.

3.3.3. Koruyucu Aile ve Çocuk Bilgi Formu

Araştırmada deney ve kontrol grubuna girecek denekleri belirlerken grupların homojenliğini mümkün olduğunca sağlamak için; yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzey ve koruyucu ebeveyni olduğu çocuğun yaşı sorulmuştur.

3.3.4. Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış olarak hazırlanan görüşme formunun yarısı yapılandırılmış yarısı yapılandırılmamış bir biçimde hazırlanmıştır. Görüşme esnasında katılımcının verdiği yanıtlara bağlı olarak farklı sorular da yöneltilmiştir. Bu anlamda yarı yapılandırılmış görüşme formu hem bir çerçeve sağlamış hem de bu çerçevenin içinde bir esneklik sunmuştur. Katılımcılara başvuru sürecine ilişkin olarak koruyucu aile hizmetinden nasıl haberdar oldukları, koruyucu aile olmaya nasıl karar verdikleri, yaşadıkları kaygılar, çevrelerinde karşılaştıkları olumlu veya olumsuz tepkiler sorulmuştur. Katılımcılara sürece ilişkin olarak da çocukla ev içerisindeki ilk zamanları, ilk bağ kurduklarını hissettikleri anlar, kendilerini çaresiz hissettikleri anlar, çocuğun okul süreci, biyolojik aile ile olan görüşmeler, yaşadıkları sorunların nasıl üstesinden geldikleri hakkında sorular sorulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanabilmesi için Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Eğitim ve Yayın Dairesi Başkanlığı'ndan alınan 05.07.2021 tarih ve 480846 sayılı onay üzerine Temmuz-Eylül 2021 tarihleri arasında 32 koruyucu ebeveynden nitel veri; deney ve kontrol grubu olmak üzere toplam 42 koruyucu ebeveynden de nicel veri toplanmıştır.

3.5. İşlem Yolu

Problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan çevrimiçi psiko-eğitim programının koruyucu ailelerin problem çözme ve iyi oluş beceri düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada öncelikle İstanbul Koruyucu Aile Derneği'nin duyurusu ile çalışmaya katılmaya gönüllü kişilerle çevrimiçi iki tanıtım

toplantısı yapılmıştır. Bu toplantılarda katılımcılara araştırmacı kendisini tanıtmış ve araştırmanın amacını, sürecini, öngörülen çıktıları ve katılımcılardan beklenenler hakkında bilgi vermiş, katılımcıların çalışmaya ilişkin sorularını yanıtlamıştır. Katılımcılardan nitel çalışma için gönüllü olan 32 koruyucu ebeveyn ile koruyucu ebeveynlik deneyimleri üzerine yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Psiko-eğitim grubuna katılmak için gönüllü olan 21 katılımcı deney grubu; psikoeğitim deney grubunda yer almak istemeyen ancak anket çalışmasına katılmaya gönüllü 21 katılımcı da kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Program başlamadan önce deney ve kontrol gruplarının Koruyucu Aile ve Çocuk Bilgi Formu, Kişilerarası Problem Çözme Envanteri ve PERMA Ölçeği uygulaması sağlanmıştır.

3.6. Koruyucu Ailelerin Problem Çözme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Hazırlanan Çevrimiçi Psiko-Eğitim Programı

3.6.1. Psiko-Eğitim Programının Amacı

Psiko-eğitim, psikolojik yardımın eğitsel, gelişimsel ve önleyici yönünü öne çıkaran bir kavramdır (Çivitci, 2019). Psiko-eğitim, bireyin karşılaşılabileceği bir krizle ya da gelişimsel sorunlarla başa çıkabilmesine ve olası problemleri önleyebilmesine yardım etmek amacıyla yürütülen, farkındalık, bilgi ve beceri kazandırmaya dayalı bir grup uygulamasıdır (Brown, 2013). Hazırlanan bu programın amacı da koruyucu ailelerin bakım sorumluluğunu yerine getirdikleri çocuklarla ilgili yaşadıkları sorunların üstesinden gelebilmelerini kolaylaştıracak bilgi, beceri ve farkındalığı kazandırmak ve bu bilgi, beceri ve farkındalığı çocukla ilişkisini daha sağlıklı hale getirmek için kullanmalarını sağlamak; böylece olası sorunların olabildiğince önüne geçmektir.

3.6.2. Psiko-Eğitim Programının Hazırlanması

Koruyucu ailelerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik psiko-eğitim programının içeriği hazırlanırken şu çalışmalar yapılmıştır:

Çanakkale Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü Koruyucu Aile Birimi'nde çalışan sosyal hizmet uzmanı ve çocuk gelişim uzmanı ile görüşülmüş, koruyucu ailelerin genel özellikleri, durumları ve hassasiyetleri konusunda bilgi toplanmıştır.

Koruyucu ebeveynlikle ilgili geniş bir alan yazın taraması yapılmış, yerli ve yabancı kaynaklardan elde edilen bilgiler ve alanda çalışanlarla yapılan görüşmeler ışığında nitel araştırma metodolojisine uygun olarak yarı yapılandırılmış bir mülakat formu düzenlenmiştir. Görüşme formunda koruyucu ailelere başvuru, uyum ve izleme aşamalarındaki deneyimlerini içeren sorular sorulmuştur. Otuz iki koruyucu aile ile yapılan nitel görüşmeler sonucunda belirlenen ihtiyaçlar ile psiko-eğitim programı içeriği oluşturulmuştur.

Psiko-eğitim programının kuramsal bir temel ile yapılandırılması, programı daha etkili hale getireceğinden deney grubuna uygulanacak program, pozitif psikoloji kuramı temelinde yapılandırılmıştır. Pozitif psikoloji alanı, konu düzeyinde öznel deneyimimizle ilgilidir: İyi oluş, halinden memnun oluş, geçmişe ilişkin doyum, gelecek için umut ve iyimserlik, içinde bulunulan anda akış ve mutluluk ilgilendiği konular arasındadır (Hefferon ve Boniwell, 2018). Psiko-eğitimin bazı oturumlarında pozitif psikolojinin kurucusu olan Martin Seligman'ın "Öğrenilmiş İyimserlik" modelinden ve iki oturumda da Prof. Dr. Jon Kabat-Zinn tarafından geliştirilen "Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR)" programındaki bazı uygulamalardan yararlanılmıştır.

3.6.3. Psiko-Eğitim Programının İçeriği:

Psiko-eğitsel grup; öğretici ve programlıdır, planlı ve yapılandırılmış etkinlikleri kullanır, lider bir kolaylaştırıcı ve öğretmendir, önlemeye odaklıdır, kendini açma kabul edilir fakat teşvik edilmez, görevler vurgulanır (Brown, 2013). Psiko-eğitsel grubun bu özellikleri dikkate alınarak katılımcıların koruyucu ebeveynlik deneyimlerinde koruyucusu oldukları çocukları ile yaşadıkları soruna çözüm bulabilmeleri için sorunu nasıl

tanımlayacakları, sorunu tanımlarken ve soruna çözüm ararken duygulardan nasıl yararlanabilecekleri, sorunun yarattığı stresle nasıl başa çıkabilecekleri ve bazı çözüm tekniklerini nasıl uygulayabilecekleri konusunda bilgi ve beceri kazanmaları amaçlanmıştır. Program, ilk oturumu 120 dakika, diğer 7 oturumu 90 dakika olan 8 oturum halinde hazırlanmış ve uygulanmıştır. Uygulandığı haliyle programın içeriği aşağıda kısaca tanıtılmıştır. Programın ayrıntılı dökümü çalışmanın ekinde (Ek-1) sunulmuştur.

Koruyucu Ailelerin Problem Çözme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Çevrimiçi Psiko- Eğitim Programı

I. OTURUM: “TANIŞMA” (SÜRE: 120 dakika)

AMAÇ:

- 1- Grup üyelerinin birbirleri ile tanışmalarını sağlamak.
- 2- Grup üyelerine programı tanıtmak.
- 3- Programa ilişkin kişisel beklentileri belirlemek

HEDEFLER:

- 1- Grubun amacını kavrayabilmek.
- 2- Çevrimiçi grup kurallarını oluşturma ve bu kurallara uyma konusunda ortak bir anlayış geliştirebilmek.
- 3- Psiko-eğitim programının amacına, işleyişine ve akışına ilişkin bilgi verme.
- 4- Koruyucu ailenin çocukla olan ilişkisinde başa çıkmakta zorlandığı konuları belirleme

SÜREÇ:

- 1-Çevrimiçi toplantı odasında çevrimiçi olan katılımcı karşılanır.
- 2- Grup yöneticisi kendisini tanıtır.

3- Mini Konferans: Grubun amacı lider tarafından belirtilir. Grup süreci hakkında üyeler bilgilendirilir. Grup kurallarının olduğu slaytlar ekran paylaşımı ile gruba sunulur.

4- Etkinlik: Grup üyelerinin birbirlerini tanımaları sağlanır.

5- Eğitim programının içeriği ve sürecin nasıl ilerleyeceği ve bu sürecin üyelere nasıl katkı sağlayacağı hatırlatılır.

6- Egzersiz: Grup üyelerinin koruyucu aile deneyimi ile ilgili başa çıkmakta zorlandığı konuları belirlemeleri, böylece programa ilişkin bireysel amaçlarını oluşturmaları sağlanır.

7- Özet Kapanış: Oturum değerlendirilir, haftanın ev etkinliği verilir ve oturum sonlandırılır.

II. OTURUM: “PROBLEM NEDİR?” (SÜRE: 90 dakika)

AMAÇ:

1. Sorunu tanımlamak.
2. Katılımcıların sorunlarının kaynaklarına ilişkin farkındalıklarını artırmak.
3. Katılımcıların sorun çözme aşamaları hakkında bilgilenmelerini sağlamak.

HEDEFLER:

1. Katılımcıların yaşadıkları sorunu tanımlama becerilerini geliştirmek, neden ile sorun arasındaki ayrımı anlamalarını sağlamak.
2. Katılımcıların problemi yaşamadıkları istisnai zaman ve koşulları araştırma becerisini geliştirmek.
4. Katılımcıların problem çözme aşamalarını kullanabilme becerisi geliştirmek.

SÜREÇ:

1. Çevrimiçi toplantı odasında çevrimiçi olan katılımcı karşılanır.
2. Katılımcıların etkileşimlerini canlandırmak için ısınma etkinliği yapılır.
3. Bir önceki haftanın ev etkinliği hakkında geri bildirimler alınır.

4.Egzersiz: Bir sihirli küre görseli eşliğinde ailelere mucize soru yöneltir.

5.Mini Konferans: Sorunun tanımı, sorunu tanımlama alışkanlıkları, çözüm stratejilerinde bireysel farklılıklar, çözüm odaklı yaklaşım, terslik-düşünce-sonuç dizisi hakkında slaytların ekran paylaşımı ile bilgi verilir.

6.Oturumun özeti ve değerlendirmesi yapılır, ev etkinliği verilir (5 dakika).

III. OTURUM: “DUYGULARIN DİLİ” (SÜRE : 90 dakika)

AMAÇ:

- 1.Duyguların çeşitliliğini fark etmek.
2. Duygu-düşünce-davranış arasındaki bağlantıyı fark etmek.
3. Duyguları işlevleri ile beraber düşünmek.
4. Sorun çözerken duyguların rolünü öğrenmek.

HEDEFLER:

- 1.Katılımcıların kendilerini gözlemleme, duygularını araştırma ve ifade etme becerilerini geliştirmek.
- 2.Katılımcıların beden duyularından duygularını dinleme becerilerini geliştirmek.
- 2.Katılımcıların duygularını fark ederek sorunları çözme becerisi geliştirmek.

SÜREÇ:

1. Çevrimiçi toplantı odasında çevrimiçi olan katılımcı karşılanır.
- 2.İkinci oturumun ev etkinliği ile ilgili grup lideri tarafından geri bildirim verilir.
3. Katılımcıların etkileşimlerini canlandırmak için ısınma etkinliği yapılır.
- 4.Mini Konferans: Duyguyu tanımlamak, duyguları düzenlemek, duygu-düşünce-davranış arasındaki bağlantılar, duyguların işlevi ve sorunları çözerken duyguların rolünden bahsedilir.

5. Egzersiz: Photolangage yöntemi ile katılımcıların son zamanlarda en yoğun hissettikleri duygunun fotoğrafını seçmeleri istenir.

6. Oturumun özeti ve değerlendirmesi yapılır, ev etkinliği verilir.

IV. OTURUM: ETKİN DİNLEME (SÜRE: 90 dakika)

AMAÇ:

1. Etkin dinlemenin sorun çözmedeki önemini anlamak.
2. Duygu belirtilerini fark etmenin iletişimdeki önemini anlamak.
3. Çocukla iletişim kurarken duyguları fark etmek.

HEDEFLER:

1. Katılımcıların etkin dinleme becerilerini geliştirmeleri sağlamak.
2. Katılımcıların etkin dinleyerek sorun çözme becerilerini geliştirmeleri sağlamak.
3. Katılımcıların iletişimde duygu belirtilerini fark etmelerini sağlamak.
4. Çocukla duygu temelli iletişim kurma becerilerini geliştirmek.

SÜREÇ:

1. Çevrimiçi toplantı odasında çevrimiçi olan katılımcı karşılanır.
2. Katılımcıların etkileşimlerini canlandırmak için ısınma etkinliği yapılır.
3. Mini Konferans: Sorun çözerken etkin dinlemenin önemi, iletişimde duygu ifadesi, “ben” iletileri üzerine konuşulur. İletişimde duygu belirtilerini fark etme ve yansıtma becerisi, “ben” iletilerini kullanabilme becerisini geliştirmek için örnek uygulamalar yapılır.
5. Egzersiz: Bataryam % kaç?
6. Oturumun özeti ve değerlendirmesi yapılır. Katılımcılara gelecek haftaya kadar uygulayacakları haftanın etkinliği verilir: PDF olarak hazırlanan aile etkileşim kartları ailelere iletilerek ailece hafta boyunca bu etkinliği birkaç kez yapmaları ve etkileşimleri not etmeleri istenir.

V. OTURUM : “BİRAZ DA GEVŞEYELİM” (SÜRE: 90 dakika)

AMAÇ:

1. Stres hakkında bilgi edinmek.
2. Stresle başa çıkma yöntemlerini öğrenmek.
3. Doğru nefes almak ve aşamalı kas gevşetme yöntemi hakkında bilgi edinmek.
4. Sorunlarla başa çıkmakta zorlanıldığında olumsuz duyuları azaltmak.

HEDEFLER:

1. Katılımcıların beden duyularından yaşadıkları stres durumları hakkındaki farkındalıklarını geliştirmelerini sağlamak.
2. Stres yaşanan durumlarda nefes egzersizleri ve aşamalı kas gevşetme uygulaması ile kendi kendini rahatlatma becerisi geliştirmek.
3. Çocuğun gerginlik, öfke ve saldırganlık durumlarında çocukla birlikte sakinleşebilme becerisini geliştirmek.

SÜRECİ:

- 1-Çevrimiçi toplantı odasında çevrimiçi olan katılımcı karşılanır.
2. Bir önceki oturumda verilen ev etkinliği hakkında geri bildirimler alınır.
3. Katılımcıların etkileşimlerini canlandırmak için ısınma etkinliği yapılır.
4. *Mini Konferans:* Stresin ne olduğu ve stresle başa çıkmak için neler yapılabileceği hakkında kısa bir sunum yapılır.
5. *Egzersiz:* Katılımcıların grup lideri tarafından verilen yönergeler ile nefes ve gevşeme egzersizi yapmaları sağlanır.
6. Uygulama sonrası katılımcıların değerlendirmeleri alınır.
- 7.Çocuklarla yaşanan gerginliklerde birlikte sakinleşebilmek için nefes egzersizlerinden nasıl yararlanılabileceği hakkında grup içi fikir alış verişi yapılması sağlanır.
8. Oturumun özeti ve değerlendirmesi yapılır. Katılımcılara ev etkinliği verilir (

VI. OTURUM : “FARKINDALIKLI YAŞAM” (SÜRE: 90 dakika)

AMAÇ:

1. Bilinçli farkındalık ve otomatik pilot hakkında bilgi almak.
2. Bedensel duyumlara ve çevreye ilişkin farkındalıkları genişletmek.
3. Bir stres azaltma yöntemi olarak bilinçli farkındalıktan yararlanmayı öğrenmek.

HEDEFLER:

1. Katılımcıların farkında nefes egzersizinin stres durumlarında nasıl kullanılacağını öğrenmelerini sağlamak.
2. Katılımcıların gün içinde bilinçli farkında olduğu anlar yaratma becerisini sağlamak.
2. Katılımcıların çocuğun gerginlik, öfke ve saldırganlık durumlarında çocukla birlikte sakinleşebilme becerisini kazanmalarını sağlamak.

SÜREÇ:

- 1.Çevrimiçi toplantı odasında çevrimiçi olan katılımcı karşılanır.
2. Bir önceki oturumda verilen ev etkinliği hakkında geri bildirimler alınır.
2. Katılımcıların etkileşimlerini canlandırmak için “farkında olarak dinleme” ısınma etkinliği yapılır.
3. Mini Konferans: anda kalamamak, otomatik pilot, bilinçli farkındalık, farkındalığı genişletmek üzerine bilgilendirici bir sunum yapılır.
4. Egzersiz: Katılımcıların grup lideri tarafından verilen yönergeler ile farkında nefes egzersizi yapmaları sağlanır.
5. Uygulama sonrası katılımcıların değerlendirmeleri alınır.
6. Oturumun özeti ve değerlendirmesi yapılır. Katılımcılara ev etkinliği verilir.

VII. OTURUM: GÜÇLÜ YANLARIMIZ” (SÜRE: 90 dakika)

AMAÇ:

1. Güçlendirici kaynakları keşfetmek.

2.Güçlendirici kaynakların sorun çözmedeki katkısını görmek.

HEDEFLER:

1. Katılımcıların kendi güçlendirici kaynaklarını keşfetmelerini sağlamak.
- 2.Katılımcıların koruyucu ebeveyn olmalarının kattığı güçlendirici özellikleri fark etmelerini sağlamak.

SÜREÇ:

- 1.Çevrimiçi toplantı odasında çevrimiçi olan katılımcı karşılanır.
2. Ev etkinliği hakkında geri bildirimler alınır.
- 3."Güçlendirici Anlar" etkinliği yapılır.
4. "Bize Güç Katan Özelliklerimiz" etkinliği yapılır.
5. "Toprağımızdaki Bitki" etkinliği yapılır.
6. Etkinlikler hakkında grup lideri her katılımcıya koruyucu ebeveyn olmakla ilgili çabasını öven geri bildirimler verir.
7. Oturumun özeti ve değerlendirmesi yapılır. Katılımcılara ev etkinliği verilir.

VIII. OTURUM: "HATIRLAYALIM!" (SÜRE: 90 dakika)

AMAÇ

1. Psiko-eğitimdeki önemli noktaları hatırlamak.
2. Basit müdahale tekniklerini öğrenmek.
3. Grup sürecini genel olarak değerlendirmek.
3. Psiko-eğitimin başından itibaren eğitim içeriğini değerlendirmek
3. Grup sürecini sonlandırmak

HEDEFLER

1. Katılımcıların psiko-eğitimde kazandıkları ve ev ortamında uyguladıkları becerilerin grup ortamında aktarımı ile pekiştirilmesini sağlamak.
2. Katılımcıların basit müdahale tekniklerini öğrenmelerini sağlamak.

3. Katılımcıların ilk oturumda sorun olarak belirlediği duruma ilişkin bakış açılarını yeniden değerlendirmelerini sağlamak.
4. Katılımcıların birbirlerine ve eğitim sürecine ilişkin olumlu duygularla ayrılmalarını sağlamak.

SÜREÇ:

- 1-Çevrimiçi toplantı odasında çevrimiçi olan katılımcı karşılanır.
2. Ev etkinliği hakkında geri bildirimler alınır.
3. “Benim Çözümüm” etkinliği yapılır.
4. Mini Konferans: Önceki oturumlara ilişkin önemli noktalar vurgulanır ve aile içi sorun çözümede uygulanacak basit müdahale teknikleri anlatılır.
5. Katılımcıların grup sürecine ve programa dair değerlendirmeleri alınır.
4. Kapanış ve vedalaşma.

3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada, psiko-eğitim programının uygulandığı deney grubu ve hiçbir işlemin uygulanmadığı kontrol grubu olmak üzere iki farklı grup bulunmaktadır. Ortalamaları karşılaştırılacak iki grupta veri sayısının az olması, veri sayısı yeterli olsa bile verilerin dağılımındaki anormallikler nedeniyle testin koşullarının sağlanamaması durumlarında ilişkisiz örneklem için t testi yapılamayabilir (Can, 2014:126). Bu araştırmada da verilerin dağılımı normallik varsayımını karşılamadığından ve araştırma az denekli deneysel bir araştırma olduğundan parametrik bir test olan t testinin alternatifi sayılabilecek parametrik olmayan bir karşılaştırma testi Mann-Whitney U ile iki grubun ortalamaları arasında fark olup olmadığı sınanmıştır. Mann Whitney U testi ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirleri ile anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test eder (Can, 2014). Bu nedenle; denence 1 ve 4 için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Denence 2 ve 3 için ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Bunun nedeni, belirtilen denencelerin, aynı gruptan alınmış farklı ölçümler arasında anlamlı bir

fark olup olmadığına yönelik kurulmuş olmasıdır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, bir gruba ait iki ölçümün ortalamaları arasındaki farkın, miktarını ve yönünü belirterek hesaplama yapan parametrik olmayan bir testtir (Can, 2014).

Verilerinin çözümlenmesinde, manidarlık düzeyi 0.05 alınmış, SPSS 22.00 paket programı kullanılmıştır

Çalışmanın nitel verilerinin toplandığı bölümde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde amaç, görüşme ve gözlem sonucu toplanan verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde sunulmasıdır. Betimsel analizde genellikle izlenen yol, verilerin önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılması, sınıflandırılan verilere ilişkin bulguların özetlenmesi ve araştırmacının öznel birikimi ile yorumlanmasıdır (Baltacı, 2019). Yıldırım ve Şimşek (2008) nitel araştırmada çevreyle ilgili, süreçle ilgili ve algılara ilişkin veriler olmak üzere üç tür veri toplandığını ifade eder. Bu çalışmanın ilk aşamasında da koruyucu ebeveynlerin koruyucu aile olmaya ilişkin algıları ve koruyucu aile olmaya karar vermelerinden itibaren yaşadıkları süreç hakkında düşündüklerine ilişkin veri toplanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde, öncelikle araştırma kapsamında yapılan deneysel uygulamanın nicel bulguları; ardından psiko-eğitim programının içeriğini oluşturmak amaçlı koruyucu ebeveynle yapılan nitel çalışmanın bulguları ve son olarak psiko-eğitim sonrası eğitime katılan koruyucu ebeveynlerin eğitim içeriğine dair değerlendirmeleri sunulacaktır.

4.1. Nicel Bulgular

Bu başlık altında, deney ve kontrol grupları arasındaki farkları test etmek amacıyla uygulanan Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt ölçekleri olan Probleme Olumsuz Yaklaşma (POY), Yapıcı Problem Çözme (YPÇ), Kendine Güvensizlik (KG), Sorumluluk Almama (SA), Israrcı-Sebatkar Yaklaşım (I/SY) alt ölçekleri ve PERMA ölçeğinden elde edilen nicel bulgular değerlendirilmiştir. KPÇE'nin her alt ölçeği ayrı ayrı değerlendirilip toplam bir puan kullanılmamaktadır.

Denence 1) Kontrol grubundaki ve deney grubundaki bireylerin Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt ölçekleri ve PERMA Ölçeği ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu denenceyi test etmek amacıyla, eğitim öncesinde deney ve kontrol gruplarına uygulanan KPÇE alt ölçekleri ve PERMA Ölçeği sonuçlarına göre birbirlerinden farklı olup olmadığına Mann Whitney U testi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Psiko-Eğitim öncesinde deney ve kontrol gruplarının KPÇE alt ölçek ve PERMA ölçeği ön test puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları

Ölçüm	Gruplar	<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
KPÇE-POY	Deney	21	22,81	479,00	193,00	,488
	Kontrol	21	20,19	427,00		
KPÇE-YPÇ	Deney	21	20,43	429,00	198,00	,571
	Kontrol	21	22,57	474,00		
KPÇE-KG	Deney	21	23,40	491,50	180,50	,311
	Kontrol	21	19,60	411,50		
KPÇE-SA	Deney	21	23,95	503,00	169,00	,191
	Kontrol	21	19,05	400,00		
KPÇE-I/SY	Deney	21	18,17	381,50	150,50	,076
	Kontrol	21	24,83	521,50		
PERMA	Deney	21	19,40	407,50	176,50	,268
	Kontrol	21	23,60	495,50		

Tablo 3'e göre İlişkisiz Örneklemeler için Mann Whitney U Testi sonucunda psiko-eğitim programı deney ve kontrol grubundaki katılımcıların psiko-eğitim programı öncesinde KPÇE ve PERMA ölçeklerinden aldıkları puanlar, gruplara göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Bu sonuç, psiko-eğitim öncesinde deney ve kontrol gruplarının istatistiksel açıdan eşit olduğunu göstermektedir ($u_{PERMA}= 176,50$; $0,268$ $p>0,05$; $u_{KPÇE-P}= 193,00$, $0,488$ $p>0,05$; $u_{KPÇE-Y}=198,00$, $0,571$ $p>0,05$; $u_{KPÇE-K}=180,50$, $0,311$ $p>0,05$; $u_{KPÇE-S}=169,00$, $0,191$ $p>0,05$; $u_{KPÇE-I}=150,50$, $0,076$ $p>0,05$).

Denence 2) Problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan çevrimiçi psiko-eğitim programı uygulanan deney grubundaki bireylerin, Kişilerarası Problem Çözme Envanteri alt ölçekleri ve PERMA Ölçeği son test puan ortalamaları,

ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir. Bu denencenin test edilmesi amacıyla, deney grubundaki bireylerin ölçeklerden aldıkları ön test ve son test puanları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve KPÇE alt boyutları olan Probleme Olumsuz Yaklaşma, Yapıcı Problem Çözme, Kendine Güvensizlik, Sorumluluk Almama, Israrcı-Sebatkar Yaklaşım alt ölçek sonuçları ve PERMA ölçeği sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Deney grubundaki bireylerin KPÇE alt ölçek ve PERMA ölçeği puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	Son test-Ön test	<i>n</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>Z</i>	<i>p</i>
KPÇE-POY	Negatif Sıra	16	10,22	162,50	-2,76	,006
	Pozitif Sıra	3	8,83	27,50		
	Eşit	2				
KPÇE-YPÇ	Negatif Sıra	1	1,00	1,00	-3,98	,000
	Pozitif Sıra	20	11,50	230,00		
	Eşit					
KPÇE-SA	Negatif Sıra	17	12,06	205,00	-3,15	,002
	Pozitif Sıra	4	6,50	26,00		
	Eşit	0				
KPÇE-KG	Negatif Sıra	18	11,33	204,00	-3,70	,000
	Pozitif Sıra	2	3,00	6,00		
	Eşit	1				
KPÇE-I/SY	Negatif Sıra	0	,00	,00	-4,03	,000
	Pozitif Sıra	21	11,00	231,00		
	Eşit	0				
PERMA	Negatif Sıra	6	10,33	62,00	-1,61	,108
	Pozitif Sıra	14	10,57	148,00		
	Eşit	1				

Tablo 4'e göre psiko-eğitim grubuna katılan deney grubunun probleme olumsuz yaklaşma alt ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık vardır. Deney grubunun probleme olumsuz yaklaşma ön test puanı (Mdn=2,00) son test puanından (Mdn= 1,75) anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır $Z=-2,76$; $p<,05$. Ayrıca bu farkla ilgili olarak etki düzeyinin ($r=-0,59$) orta olduğu gözlenmektedir. Fark puanlarının negatif sıralar lehine olması psiko-eğitim öncesi bireylerin problemler karşısında daha olumsuz tutumlarının olduğunu, psiko-eğitim sonrası probleme olumsuz yaklaşımlarının azaldığını gösterir.

Tablo 4'e göre deney grubunun yapıcı problem çözme ön test puanı (Mdn=3,43) son test puanından (Mdn= 4,18) anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır $Z=-3,98$; $p<,05$. Ayrıca bu farkla ilgili olarak etki düzeyinin ($r=-0,87$) yüksek olduğu gözlenmektedir. Fark puanlarının pozitif sıralar lehine olması psiko-eğitim öncesi bireylerin problemlere daha az yapıcı çözüm bulma becerilerinin olduğunu, psiko-eğitim sonrası problemleri yapıcı çözme eğilimlerinin arttığını gösterir.

Tablo 4'e göre deney grubunun kendine güvensizlik ön test puanı (Mdn=1,71) son test puanından (Mdn= 1,28) anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır $Z=-2,84$; $p<,05$. Ayrıca bu farkla ilgili olarak etki düzeyinin ($r=-0,62$) orta olduğu gözlenmektedir. Fark puanlarının negatif sıralar lehine olması psiko-eğitim öncesi bireylerin problemlerin çözümüne ilişkin olarak kendilerine güvensizliklerinin olduğunu ve psiko-eğitim sonrası problemlerin çözümü konusunda kendilerine güvensizliklerinin azaldığını gösterir.

Tablo 4'e göre deney grubunun sorumluluk almama ön test puanı (Mdn=1,80) son test puanından (Mdn= 1,40) anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır $Z=-3,15$; $p<,05$. Ancak bu farkla ilgili olarak etki düzeyinin ($r=-0,41$) düşük olduğu gözlenmektedir. Fark puanlarının negatif sıralar lehine olması psiko-eğitim öncesi bireylerin problemlerin çözümü konusunda daha az sorumluluk aldıkları ve psiko-eğitim sonrası problemlerin çözümü ile

ilgili sorumluluk almama eğilimlerinin azaldığını ve daha fazla sorumluluk aldıklarını gösterir.

Tablo 4'e göre deney grubunun ısrarcı-sebatkar yaklaşım ön test puanı (Mdn=3,16) son test puanından (Mdn= 4,00) anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır $Z=-4,03$; $p<,05$. Ayrıca bu farkla ilgili olarak etki düzeyinin ($r=-0,88$) yüksek olduğu gözlenmektedir. Fark puanlarının pozitif sıralar lehine olması psiko-eğitim öncesi bireylerin problemlerin çözümü konusunda daha az ısrarcı oldukları ve psiko-eğitim sonrası problemlerin çözümü ile ilgili ısrarcı düşünce ve davranışlarının arttığını gösterir.

Tablo 4'e göre deney grubunun PERMA Ölçeği ön test puanı (Mdn=7,55) son test puanından (Mdn= 7,26) farklıdır ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir $Z=-1,61$; $p>,05$. Bu sonuç da psiko-eğitimin bireylerin psikolojik iyi oluşu açısından fark yaratmadığını ya da başka bir ifade ile psiko-eğitim programı öncesi ve sonrası bireylerin psikolojik iyi oluş puanları arasında anlamlı bir değişim olmadığını gösterir.

Denence 3) Kontrol grubundaki bireylerin Kişilerarası Problem Çözme Envanteri ve PERMA Ölçeği ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu denenceyi test etmek amacıyla, kontrol grubundaki bireylerin KPÇE alt boyutları olan Probleme Olumsuz Yaklaşma, Yapıcı Problem Çözme, Kendine Güvensizlik, Sorumluluk Almama, İsrarcı-Sebatkar Yaklaşım alt ölçeklerden ve PERMA Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5

Kontrol Grubundaki bireylerin KPÇE alt ölçekleri ve PERMA ölçeği ön test ve son test puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
KPÇE-POY	Negatif Sıra	10	8,75	87,50	-,30	,761
	Pozitif Sıra	9	11,39	102,50		
	Eşit	2				
KPÇE-YPÇ	Negatif Sıra	13	8,62	112,00	-1,70	,088
	Pozitif Sıra	4	10,25	41,00		
	Eşit	4				
KPÇE-KG	Negatif Sıra	6	10,17	61,00	-,75	,455
	Pozitif Sıra	11	8,36	92,00		
	Eşit	4				
KPÇE-SA	Negatif Sıra	8	7,06	56,50	-,20	,841
	Pozitif Sıra	7	9,07	63,50		
	Eşit	6				
KPÇE-I/SY	Negatif Sıra	9	7,33	66,00	-,87	,382
	Pozitif Sıra	5	7,80	39,00		
	Eşit	7				
PERMA	Negatif Sıra	11	9,27	102,00	-,11	,911
	Pozitif Sıra	9	12,00	108,00		
	Eşit	1				

Tablo 5'e göre psiko-eğitim grubuna katılmayan kontrol grubunun probleme olumsuz yaklaşma, yapıcı problem çözme, kendine güvensizlik, sorumluluk almama, ısrarcı-sebatkar yaklaşım alt ölçekleri ve PERMA Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur. Eğitime katılmayan bireylerin ön test ve son test puanları arasındaki fark anlamlı değildir ($z_{PERMA} = -0,11$; $0,911 p > 0,05$; $z_{KPÇE-P} = -,30$ $0,761 p > 0,05$; $z_{KPÇE-Y} = -1,70$; $0,88 p > 0,05$; $z_{KPÇE-K} = -,75$; $0,455 p > 0,05$; $z_{KPÇE-S} = -,20$; $0,841 p > 0,05$; $z_{KPÇE-I} = -0,87$; $0,382 p > 0,05$).

Denence 4) Problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan çevrimiçi psiko-eğitim programı uygulanan deney grubundaki bireylerin Kişilerarası Problem Çözme Envanteri ve PERMA Ölçeği son test puan ortalamaları, bu programa katılmayan kontrol grubunun son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir. Bu denenceyi test etmek amacıyla, deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların KPÇE alt boyutları olan Probleme Olumsuz Yaklaşma, Yapıcı Problem Çözme, Kendine Güvensizlik, Sorumluluk Almama, Israrcı-Sebatkar Yaklaşım alt ölçeklerden ve PERMA ölçeğinden aldıkları son test puanları üzerinde Mann Whitney U testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 6

Psiko-Eğitim sonrasında deney ve kontrol gruplarının KPÇE alt ölçek ve PERMA ölçeği son test puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
KPÇE-POY	Deney	21	21,64	454,50	217,50	,940
	Kontrol	21	21,36	448,50		
KPÇE-YPÇ	Deney	21	29,69	623,50	48,50	,000
	Kontrol	21	13,31	279,50		
KPÇE-KG	Deney	21	15,52	326,00	95,00	,001
	Kontrol	21	27,48	577,00		
KPÇE-SA	Deney	21	19,10	401,00	170,00	,198
	Kontrol	21	23,90	502,00		
KPÇE-I/SY	Deney	21	25,31	531,50	140,50	,043
	Kontrol	21	17,69	371,50		
PERMA	Deney	21	17,40	365,50	134,50	,030
	Kontrol	21	25,60	537,50		

Tablo 6’ya göre İlişkisiz Örneklemeler için Mann Whitney U Testi deney grubundaki katılımcılarının psiko-eğitim programı sonrasında KPÇE ve PERMA ölçekleri

son test puan ortalamaları, bu programa katılmayan kontrol grubunun son test puan ortalamalarından farklılaşmaktadır. Ancak bu fark probleme olumsuz yaklaşma ve sorumluluk almama alt ölçeklerinde istatistiksel olarak anlamlı değildir. Ayrıca PERMA ölçeğinde fark anlamlı görünse de beklenenin tersine kontrol grubunun son test puanları deney grubunun son test puanından anlamlı bir şekilde yüksektir ($u_{PERMA}=134,50$; $0,03$ $p<0,05$; $u_{KPÇE-P}=217,50$, $0,94$ $p>0,05$; $u_{KPÇE-Y}=48,50$, $0,00$ $p<0,05$; $u_{KPÇE-K}=95,00$, $0,01$ $p<0,05$; $u_{KPÇE-S}=170,00$, $0,198$ $p>0,05$; $u_{KPÇE-I}=140,50$, $0,043$ $p<0,05$).

4.2. Nitel Bulgular

4.2.1. Psiko-eğitim Programı Öncesi Koruyucu Ebeveynlerle Yapılan Nitel Çalışmaya İlişkin Bulgular

Nitel çalışma örnekleminde 32 koruyucu ebeveyn yer almaktadır. Örneklemdaki koruyucu ebeveynlerden 9'u tek ebeveynli aileler yani koruyucusu olduğu çocuğu veya çocukları ile yaşayan koruyucu bekar anneler iken 23 ebeveyn ise koruyucusu olduğu çocuk veya çocukları ile yaşayan evli çiftlerden oluşmaktadır. Ancak 23 evli çiftin hepsi görüşmeye çift olarak katılmamış; toplamda 22 koruyucu anne, 10 koruyucu baba ile görüşme yapılmıştır. Biyolojik çocuğu olup olmamasına göre bakıldığında; 32 koruyucu ebeveynin 16'sının biyolojik çocuğu yoktur; 8'inin 1 biyolojik çocuğu, 6'sının 2 biyolojik çocuğu ve 2'sinin de 3 ve 3'den fazla biyolojik çocuğu vardır. Görüşme yapılan 32 koruyucu ebeveynin 25'inin 1 koruyucusu olduğu çocuk, 7'sinin 2 koruyucusu olduğu çocuğu bulunmaktadır. Koruyucusu oldukları 39 çocuğun 21'i kız 18'i erkektir; 6'sı 0-5 yaş arasında, 18'i 5-12 yaş arasında, 15'i 12-18 yaş arasındadır.

Koruyucu ebeveynlerle görüşmelerin bir kısmı yüz yüze bir kısmı çevrimiçi olarak yapılmış ve her görüşme 20-40 dakika kadar sürmüştür. Görüşmelerin ses kayıtları deşifre edilerek yazılı metinler haline getirilmiştir. Bütün deşifreler araştırmanın amacı ve sorunsal bağlamında birkaç kez okunarak temalara göre analiz edilmiş ve öne çıkan kodlar belirlenmiştir. Bulgular beş tema çerçevesinde incelenmiş, bazı temalar da kategorilere

bölünmüştür. Bu temalar ailelerin koruyucu aile olmaya karar verme süreçleri, uyum süreçlerindeki deneyimleri, çocukla bağ kurma, koruyucu aile-biyolojik aile ilişkileri, koruyucu aile olarak yaşadıkları sorunlar olarak belirlenmiştir.

Bu temalardan birinci, ikinci, üçüncü ve beşinci tema kategorilere ayrılmıştır. Temalar ve kategorilerle ilgili katılımcıların örnek görüşleri Tablo 7, Tablo 8, Tablo 9, Tablo 10 ve Tablo 11’de gösterilmiştir. Tablolarda A harfi koruyucu anneleri temsilen B harfi koruyucu babaları temsilen seçilmiştir. Harflerin yanındaki rakamlar ise denek numarasını kodlamaktadır.

Tablo 7

Koruyucu ebeveynler ile yapılan görüşmelerden örnek görüşler (1.Tema)

1. Tema	Kategoriler	Örnek Görüşler
Ailelerin koruyucu aile olmaya karar verme süreçleri	1.a Koruyucu aile hizmetini nereden duydukları	<i>“O zamanlar konuşuluyordu. Bir de billboardlarda falan vardı.” (A11)</i> <i>“TV yayınında görmüştüm.” (A15)</i> <i>“Sosyal medyadan” (A23)</i> <i>“Bir arkadaşımдан duydum” (B 12)</i> <i>“Gönüllü aile olmak istedik, başvurduk. Kurumda bize koruyucu aileliği anlattılar”(B3)</i> <i>“Biz aslında evlat edinmek için başvurduk”(B2)</i> <i>“Ben zaten çocuk esirgeme kurumunda çalışıyordum” (A19)</i>
	1.b Koruyucu aile olmaya nasıl karar verdikleri	<i>“Türkiye’ye izne geldiğimiz her seferde araştırdık. Evlat edinmek daha zor olduğundan koruyucu aile olmak daha cazip geldi. İlk 10-15 yıl biz hep çocuk aradık. Tüp bebek yapmayı 7 defa denedik. Her gelişimimizde İstanbul’da 6-7 bin Euro para harcadık. Her seferinde moralimiz bozuk döndük. Türkiye’ye temelli döndüğümüzde başvuru yaptık. 3-5 ay bekledik sırayı. İlk teklifi değerlendirdik. Gittik kızımızı aldık. 3 yıl oldu Sonra kardeşini de aldık. Şimdi ikisi ile çok mutluymuz.” (B14)</i> <i>“Çocukları çok seviyordum, bir miniğe yürek olmak istedim.” (A18)</i> <i>“Kızımız büyüdükçe kardeş istemeye başladı. Ona şartlarımızın çok uygun olmadığını söylediğimizde ‘o zaman kardeş alalım’ dedi her seferinde. Biz de tamam dedik. Hem kardeşi olsun, hem bir çocuğun hayatına dokunmuş olalım dedik.” (A22)</i>

Tablo 7'nin devamı

		<p><i>"İl Müdürlüğü'ndeki uzman kurumlarda sandığımız kadar evlat edinilecek çocuk yok, gelin sizi koruyucu aile yapalım dedi. Bu çocukların soğanı sarımsağı öğreneceği yetişkinlere de ihtiyacı var. Yuva da hayatı öğrenemiyorlar. Bir yıl dahi sizin yanınızda kalsalar kardır. Biz de orda karar verdik. Orada o an karar verdik." (B10)</i></p> <p><i>"Yaptığım sivil toplum çalışmalarında hep uzaktan bir çocuğa dokunuyordum. Bu sefer kalben dokunmak istedim." (A21)</i></p> <p><i>"Yatılı okulda okurken küçük çocuklara yardım etme isteğim yine şu an çalıştığım birimde şiddet ve istismara uğramış çocuklara (özellikle kız çocuklarına yardım etme isteğim etkili oldu." (A17)</i></p>
1.c Koruyucu aile olmadan önceki kaygıları		<p><i>"Kurum tekrar alırsa korkusundan başka endişem olmadı" (A15)</i></p> <p><i>"Hiç çocuk bakma tecrübesi olmamış biri olarak çok kaygılandım" (A16)</i></p> <p><i>"Ya sevgimi çocuğa aktaramazsam diye kaygılandım, duygusal açıdan yani." (A17)</i></p> <p><i>"Olmaz mı? Yani işte nasıl diyeyim torunumda olsa sonuçta yani bu çocuk bana ne getirir ne götürür duygusal olarak kaygılarım oldu" (A6)</i></p> <p><i>"Ekonomik olarak zorlanır mıyız diye düşündük" (B4)</i></p> <p><i>"Kaygımız olmadı. O çocuk ne durumda olursa olsun kabul edeceğimizi biliyorduk." (B3)</i></p> <p><i>"Kaygımız olmadı. Ama koruyucu ailedeki çocukların, tekrardan öz ailesine dönme durumlarını öğrenince diğer iki kızım çok üzüldüler." (B1)</i></p> <p><i>"Sorumluluk ve özgürlüğün kısıtlanması beni düşündürdü" (A24)</i></p>

İlk tema olan ailelerin koruyucu aile olmaya karar verme süreçlerinde görüşme yapılan aileler, ilgili alanyazınla uyumlu olarak koruyucu aile hizmetini medya kaynaklarından, çevresinden ya da evlat edinmek üzere başvurduğunda sosyal hizmet çalışanından duyduğunu ifade etmiştir. Korucuyu ebeveyn olmaya karar vermelerinde ailelerin temel motivasyonunun korunma altında olan bir çocuğa yuva olmak olduğu ifade edilmiştir. Koruyucu aile olmadan önce kaygıları olduğunu bildirenler koruyucu anneler olmuştur. Koruyucu anneler de bir çocuğa yeterince iyi bakım verip veremeyeceğine dair kaygılarını bildirmiştir.

Tablo 8

Koruyucu ebeveynler ile yapılan görüşmelerden örnek görüşler (2.Tema)

2. Tema	Kategoriler	Örnek Görüşler
Uyum süreçlerindeki deneyimleri	2.a Uyum sürecini nasıl geçirdikleri	<p>“İlk 6 ay zorlandık. Aşırı öfkeliydi. Öfke kontrolü sağlaması ile yavaş yavaş çözüldü.” (B3)</p> <p>“Bize dediler ki yuvaya gidin tanışın, sohbet edin. Biz de gittik. Çocuklara bir şeyler almıştık. Aradan 20 dakika geçmişti S. dedi ki biz neden eve gitmiyoruz. O zaman yuva müdürünü aradım o da tamam eve götürebilirsiniz dedi.”(B2)</p> <p>“Çocuk çok küçüktü. Anlatamam ki duygulanıyorum yani. Çocuğu götürürken içim parçalanıyordu yani o bir parça olsa ben on parçaya bölünüyordum. Eve geliyordum hastalanıyordum. O geldi mi bu evin içi doluyor taşıyor”(A6)</p> <p>“Beni kabullenmesi çok uzun sürdü. Beni hep iteliyordu. N. 'yi darülacezeden aldık ve bize hazırlamadan verdiler çocuğu. Çocuk ile 5 kez görüştüğümüzden sonra ne zaman alıyorsunuz dediler; çünkü görüşmelerimizden diğer çocuklar olumsuz etkileniyormuş. N. 'yi aldığımız gün kurum yetkilileri çocuğu aceleyle kucağıma verdiler ve çocuk arkadaşlarını sok kez göremeden kapıyı aniden kapattılar. O sırada benim kucağımdaydı ve arkadaşları da kapının ardında kaldı. Yol boyunca ağladı.”(A10)</p> <p>“Önce gönüllü aile olduğumuz için uyum sürecimiz 8-9 aylık süreçti. Süper geçti. Doyamıyorduk. Cuma günü al Pazar bırak. Ağlıyorduk kapılarda. Eşim ağlamaz o da ağlamaya başladı.”(A13)</p> <p>“İlk karşılaşmada uykudan uyandırmışlardı C. 'yi. Ürkek ve korkaktı, biz ise çok heyecanlı, karışık duygular içindeydik. 2.gün çok daha heyecanlı ve güzeldi. 3.gün hiç unutmuyorum danışmada bekliyorum C., bakım personelinin elinden kurtulmuş merdivenlerden bana koşuyordu, düşecek diye yüreğim ağzıma gelmişti. Her ayrılıkta içim sızlıyor, sabahlara kadar uyuyamıyor, onun için alışveriş yapıyor ayaklarım yerden kesiliyor, biran önce C. 'ye kavuşmak istiyordum.” (A20)</p>
	2.b Evdeki ilk günlere dair hatırladıkları	<p>“Aldık geldik çocuk hiçbir şey bilmiyor. Ne yemek yemesini ne oturmasını kalkmasını. Mesela çocuk tuvalete gidiyor, 1 saat sonra bakıyorsun çocuk kokuyor. Altına kaçırıyor hem gece hem gündüz. Kurallara uymuyordu, yemeği içmeyi bile bilmiyordu. Görgüsü yoktu. 10 yaşındaydı Y. ama 3 yaşındaki çocuk gibiydi hareketleri. Kaşığı tutmasını bilmiyordu. Önüne gelen yemeğin ne olduğunu bilmiyor ama bu bana dokunuyor diyordu.”(A11)</p>

Tablo 8'in devamı

		<p>“İlk zamanlar bizden biri yanında uyusun istiyordu. Bir de evin her yerinde tavanda olan her şeyi kamera zannedip ‘anne bizi bu kameradan izliyorlar mı?’ diye soruyordu.” (A1)</p> <p>“Oturduğu koltuktan kalkmazdı, otur kızım demesen öylece beklerdi. Her şey için izin alıyordu.”(B1)</p> <p>“İlk zamanlar hırçınlıkları, öfkesi vardı. Sabahları uyandırdığımızda korkuyla uyanıyordu.” (A12)</p> <p>“N. ilk geldiğinde bizi çok sorguluyordu. Anne bir şey yapsam beni bırakır mısınız? Dedim kızım kesinlikle seni bırakmayacağız. Bu kapıdan girdin sen bizim kızımızsın.” (A14)</p> <p>“Çok uslu E., müzikle uyurdu. Çok iştahla yerdi. İlk günler kendimi perişan hissediyordum yine de. 8 kilo vermiştim.”(A16)</p> <p>“İlk geceler hiç problem olmamıştı, sadece elimi tutuyor ya da yastığın altına elimi koyup sırtını sıvazlayıp uyuyordu. Elimi çektiğim an uyanıyor, gitme diyordu.” (A20)</p>
	2.c Çevrenin tepkileri	<p>“Çevremdekiler ‘bu çok ağır bir sorumluluk, evlenmek istersen nasıl olacak’ gibi laflar ettiler.” (A5)</p> <p>“Annem duyunca sevinçten ağladı. Hani görmüş bir anne-çocuk hiçbir zaman bir çocuk eli tutamayacak mı diye üzülürmüş benim için.”(A7)</p> <p>“Benim taraf pek olumlu değildi. Alma. Bırak çocuk orada dursun dediler. Hatta kız kardeşimle bu konuda hala çatışırız.” (B4)</p> <p>“Çok çok olumlu tepkiler aldık. İnanılmaz olumluydu. Herkesin cesaret edemeyeceği bir şey, helal olsun size bile diyenler oldu.” (B13)</p> <p>“Sadece babam öncelikle kendin evlenip çocuk yapsaydın, böyle bir karar için erken demişti. Ama şimdi benden çok düşkün kızıma”(A17)</p> <p>“Annem ile paylaştım. Arkadaşlarım ile konuştuğumda çok teşvik edici diyaloglar olmadı.”(A21)</p> <p>“Kimseyle paylaşmadım, biyolojik çocuk sahibi olmaya karar verdiğimde de kimsenin fikrini ve onayını alma gereği duymamıştım, bu da çocuk sahibi olmanın başka bir versiyonu neden başkaları ile paylaşayım ki?” (A24)</p>

İkinci tema olan uyum süreçlerine ilişkin olarak koruyucu aileler çocuğu yuvaya bırakırken çocukla ayrılma ve kavuşma anlarında yoğun duygular yaşadıklarını paylaşmışlardır. Çocuğun evdeki ilk günleri hakkında aileler çocuğun uyum çabaları ve güven arayışına dair anılar paylaşmışlardır.

Tablo 9

Koruyucu ebeveynler ile yapılan görüşmelerden örnek görüşler (3.Tema)

3. Tema	Kategoriler	Örnek Görüşler
Çocukla bağ kurma	3.a Çocukla bağ kurduklarını hissettikleri an	<p>“Biz Z. 'yi tamamen alınca bir gün bana ‘baba sen beni görmeye ilk geldiğinde ben en güzel kıyafetlerimi giydim. Beni al, bırakma’ dedi. O zaman anladım.” (B1)</p> <p>“Bir gün dedi ki baba ben size dua ettim ama isminizle dua ettim. Ben şaşırđım ve niye dedim. İsminizle dua ettim çünkü duamın öteki anne babaya gitmesini istemedim.” (B13)</p> <p>“Bana baba demesi. Ama baya bir zaman geçti 6 ay falan geçti. Eve gittiğimde ‘hoş geldin baba’ dedi. Ben zaten şok oldum. Demiyordu hiç o zamana kadar.” (B11)</p> <p>“Ben o bağı hemen ilk onu kurumda gördüğümde hissettim. Geldiğı gibi bana sarıldı ve boynumda asılı kaldı. O da beni ilk gördüğünde giydiğim kıyafeti ve sıktığım parfümü bile hatırlıyor.” (A7)</p> <p>“Ben kızsam da bana çok değer verdiğini biliyorum. İzinli gelip yuvaya gittiğinde yenge beni buradan kurtar dedi. O zaman anladım. Orada mutlu değil.” (A4)</p> <p>“Sevgi evine gittiğimizde omzumda uyumuştı hiç bırakmak istememiştım hatta bi müddet haber vermeden beklemiştım.” A(15)</p> <p>“İlk defa bebekken birlikte yatınca o bağı hissettim. Çok ılık bir duyu akıyor insanın içine.” (A16)</p> <p>“Geldiğinin ikinci haftası kurumdaki uzmanımız ve iki çalışma arkadaşı eve geldiler ve kızım onları görünce onu götürceklerini mi sandı ne, bana sığındı ve ağlamaya başladı. O zaman anladım ki biz olmuşuz.”(A17)</p> <p>“Kızımın taşkınlık yaptığı bir gün artık baş edemeyeceğimi düşünüp ağladığımı hatırlıyorum. Sonrasında tekrar onu sevdiğime dair konuşma yaptım ve gerçek anlamda ilk bağ kurduğumuz an olduğunu düşünüyorum yani ilk bağ kurduğum an ilk çaresiz hissettiğim anla aynı” (A19)</p> <p>“Benim annem diye beni parkta tanıştırmaması... ‘Benim annem var’ demesini unutamıyorum. Sonra başka kimseye ‘anne’ demedi.”(A21)</p>

Tablo 9'un devamı

3.b Olumlu değişimler	<p><i>"Daha iyi oldu yani. Evimiz neşelendi. Bize böyle ne bileyim daha düzenli olduk, bir şeyler yapmak istiyoruz onun için hani" (A12)</i></p> <p><i>"Ona çocuk odası aldığımızda herkese odasını gösterip tek tek bütin çekmece ve dolapları açıp 'hepsi benim bunları anne, babam aldı. Benim kocaman ailem var' demişti. (A20)</i></p> <p><i>"Süper! Evliliğimiz çok güzel, mükemmel (gülerek). Ben eşime daha çok bağlandım. Bizim ayrı ayrı zaten çocuklarımız var. Ama U. ikimizin ortak çocuğu oldu. O bir anne babaya biz de bir çocuğa sahip olduk." (A13)</i></p> <p><i>"Sosyalleştik. Birçok insanla tanıştık." (B10)</i></p> <p><i>"Anne-baba olduk. Biz ona birçok şey verdiğimiz gibi o da bize çok şey verdi. O duyguları yaşattı bize. Tek taraflı değil. Onlar da bizim hayatımıza dokunuyor." (A10)</i></p> <p><i>"Büyük bir aile oldum. Orası var yani hani çocuklar bir yere gittiler mesela canım sıkılıyor, ev boş kalıyor onlar gelmediler mi." (A9)</i></p> <p><i>"Kendime özgüvenim daha çok geldi. Hani ne bileyim iki kişi seni düşünüyor mesela. Nöbetim hafta sonuna denk geliyorsa ben gelmeden yatmaz çocuklar, beni beklerler ikisi birden bana kahve yaparlar. Anne seni bekledik birlikte neskafe içelim derler." (A8)</i></p> <p><i>"Yalnız kadınlar yalnız insanlar için çok iyi bir şey. Gerçekten bağ oluşuyor. Evin içinde bir insan oluyor seni bağlayacak hani saçma sapan insanların seni meşgul etmesine izin vermiyorsun." (A6)</i></p> <p><i>"Bir kere kendimde çok büyük bir iç huzuru hissediyorum. Hani insanlar böyle camiler, okullar falan yaptırır ya ben kendimi iyi bir şey yaptığımı böyle dolu dolu yaşıyorum. Tatlı bir değişiklik oldu hayatımda, 50 yaşında anne oldum. Kızım için kına günü yaptık kına yakıldı ona. Cici annesi oldu, başka dedesi, dayısı yani böyle bir sevgi yumağının içine girdi." (A7)</i></p> <p><i>"Hayatımız çok güzel oldu. Ben bunu hep söylerim onların yüzü suyu hürmetine Allah bana çok ekmek verdi." (B2)</i></p> <p><i>"Koruyucu aile olmanın manevi yanı çok güçlü. İnsanın iki gözü vardır biri bakar gözü biri gönül gözü. Gönül gözün görüyorsa her şey olur." (A2)</i></p> <p><i>"İnsana insan olduğunu hissettiriyor her şeyden önce."(B4)</i></p> <p><i>"Bir insanı büyütme ve onu büyütürken büyüme. İlişkileri oğlum sayesinde daha derinden anladım, toleransı, esnekliği ve dezavantajlı olmanın ne demek olabileceğini oğlum sayesinde hissettim." (A16)</i></p> <p><i>"Sabrı öğrendim. İlk bir yıl çok zordu, fakat sevgisi üstesinden getiriyor."(A23)</i></p> <p><i>"Kalbiyolojik evladıyla kalbiyolojik dostlarım oldu. Kendi dünyamdan bambaşka dünyaların varlığını fark ettim." (A24)</i></p>
-----------------------	--

Üçüncü tema olan çocukla bağ kurma temasında koruyucu babalar çocuklarının onlara ilk kez baba olarak seslenmesinin; diğer aileler içinse çocuğun onlara güven duyduğunu gösteren davranışlarının çocukla bağ kurmalarında etken olduğunu ifade etmişlerdir. Aileler hayatlarındaki olumlu değişimler olarak ailedeki olumlu duyguların arttığını örneklendirmişlerdir.

Tablo 10

Koruyucu ebeveynler ile yapılan görüşmelerden örnek görüşler (4.Tema)

4. Tema	Kategoriler	Örnek Görüşler
Koruyucu aile-biyolojik aile ilişkileri		<p><i>“Öz ailesi ile tabii ki görüşecek. Yalnız annesi ile görüştükten ya da telefonla konuştuktan sonra eve gelince çok ağlıyordu. Biz de onunla beraber oturup ağlıyorduk.” (A1)</i></p> <p><i>“Annesine fazla düşkün değil. Öz anne babasıyla yüz yüze görüşmesi beşi geçmez. Onlar koptu artık. Bir sene oldu ne arar ne sorarlar. Biz ararız cevap vermezler. Görüşme olmuyor. Daha önce bayramda derdik kızım bugün bayram hadi babanı ara. Yırtınıyordu, babamı aramak istemiyorum diye. Şekerle, çikolatayla kandırarak babasını aratırdık. Annesini hiç duymak istemiyordu. Yüz yüze görüşünce çok iyi oluyorlar. Ama telefonda görüşmek istemiyorlar.”(B14)</i></p> <p><i>“Karar verecek büyüyünce. Kendi anne babası. Nasıl engellerim. Sonra bana kendi şey yapsın, büyünce sen beni görüştürmedin ailemle diye. İstiyorlarsa görürler.”(B12)</i></p> <p><i>“Aslında annesini görmesinden yanayım ben. Ama annenin de akli bilinci yerinde olmadığından gelip talep etmiyor. Çocuk annesini görünce daha bir farklı oluyor. Aslında çok mutlu olmuyor ama eve bağlanması daha çok oluyor o zaman. Bize karşı tavırları değişiyor.”(A11)</i></p> <p><i>“Onu bilerek koruyucu aile oldum. Ailesi var görecektir elbette, hatta aileye dönüşü bile olabilir. İlk geldiğinde S. sıklıkla annesini özlediğini söylüyordu. ‘Seni anlıyorum ben de annemi çok seviyorum ben de annemi çok özlerim’ diye yaklaşıyorum ve hak veriyorum. Bir gün dua bile ettim ‘Allah’ım kavuştur bunları’ dedim.”(A7)</i></p> <p><i>“Biz bazen D.’nin abisini yuvadan izinli alıyorduk. Abisi gittikten sonra bize hırçın davranıyordu. O zaman ona ‘oğlum kurallar böyle. Bak siz 18 yaşına kadar devletin korumasındasınız ve devlet bana emanet etti sizi. 18 yaşında isterseniz annenizin yanına gidirsiniz.’ diyordum”(B2)</i></p>

Tablo 10'un devamı

	<p><i>“Öz annesi ile zaten görüşmüyor. Öz babası ile görüşmeyi bazen istiyor bazen istemiyor. Ama biz babasıyla görüşmesi için İzmir'e götürüyoruz her yıl.” (B4)</i></p> <p><i>“Biyolojik ailelerini görüyorlar. Bu durum bizim onlara gerçekleri biraz daha kolay anlatmamıza vesile olacağını düşünüyorum ama duygusal manada tabii ki insan etkileniyor olumsuz olarak. Çocuklarım açısından düşününce iyi bir şey tabii.” (A15)</i></p> <p><i>“Bizim biyolojik aile iyi ve temiz bir aile. Baba biraz inişli çıkışlı bir tip ama elinden geldiğince çocuğuna sahip çıkmaya çalışıyor. Bu benim açımdan avantaj oldu. Solo anne olmama rağmen baba sorunumuz yok çünkü oğlumun babası var ve kendince onu çok seviyor.” (A16)</i></p> <p><i>“Çocuğun psikolojisi açısından olumsuz değerlendiriyorum. Çünkü biyolojik anne baba ceza evinde ve onlarla o ortamda görüşmek çocuğu çok olumsuz etkiliyor. Tabii ki bu olumsuzluk bizim ilişkimize de yansıyor. Pandemi sürecinde biyolojik aile görüşmeleri durdu diye sevinirken 6 yıl sonra ortaya bir dayı çıktı. Gel de açıkla çocuğa...” (A18)</i></p> <p><i>“Düzenli görüşmüyorlar, her görüşme sonrası travma yaşıyoruz. Son görüşmesinde N. 6. sınıftaydı ve danışmanın zorlamasıyla annesine sarılıp öptü. Kızım ilk defa o gece yatağını ıslattı. Çok korktuğunu, onu doğuran anneye onu vereceklerini, bizi kaybetmek istemediğini dile getirmişti” (A20)</i></p> <p><i>“Biyolojik anneye kızgınlık var. İlk başta ben de öfkeliydim. Bırakmayabilirdi çocuğunu. Ancak zaman ilerledikçe onu yargılamam gerektiğine karar verdim. P.'nin içinde öfke barındırmadan sağlıklı bir birey olmasını istiyorum. Bundan sonraki görüşmelerinde P.'yi olumlu yönde onun sınırlarını aşmadan desteklemeyi düşünüyorum. Geçmiş ile barışık olması benim için önemli, nedenler önemli değil.” (A21)</i></p> <p><i>“Çocuğun biyolojik ailesini ve eski koruyucu ailesini görmesini, onları öfke ve nefret yerine sevgiyle hatırlamasını her zaman isterim. Aksi halde bu, çocuğun omuzlarında, ruhunda bir yük, mutsuzluk olarak kalacak.” (A22)</i></p>
--	---

Dördüncü tema olan koruyucu ailelerin biyolojik ailelerle olan ilişkilerinde aileler çocukların biyolojik aileleri ile görüştiklerinde duygusal olarak ikilem yaşadıklarını ve bu durumun kendilerini tedirgin ettiğini bildirmişlerdir. Görüşülen ailelerin tamamı çocuklarını biyolojik ailesi ile görüşmesi konusunda teşvik ettiğini ifade etmiştir.

Tablo 11

Koruyucu ebeveynler ile yapılan görüşmelerden örnek görüşler (5.Tema)

5.Tema	Kategoriler	Örnek Görüşler
Koruyucu aile olarak yaşadıkları sorunlar	5.a Çaresizlik anları	<p>“Yapamayacağımızı düşündüğümüz an olmadı da, acaba başaramadık mı dedim. Yani böyle yapıyor ya bize hırçınlık, küfürler şeyler. Acaba hani biz çocuğa yaklaşamıyor muyuz? Yoksa başka bir şeyimiz olmadı.”(A12)</p> <p>“Yoooo çaresiz hissettiğimiz hiç olmadı çünkü ben ona kızmakta da zorlanmıyorum baya gerçek babası gibi kızıyorum.” (B13)</p> <p>“Oldu tabii... Öğrenmede güçlük çektiği için hep sıkıntı yaşadık. Elini kullanmıyordu. Fizik tedavi alıyorduk ama kendisi geliştirmiyordu. O kolunu kabul etmiyor. Hep bir elini kullanmaya çalışıyor.” (A11)</p> <p>“Olmasa mı? Çocuk kendi çocuğun da olsa illa ki çatışmalar yaşıyorsun mesela bunalıyorsun kalkıyor sana saygısızlık yapıyor onu tolere de ediyorsun. (A6)</p> <p>“Hiç olmadı çünkü ailem benim çok destekçimdi.” (A5)</p> <p>“Okulda çok zorlandı. Çok eksikleri vardı. Okul değiştirmek de onu zorladı ama dersleri de çok düşüktü” (B14)</p> <p>“Köyden taşındığımızda apartmana hemen alışamadılar, birkaç kez asansöre çışlerini yapmışlardı ama bilememişler.” (A2)</p> <p>“Hırsızlık yaptığı zamanlarda özellikle. İlk defa hayatımda öğretmenim karşısında ağladım. Dedim ki ne olursunuz duyulmasın. Çocuğu geri vermek istemiyoruz. Belki geçiş dönemidir, düzelir dedik. O zaman çok korktuk. Acaba geri alınır mı çocuk diye.” (A4)</p> <p>“Küfrü, yalanı olmazsa çok sevimli, reddedilemez bir çocuk. Onu da çok görmüyorum. Sonuçta kaç haneden ayrılmış. Babaanneden, haladan, yuvadan... kolay değil.” (B4)</p> <p>“Dikkat eksikliği vardı. Okuma yazmayı o kadar zor öğrendi ki. İlkokula başladı rakamları, okuma yazmayı, toplama çıkarmayı çok zor öğrendi. Gerçekten ilk yıl bir mücadeleydi.”(B3)</p> <p>“Arada kalmak bence en büyük sorunlardan biri. Benim çocuğumun üstünde hem siz etkilisiniz hem devlet yetkili hem biyolojik aile...” (A15)</p> <p>“Oğlumun konuşmaya başlaması geç oldu. Konuşmaya başladıktan sonra saçma ve alakasız konuşmaları beni çok zorladı. İletişim kuramayacaksa çocuk sahibi olmanın ne anlamı var diye düşündüm. Otizm aşamadığım bir sorun.”(A16)</p> <p>“Ben en çok biyolojik kızım ile sıkıntı yaşadım, G.'ı ısrarla geri vermeme istedi.” (A18)</p> <p>“Biz onu tanımaya çalıştık. Sakince hareket ettik. İzledik. Her şeyine evet demedik. Kurallarımız koyduk. O biraz tepki verdi ama sonra biz kazandık.”(B13)</p>

Tablo 11'in devamı

	5.b Sorunlarla baş etme yolları	<i>“İnternette baka baka çocukları nasıl yetiştireceğimizi öğrendik. Kurumdan çok defa yardım aldık. Öğretmenlerine danıştık.” (A14)</i> <i>“Sabırla, sevgiyle” (B12)</i> <i>“Eğitim sorununu aşmak için bir sene kursa gönderdik. Bir seneden fazla da bireysel eğitim aldırıldı. Kendimiz evde de çok uğraştık dersleriyle. Özel ders de aldırıldı.” (B11)</i> <i>“Okulda öğretmeni, müdürü yardımcı oldu. S. 4.sınıftaydı, Bizim köydeki öğretmen akşam gelip Sinan'a ders çalıştırırdı. Müdüre, öğretmene dedim “ben bunları aldım, siz de destek olun bu çocukları birlikte kurtaralım”. (B2)</i> <i>“Hiç anlamadığım anda yediğim dirsekler. Gözümü morartmıştı. Çok canım yandı ama yine de kızmadım ona. Kızmadım. O vurdu ben sarıldım, tekrar vurdu tekrar sarıldım. Sonra destek almaya başladık.” (A18)</i>
--	--	---

Beşinci tema olan yaşanan sorunlarda ilgili alanyazınla uyumlu olarak aileler, çocukların duygusal ve davranışsal sorunlarına bağlı olarak yaşadıkları sıkıntılardan söz etmişlerdir. Aileler yaşadıkları sorunları çoğunlukla kendi öz kaynaklarını kullanarak aştıklarını, kimi zaman da dış kaynaklardan destek aldıklarını ifade etmişlerdir.

4.2.1. Deney Grubundaki Bireylerin Psiko-eğitim Programını Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Psiko-eğitim programının sonunda katılımcılardan onlara çevrimiçi olarak iletilen bir form ile programı değerlendirmeleri istenmiştir. Bu formda yer alan ilk soruda katılımcıların 8 oturumdan kaçına tam olarak katıldığı sorulmuştur. Alınan yanıtlardan 11 katılımcının 8 oturuma; 9 katılımcının 7 oturuma ve 1 katılımcının 6 oturuma katıldığı anlaşılmıştır. İkinci olarak katılımcılara en çok faydalandıkları oturumun hangisi olduğu sorulmuştur. Katılımcılardan 2 kişi sorunun tanımlandığı “Problem Nedir?” oturumunu; 5 kişi “Duyguların Dili” oturumunu; 2 kişi “Etkin Dinleme” oturumunu; 3 kişi “Biraz da

Gevşeyelim” oturumunu; 5 kişi “Farkındalıkla Yaşam” oturumunu; 4 kişi de “Güçlü Yanlarımız” oturumunu etkili bulduklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcılara sorulan “*oturumlarda dinlediğiniz bilgiler ve paylaşılan deneyimlerden çocuğunuz ile olan ilişkinize yansıyan, ilişkinizi dönüştüren oldu mu? Olduysa ne oldu?*” sorusuna katılımcıların verdiği yanıtlar aşağıdaki gibidir:

D1: “Çok faydalı oldu. Hem diğer katılımcıların deneyimleri hem de Seçkin hanımın sorunlara ve sorulara verdiği cevapların hepsinden faydalandım.”

D2: “Çocuğumun sözünü kesmeden, hemen yorum yapmadan sonuna kadar dinlemeye dikkat ediyorum. O da kendini daha rahat ifade etmeye başladı.”

D3: “Onun duygularını dinliyorum, duyuyorum, destekliyorum. Onu birlikte sakince düşüneceğimiz bir ana yönlendiriyorum. Bunun onu biraz sakinleştirdiğini gözlemliyorum. Her vurma, şiddet, atma, bağırma eyleminde ona kızgın olduğunun farkında olduğumu ifade ettim. Bu kızgınlığını giderecek eylemi birlikte düşünebileceğimiz konusunda ısrarcı oldum. Biraz daha otokontrol sağladı diye gözlemliyorum. İlk defa düşünerek davrandığımı görüyorum.”

D4: “Problemleri zamanla çözümlenebileceğime dair inancım arttı.”

D5: “Daha sabırlı ve sakin kalmam gerektiğini zaten biliyordum ancak yaşanan benzer şeylerin sürekli tekrarı ve öğrenilmiş çaresizlikler karşısında her zaman pek mümkün olmayabiliyor. Nasıl sakin kalabileceğimle ilgili uygulamalar öğrendim. Her şey gibi olumluya dönmek için niyet, emek ve zamana ihtiyaç var diye düşünüyorum.”

D6: “Daha etkin dinleme ve olayları çocukların penceresinden bakma konusunda kendimi geliştirdim.”

D7: “Şu ana kadar öğrendiklerimi uygulamadım ama uygulayacağım. Hepsini işledim.”

D8: “Daha etkin dinleme, karşılıklı konuşarak ortak noktada buluşma, birbirimizi anlama saygı duyma gibi konularda farkındalığım arttı.”

D9: “Etkin dinleme alanında biraz daha fazla çaba sarf ediyorum. Çocuğumla iletişimde yeni yöntemler denemeye başladım.”

D10: “Kızımın ilk kez doğada uzun ve farkındalıklı bir yürüyüş yaptık.”

D11: “Oldu, Birlikte etkinlik yapma, film seyretme, duyguları tanımlama oyunları faydalı oldu.”

D12: “Etkin dinleme konusunda biraz daha bilinçli davranıyorum.”

D13: “İletişimde kukla yöntemini kullanmaya başladım. Oğluma ulaşabildiğim, gerçekten etkili bir yöntem. Daha fazla konu paylaşmaya başladık. Bu teknikte kendimi geliştirmek istiyorum”

D14: “Duygularımızı rahat ifade edebilmeyi önemsiyorum. Duygu kartları yararlı oldu. Onun da duygularını rahat ifade etmesini sağlamayı hedefliyorum.”

D15: “İlişkimiz farkında olmadan tarif ettiğiniz gibiymiş aslında. Tarifleri daha fazla zenginleştirmek ve tatlandırmak istiyorum.”

D16: “Oldu. Mesela yanlış yaptığım davranışların çocuğun gözüyle farkına varmama vesile oldu.”

D17: “Oldu, onun duygularını daha fazla dinliyorum ve önemsiyorum. Duygularımızı tarif edebilmek bize kendimizi anlamlandırma yolculuğunda önemli bir rehber ve anahtar olduğunu düşünüyorum son zamanlarda”

D18: “Mindfulness hoşuma gitti ve bundan sonra üzerine çalışmak istiyorum.”

D19: “Aslında kimini bilerek kimini bilmeden uyguladığımı fark ettim ama bazen sabretmek zor olabiliyor. Gevşeme ve farkındalık etkinliklerini öğrenmek iyi oldu. Nefes egzersizleri çok iyi geliyor”

D20: “Şu an için olmadı fakat eminim önümüzdeki zaman içinde bir farkındalık olacaktır

D21: “Sunumlar, oturumdaki sohbetler ve ev çalışmaları kendimle ilgili birçok şeyi fark etmemi sağladı. Bir nevi grup terapisi hissi verdi.”

Katılımcıların geri bildirimlerinden, programın özellikle etkin dinleme, sorun çözüme duygulardan yararlanma konusunda etkili olduğu ve katılımcılara pratik öneriler sunduğu anlaşılmıştır. Ayrıca katılımcılar açısından gevşeme egzersizleri ve farkındalıklı yaşam ile ilgili bilgiler ve uygulamaların dikkat çekici olduğu görülmüştür.

Katılımcılara sorulan “*eğitimin online/çevrimiçi olması katılımınızı olumlu mu olumsuz mu etkiledi? Neden*” sorusuna katılımcıların verdiği yanıtlar aşağıdaki gibidir:

D1: “Olumlu, ev ortamında olması organize olmamı kolaylaştırdı.”

D2: “Hiç sıkılmadım. Sanki bir masa başında sohbet edasında geçti. Benim için çok özeldi.”

D3: “Olumlu. Seyahat ettiğim halde oturumları kaçırmadım.”

D4: “Olumluydu online olmasa çocukları bırakamam ve köyde yaşadığım için katılamazdım.”

D5: “Bence online olması güzel tek sıkıntılı yanı, zaman zaman ilgim evdeki seslere kayıp yoğunlaşma sorunu yaşadım.”

D6: “Online olması, farklı şehirlerden arkadaşların katılımını ve onlarla tanışma imkanı sağladığı için güzeldi. Ama aynı eğitimin yüz yüze olması halinde çok daha verimli ve etkili olacağına inanıyorum.”

D7: “Olumlu, seanslara katılmak için bir yere gitmek yol, zaman açısından daha zor olurdu, ayrıca o saatler için oğlumu bırakacak birilerini bulmam gerekirdi.”

D8: “Olumluydu ama ben her zaman yüz yüze etkileşimi tercih ederim.

D9: “Çok fark etmedi, sadece internet problemleri ara ara can sıkıcıydı.”

D10: “Olumlu, çünkü saat ve lokasyon nedeniyle yüz yüz olsaydı bu eğitimi kaçırabilirdim.”

D11: “Online gibi gelmedi bana sanki bir aradaydık.”

D12: “Olumlu ya da olumsuz değil de tüm katılımcılarla sanal olmayan bir ortamda ve mekanda kendi adıma çok daha aktif olabilirdim.”

D13: “Olumsuz etkiledi. Tatil dönemiymi, vakit planlama ve internet sorunu yaşadım.”

D14: “Evimizim rahat ortamındaydı.”

D15: “Olumlu etkiledi. Çünkü online olmaması durumunda katılma olasılığım yoktu.”

D16: “Olumlu bence, çünkü ev konforunda eğitim çok pratik.”

D17: “Olumlu oldu. Çok rahat ve verimli oldu.”

D18: “Online olarak kendimi rahat ifade edemiyorum. Aynı grupla yüz yüze olmasını isterdim.”

D19: “Olumlu etkiledi. Yüz yüze olsa katılamazdım.”

D20: “İkisi de farklı deneyimler. İlk defa online böyle bir etkinliğine katıldım. Güzel oldu.”

D21: “Çevrimiçi uzakları yakın etmesi yönünden güzel ve kullanışlı. Zamandan tasarruf etmemizi sağlıyor. Ben memnunum. Tanışıp bir kahve içerken de bu konularda sohbet etmeyi arzu ederim.”

Katılımcıların geri bildirimlerinden, programın çevrimiçi olmasını ulaşım ve zaman yönünden değerlendirdiklerinde genel olarak olumlu karşıladıkları; ancak ev ortamının uyarılarından kendilerini soyutlayamadıkları için yüz yüze bir uygulamaya göre çevrimiçi çalışmanın etkisini daha düşük değerlendirdikleri anlaşılmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, koruyucu ebeveynlere uygulanan problem çözme psiko-eğitim programının koruyucu ebeveynlerin problem çözme becerilerine ve psikolojik iyi oluş düzeylerine etkisine ilişkin bulgular tartışılıp yorumlanmıştır.

5.1. Sonuç

Bu çalışmada, koruyucu aile modelinin kendine has dinamikleri, sorunları ve ihtiyaçları doğrultusunda koruyucu aile olma deneyimini yaşayan bireylerin bu süreci nasıl algıladıkları, koruyucusu oldukları çocukla olan ilişkileri hakkında bilgi edinmek üzere yapılan nitel çalışmanın ardından koruyucu aile ile çocuk arasındaki bu ilişkiyi iyileştirmek, ailenin çocukla ilgili olan sorunlarda sorun çözme becerilerini geliştirmek için bir psikoeğitim programı hazırlanmış ve uygulanmıştır. Böylece problem çözme psiko-eğitim programının koruyucu ailelerin koruyucusu oldukları çocuklar ile olan ilişkilerindeki etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın sonucunda psiko-eğitim programına katılan bireylerin bu programa katılmayanlara göre kişilerarası problem çözme alt ölçek puanlarında anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, araştırmanın amacını destekleyen bir sonuçtur. Öte yandan psiko-eğitim programına katılan bireylerin bu programa katılmayanlara göre PERMA ölçeği puanlarında anlamlı bir değişim olmadığı belirlenmiştir.

Bu çalışma sonucunda, uygulanan psiko-eğitim programının koruyucu ebeveynlerin problem çözme becerileri üzerinde genel anlamda olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Kişilerarası problem çözme becerilerini alt boyutlar açısından incelediğimizde de kişilerarası bir problemle karşılaşıldığında yaşanan çaresizlik, karamsarlık ve üzüntü gibi

yoğun olumsuz duygu ve düşüncelerle ilgili olan “Probleme Olumsuz Yaklaşma (POY)” alt boyut puanlarının psiko-eğitim sonrası anlamlı bir şekilde azaldığı görülmüştür. Bu bulgu, psiko-eğitim sonrası koruyucu ebeveynlerin kişilerarası bir sorunla karşılaştıklarında soruna yaklaşma biçimlerinin değiştiğini, sorunla ilgili yaşadıkları olumsuz duygu ve düşüncelerin azaldığını ve çözüme yönelik güdülerinin arttığını düşündürebilir. Katılımcıların (D2, D3, D6, D16, D17) psiko-eğitim sonrası çocuklarını daha etkin dinledikleri ve sorunla karşılaştıklarında daha fazla duygu ifadelerinden faydalandıklarına dair verdikleri geri bildirimler bu bulguyu destekler niteliktedir.

Bir diğer alt boyut olan “Yapıcı Problem Çözme (YPC)”, bireylerin kişilerarası problem yaşadığında problemin çözümünde etkili ve yapıcı biçimde katkı sağlamaları; çözüme yönelik yapıcı duygu, düşünce ve davranışlarının olması ile ilişkilidir. Uygulanan psiko-eğitim sonrası katılımcıların yapıcı problem çözme ölçek puanlarının anlamlı bir şekilde arttığı görülmüştür. Böylelikle uygulanan psiko-eğitimin koruyucu ebeveynlerin problemler karşısında daha etkili ve yapıcı olma eğilimlerine katkı sağladığı, koruyucu ebeveynlerin çözüm arayışında yapıcı duygu, düşünce ve davranışlarını arttırdığı söylenebilir. Katılımcılardan birinin (D13) çocuğu ile olan ilişkisinde karşılaştıkları sorunları kuklalardan faydalanarak çözmeye başladığı ve bu yöntemi etkili bulduğu, başka bir koruyucu ebeveynin (D14) duygu kartlarını kullanması, bir diğerinin gevşeme egzersizlerinden faydalanması (D19) hakkında verdikleri geri bildirimler bu bulguyu destekler niteliktedir.

Bireylerin kişilerarası bir sorunla karşılaştıklarında çözüm konusunda ısrarcı/sebatkar düşünce ve davranışlarının olması ile ilişkili olan “İsrarcı/Sebatkar Yaklaşım (I/SY)” alt ölçek puanları psiko-eğitim sonrası anlamlı bir şekilde arttığı görülmüştür. Bu sonuç, psiko-eğitimin koruyucu ebeveynlerin problemlerin çözümü konusunda ısrarcı olma eğilimlerini arttırdığını düşündürebilir.

Problemin çözümüne yönelik güvensizliğe işaret eden “Kendine Güvensizlik (KG)” alt ölçek puanları psiko-eğitim sonrası anlamlı bir şekilde azalmıştır. Böylece, psiko-eğitimin koruyucu ebeveynlerin kişilerarası sorunlar karşısında kendilerine olan güvenlerinin artmasına katkı sağladığı düşünülebilir. Psiko eğitim sonrası uygulanan değerlendirme formunda da katılımcılardan birinin (D4) “problemleri zamanla çözümlenebileceğime dair inancım arttı” ifadesi bu sonucu destekler niteliktedir.

Problemin çözümünde sorumluluk üstlenmemeye ilgili “Sorumluluk Almama (SA)” alt ölçek puanları psiko-eğitim sonrası anlamlı bir şekilde azalmıştır. Bu sonuç psiko-eğitim sonrası koruyucu ebeveynlerin kişilerarası problemlerin çözümü ile ilgili daha fazla sorumluluk alma ve daha etkin davranma eğilimlerini arttırdığını gösterir.

Psikolojik iyi oluşu ölçmeyi amaçlayan, olumlu duygular, bağlanma, olumlu ilişkiler, anlam ve başarılar alt boyutlarından oluşan PERMA ölçeği puanlarında psiko-eğitim sonrası fark görülmüştür; fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gibi beklenen yönde de değildir. Bu sonuç psiko-eğitimin koruyucu ebeveynlerin psikolojik iyi oluşu açısından anlamlı bir fark yaratmadığını gösterir. Ancak psiko-eğitim sonrası deney grubundaki katılımcıların psikolojik iyi oluş puanlarındaki bir miktar düşüş katılımcıların kendilerini değerlendirmelerine ilişkin farkındalık kazandıkları ve kendilerini daha gerçekçi değerlendirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Deney ve kontrol gruplarının PERMA Ölçekleri puanlamaları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki koruyucu ebeveynlerin ön test ve son test toplam puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Demirci vd. (2017), PERMA'nın yaşam doyumu ve öznel mutluluk ile pozitif yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğunu, olumlu duygular, bağlanma, ilişkiler, anlam ve başarı boyutlarının bireylerin yaşamdan aldıkları doyumu ve mutluluk hislerini olumlu yönde etkilediklerini söyler. Koruyucu ebeveyn olmak bireylerin yaşamdan aldıkları doyumu, yaşamı anlamlandırmalarını olumlu etkilediği açıktır. PERMA Ölçeğinin deney ve kontrol grupları ön test ve son testlerinde yüksek puanlanması bu bilgi doğrultusunda yorumlanabilir.

Nitel çalışmadaki ilk tema olan ailelerin koruyucu aile olmaya karar verme süreçlerinde belirlenen kategoriler alanyazındaki diğer nitel çalışmalardaki anket soruları ile benzerlik göstermektedir. Bu temadaki sorulara verilen yanıtlar da alanyazındaki nitel çalışmalarla uyumludur. İkinci tema olan koruyucu ailelerin uyum süreçlerindeki deneyimleri, üçüncü tema olan çocukla bağ kurma deneyimleri, dördüncü tema olan biyolojik ailelerle olan ilişkileri, beşinci tema olan yaşadıkları sorunlar ve baş etme yolları alanyazındaki nitel çalışmalarda daha önce konu olarak belirlenmemiş temalardır. Psiko-eğitim için bir ön hazırlık olarak yapılan nitel çalışma, belirlenen temaların farklılığı ve alınan yanıtlar açısından alanyazına katkı sağladığı düşünülmektedir.

Orme ve Orme (2014) koruyucu ailelerle ilgili veriyi genellikle koruyucu annelerin sağladığını, bu nedenle koruyucu babaların rolünün göz ardı edildiğini; oysaki koruyucu çocukların pek çoğunun biyolojik babaları ile olumlu bir ilişkisi olmadığından koruyucu babanın rolünün önemli olduğunu vurgular. Ayrıca Orme ve Orme (2014) koruyucu annelerin koruyucu babalara göre ev içi çatışmalar ve gerilimler konusunda daha objektif davrandıklarını ifade eder. Bu bağlamda, nitel çalışmada 10 koruyucu baba ile yapılan görüşme ve deney grubunda ve kontrol gruplarında yer alan koruyucu babaların verilerinin ayrıca kayda değer olduğu düşünülmektedir; çünkü Türkiye alanyazınında da koruyucu ailelerle ilgili veriler yoğun olarak koruyucu annelerden sağlanmıştır.

5.2. Öneriler

Bugüne kadarki yapılmış çalışmalarda ve bu araştırma kapsamında yapılan çalışmada koruyucu ebeveynlerin çocukla ilişkilerinde, çocuğun biyolojik ailesi ile olan etkileşimlerinde, çocuğun eğitim ve sağlık işlemlerinde çeşitli sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu sorunlarda eğitim ve sağlık alanında yaşananlara dair kurumsal düzeyde müdahalelerde bulunulması; çocuk ile koruyucu ebeveyn arasında yaşanan ilişkisel sorunlar için ise anne-baba eğitimleri, psikoeğitim çalışmaları veya yapılandırılmış grup içi deneyim paylaşımlarının planlanması ve belli aralıklarla düzenli olarak yapılmasının

koruyucu ebeveynleri ve bakımları altındaki çocukları güçlendireceği düşünülmektedir. Hali hazırda Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın koruyucu ailelere yönelik iki kademeli ve çok kapsamlı bir eğitim programı mevcuttur; ancak bu programın düzenli aralıklarla, hatırlatıcı oturumlarla, deneyim paylaşım grupları ile daha etkili hale getirilmesine ihtiyaç vardır.

Alanyazında koruyucu ailelerin demografik ve kişisel özelliklerine ilişkin çok sayıda çalışma vardır. Ancak koruyucu ailelerin becerilerini ve pratiklerini geliştirmeye dönük, bu çalışmanın da dahil olduğu, çok az sayıda çalışma olduğu ve ailelerin bu tür uygulamalara ihtiyaç duyduğu ve ilgi gösterdiği gözlenmiştir. Bundan sonraki araştırmalarda farklı becerilere yönelik psiko-eğitim programları geliştirilebileceği gibi çeşitli aile danışmanlığı uygulamaları, çocuklar için oyun terapisi programı, hem aile hem çocuğu kapsayacak filial terapi veya theraplay uygulamaları ile çocuk-koruyucu aile uyumunu artıracak müdahale programları geliştirilebilir ve bu programların etkisi araştırılabilir. Ayrıca alanyazında biyolojik aileler konusunda da yeterli çalışma olmadığı görülmüştür. Bundan sonra yapılması planlanan akademik çalışmalarda, koruyucu ailelerin, çocuğun biyolojik ailesine yönelik tutumlarının, iki aileliğin çocuk üzerindeki etkilerinin araştırılmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Biyolojik ailesinde yaşadığı kayıplar, ihmaller, istismarlar, yoksunluklar sonrasında ailesinden ayrılıp kurum bakımına alınmak, kurumda edindiği toplu yaşam koşullarına bağlı alışkanlıklar ile koruyucu aile bakımı altına girmek psikolojik açıdan bir çocuk için yeterince yıpratıcıdır. Çocuğun yeni girdiği koruyucu aile ortamında da daha önce deneyimlediği aile ortamı gibi olup olmadığını ve kendisinin koşulsuz olarak bu ailede kabul görüp görmediğini belki defalarca sınaması bu nedenle de olağandır. Bu noktada Winnicott (2016) koruyucu ebeveynin çocuktaki olumsuz duygunun dönemsel dalgalarını hissedip bunlara dayanmasının, çocukla giderek daha güvenli bir ilişki kurmasını sağladığını söyler. Conoley ve Conoley (2017)'e göre negatif duyguları bir uyarı işareti olarak algılamak disiplin ile şefkat gerektirir ve değişim, kazanılmış becerileri ve ilişkili pozitif duyguları kullanarak devamlı yeni hedefler inşa etmek olarak benimsenir.

Seligman (2021)'a göre psikoloji sadece hastalığın, zayıflığın incelenmesi değil; aynı zamanda güçlü yanların, iyi özelliklerin de incelenmesidir. Tedavi sadece kusurlu olanı onarmak değil; doğru olanı desteklemek ve inşa etmektir. Aslında odak noktası, bireylerin durdurmak istedikleri şey yerine, olmasını istedikleri şeyin üzerinedir. Gordon (1996), ebeveynlerin söz ve duyguları ile çocuklarını kabul ettiklerini nasıl göstereceklerini öğrendikleri zaman şaşırtıcı etkiler yapabilen bir araca sahip olduklarını söyler. Çocuklar, böylece kendisini sevip kabul etmeyi ve kendini değerli bulma duygusuna sahip olmayı, sorunlarını kendisinin çözebilme, çocukluk ve yetişkinlikteki olağan sorunlarla baş edebilme gücünü kazanabilirler. Bir çocuğun ebeveynleri tarafından koşulsuz kabulü onun sağlıklı psikolojik gelişimi için olmazsa olmazdır. Bu kabulü bir kez sağlayamamış çocuk için koruyucu aile ikinci bir şanstır ve koruyucu ebeveyn-çocuk arasında kurulması istenen güven ilişkisinin anahtarıdır. İngiliz Çocuk Psikanalisti D.W.Winnicott (2016), biyolojik aile yaşamından yoksun bir çocuğun kaybının nasıl telafi edilebileceği sorusuna psikoterapinin genel anlamda pratik bir politika olamayacağını ancak çocuğa fiili ebeveyninin sağlayabildiğine benzeyen bir aile yaşamı vermek isteyen koruyucu ebeveynin bu telafiyi sağlayabileceğini söyler. Winnicott (2016) bu tespitiyle koruyucu ebeveynliğin, kurum bakımındaki çocukların sağlıklı psikososyal gelişimi açısından ne kadar kritik bir öneme sahip olduğunu vurgular. Tam da bu nedenle koruyucu ebeveynliğin desteklenerek geliştirilmesi ve yaygınlaşması sosyal politika hedeflerinden biri olmalıdır.

KAYNAKÇA

- Abukan, B. (2020). “Çocukluk Çağı Travmalarının Koruyucu Aile İçinde Sağaltımı Üzerine Bir Değerlendirme”. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(1), 241-260.
- Adair, J. (2000) Karar verme ve Problem Çözme, Çev. Nurdan Kalaycı, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2021). 2020 yılsonu verileri. Erişim: 18 Ekim 2021, <https://www.aile.gov.tr/media/87499/kurumsal-istatistikler.pdf>
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2021). İllere Göre Koruyucu Aile İstatistikleri. Erişim:18 Ekim 2021. <https://aile.gov.tr/koruyucu-aile/illere-gore-koruyucu-aile-istatistikleri/>
- Amerikan Çocuk Refahı Birliği, Koruyucu Aile Bakımı Hizmeti ve Standartları, Çev. Günseli Kuntbay, Sosyal Hizmetler Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara Gürsoy Basımevi, 1962.
- Avcı, E.Ü. (2019). Evlat Edinen, Koruyucu Annelik Yapan ve Biyolojik Anne Olan Kadınların Annelik İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayaz, M., Ayaz, B.A, Başgül, Ş.S., Karakaya, I., Gülen Şişmanlar, Ş., Yar, A., Şentürk, E., Dikmen, S. (2012). “3-5 Yaş Grubu Kurum Bakımındaki Çocuklarda Ruhsal Hastalık Sıklığı ve İlişkili Etmenler”. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23(2), 82-88.
- Aydoğan, H. (2019). Koruyucu Aile Yanında Kalan Çocukların Aile Aidiet Duygularına Etki Eden Faktörlerin Değerlendirilmesi: İzmir Örneği, Yüksek Lisans Tezi. Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Ayhan, M. (2021). Koruyucu aile modelinde duygusal emek ve ekonomik tutum: İzmir ili örneği, Yüksek Lisans Tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Baki, A. & Gökçek, T. Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Güz-2012 Cilt:11 Sayı:42 (001-021).
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.

- Baptise, A; Belisle, C.; Péchenart, J.; Vacheret, C. (1991). *Photolangage : une méhtode pour communiquer en groupe par la photo*, Les Éditions d'organisation, Paris.
- Batıgün Durak, A. (2000) “Problem Çözmeye Yönelik Terapiler: Tanımı ve Değerlendirme”. *Türk Psikoloji Bülteni*, 19, 40-48.
- Baysal, A. E. (2017). *Koruyucu aile uygulamaları ve sonuçları: İstanbul örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bilican-Gökkaya, V., (2014) “Koruyucu Ailelerin, Yanlarına Yerleştirilen Çocuk ya da Çocuklarla Aile İçinde Yaşadıkları Sorunlar Ve Başa Çıkma Yolları (Sivas İli Örneği)”. *International Journal of Social Science*, 25(1), 249-267. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2375>.
- Bingham, A. (2004), *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*, Çev. A.Ferhan Oğuzkan, MEB Yayınları, İstanbul.
- Brody, H., Stoneman, Z., Gauger, K. (1996). “Parent-Child Relationships, Family Problem-Solving Behavior, and Sibling Relationship Quality: The Moderating Role of Sibling Temperaments”. *Child Development*, 67 (3), 1289-1300.
- Brown, N.W. (2013). *Psikolojik-Danışmanlar İçin Psiko-Eğitsel Gruplar Hazırlama ve Uygulama Rehberi*. Vahap Yorğun (çev.) Anı Yayıncılık: Ankara.
- Bruskas, D. (2008). “Children in foster care: A vulnerable population at risk”. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 21(2), 70-77.
- Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi (2.Baskı)* Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Can, Y. (2000). “Koruyucu Aile Uygulaması Ankara Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cashmore, J., and Paxman, M. (2006). “Predicting after-care outcomes: the importance of ‘felt’ security”. *Child and Family Social Work*, 11, 232–241.

- Certel, N. (2016). Koruyucu Aile Derneklerine Üye Olan Koruyucu Ailelerin Bu Modele İlişkin Deneyim ve Değerlendirmeleri, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Crum, W. (2010). “Foster parent parenting characteristics that lead to increased placement stability or disruption”. *Children and Youth Services Review*, 32, 185–190.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2007). Kişilerarası Problem Çözme Envanteri'nin (KPÇE) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 28, (3), 95-111.
- Çivitci, A. (2019) Grup Psikoeğitimi (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çocuk Koruma Kanunu (2005). *Resmi Gazete* (Sayı:25876) Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5395.pdf>
- Dal, V., Akbaş, E. (2020). “Koruyucu Aile Hizmetlerinin Yürütülmesinde Sivil Toplum Kuruluşlarının Çalışmaları”. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(3), 523-546.
- Demirci, İ., Ekşi, H., Dinçer, D. Ve Kardaş, S. (2017). Beş boyutlu iyi oluş modeli: PERMA Ölçeği'nin Türkçe Formunun geçerlik ve güvenirliği. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 5(1), 60-77.
- Denby, R., Rindfleisch, N., Bean, G. (1999). Predictors Of Foster Parents' Satisfaction And Intent To Continue To Foster. *Child Abuse & Neglect*, 23(3), 287-303.
- Dinçer, Ç., Baş, T., Teke, N., Aydın, E., İpek, S., Göktepe, İ. (2019). “Okul öncesi dönem çocuklarının kişiler arası problem çözme ve sosyal becerileri ile akran ilişkilerinin değerlendirilmesi”. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 882-900.
- Doğan, B. (2020). Alman çocuk koruma sisteminde Türkiyeli ailelerin kültür ve göç bağlamında koruyucu aile olma deneyimi, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dubois-Comtois, K., Eve-Line, B., Chantal, C., Janie S., Claire, B., Tristan, M., Annie-Pier, L. (2021). “Are children and adolescents in foster care at greater risk of mental health problems than their counterparts? A meta-analysis” *Children and Youth Services Review*, 127, 106100

- D'Zurilla, T. J., Goldfried, M. R. (1971). "Problem Solving Behavior Modification". *Journal of Abnormal Psychology*, 78(1), 107.
- D'Zurilla, T.J., Chang, E.,C. (1995). "The Relations Between Social Problem Solving and Coping", *Cognitive Therapy and Research*, 19 (5), 547-56.
- D'Zurilla, T.J., Nezu, A. M., Maydeu-Oliveras, A. (2004). "Social problem solving: Theory and assesment". *Theory, research and training*, 3-27.
- Erdal, L. (2014). "Türkiye'de Sosyal Politika ve Koruyucu Aile Hizmet Modeli". *Sosyoekonomi*, 2, 172-192.
- Erdugan, S. (2019). Koruyucu Aile Modelinde Aile Yaşam Deneyimleri: Aile Sistemleri Teorisi Temelinde Niteliksel Bir Araştırma, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ergün, F. (1977). Korunmaya Muhtaç Çocuk Bakım Yurtları ve Koruyucu Aile Yanındaki 0-6 Yaş Grubu Çocuklarda Ölüm Oranı ve Nedenleri, Bilim Uzmanlığı Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erol, N. (2011). "Koruyucu Aile Sistemi ve Ruh Sağlığı". *Sevginizi Ertelemeyin" 1. Ulusal Koruyucu Aile Çalıştayı*, Denizli Koruyucu Aile Derneği Yayınları, Denizli. 66-93.
- Ertürk, A. (2020). Koruyucu ailelerin gözünden koruyucu aile uygulamaları: Gebze örneği, Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Goemans, A., Van Geel, M., Vedder, P. (2017). "Foster children's behavioral development and foster parent stress: Testing a transactional model". *Journal of Child and Family Studies*, 27(3), 990-1001.
- Gordon, T. (1997). Etkili Anababa Eğitimi (E.A.E) Aile İletişim Dili, Çev. Emel Aksay, Sistem Yayıncılık: İstanbul.
- Gökkaya, V. B. (2014). "Koruyucu Ailelerin, Yanlarına Yerleştirilen Çocuk ya da Çocuklarla Aile İçinde Yaşadıkları Sorunlar ve Başa Çıkma Yolları (Sivas İli Örneği)". *International Journal of SocialScience*. 25 (1), 249-267.
- Gökdoğan Şahin, E. (2019). Koruyucu ailelerin koruyucu aile hizmetine ilişkin değerlendirmeleri: Zonguldak ili örneği, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Hefferon, K. & Boniwell, I. (2018). Pozitif Psikoloji. Kuram, Araştırma ve Uygulamalar. Çev. Ed. Tayfun Doğan, Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Heppner, P.P., Petersen, C.H. (1982) “The Development and Implications of a Personal Problem-Solving Inventory”. *Journal of Counseling Psychology*, 29 (1), 66-75.
- İçağasıoğlu Çoban, A. (2013). “Çocuk İhmal-İstismarında Uzmanlaşmış Koruyucu Aile Modeli, Türkiye’de Çocuğun Refahı ve Korunması Kapsayıcı Bir Yaklaşım Arayışı” *Sosyal Hizmet Sempozyumu*. 104-117.
- Jacobsena, H., Brabrandb, H., Lilandb, S.M.M., Wentzel-Larsena, T., Moe, V. (2018) “Foster parents' emotional investment and their young foster children's socioemotional functioning”. *Children and Youth Services Review*, 86, 200–208.
- Jones, G., and Morrissette, P. J. (1999). “Foster parent stress”. *Canadian Journal of Counselling*”, 33, 13–27.
- Kahraman, F. (2007). Türkiye’de Çocuk Refahı Alanında Koruyucu Aile Hizmeti (Sakarya Ve Kocaeli Örneği), Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Karataş, K. (2007). “Türkiye’de Çocuk Koruma Sistemi ve Koruyucu Aile Uygulamaları Üzerine Bir Değerlendirme”. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 18 (2), 7-19.
- Karatay, A. (2017). “Türkiye’de Koruyucu Aile: Kökenleri, Gelişimi ve Bugünü”. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 389-427.
- Kılıç, S. ve Kesgin, B. (2021). “Koruyucu Aile Hizmet Modelinin İlişki Ağı Bağlamında Değerlendirilmesi ve Bu Alanda Yapılan Akademik Çalışmaların Analizi”. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 127-154.
- Kılıç, S. (2018). Sosyal Sermayenin Koruyucu Aile Hizmet Modelindeki Yeri ve Bu Alanda Yapılan Akademik Çalışmaların Analizi. Yalova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.
- Kınık, K. (2021). “Kültüre Duyarlı Sosyal Hizmet Bağlamında Türkiye’de Koruyucu Aile Modeli: İstanbul ve Bingöl Örneği”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(77).

- Kıray, V. B., Körükçü, Ö., Aral, N., Körükçü, G. (2014). "An Investigation of Empathic Skills of Foster Families". *Turkey Social and Behavioral Sciences*, 159, 570-576.
- Kitiş, S. (2019). A Home Of Hearts': The Effectiveness Of An İntervention Program For Foster Families, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi, Lisansüstü Programlar Enstitüsü, İstanbul.
- Koç, T. (2016). Türkiye’de Koruyucu Aile Hizmetinin Etkinliğinin Arttırılmasına Yönelik Çözüm Önerileri: Türkiye ve Hollanda Karşılaştırması, Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Koçtürk, M. (2019). Koruyucu Aile Uygulamasının Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi: Kırıkkale Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Konijn, C., Admiraal, S., Baart, J., Van Rooij, F., Stams, G. J., Colonnesi, C., Assink, M. (2019). "Foster care placement instability: A meta-analytic review". *Children and Youth Services Review*, 96, 483-499.
- Koruyucu Aile Yönetmeliği (2012). *Resmi Gazete* (Sayı: 28497). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/12/20121214-2.htm>
- Korkut, F. (2002). "Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Kuş, S. (2014). Koruyucu Aile Hizmeti ve Toplumsal Farkındalık Çanakkale Örneği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Leathers, S. J., Spielfogel, J. E., Geiger, J., Barnett, J., Voort, B. L. V. (2019). "Placement disruption in foster care: Children’s behavior, foster parent support, and parenting experiences". *Child abuse & neglect*, 91, 147-159.
- Li, D., Chng, G.S., Chu, C. M. (2019). "Comparing Long-Term Placement Outcomes of Residential and Family Foster Care: A Meta-Analysis", *Trauma, Violence, & Abuse*, Vol. 20(5) 653-664.

- MacGregor, T. E., Rodger, S., Cummings, A. L., Leschied, A. W. (2006). "The needs of foster parents: A qualitative study of motivation, support, and retention". *Qualitative Social Work*, 5(3), 351-368.
- Nazik, M. H. (1988). *Çocuksuz Ailelerin Evlat Edinme ve Koruyucu Aile Hakkındaki Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Njøs, B.M. & Seim, S. (2018). "Biological children as participants in foster families", *Nordic Social Work Research*, DOI: 10.1080/2156857X.2018.1465843.
- Oosterman, M., Schuengel, C., Slot, N. W., Bullens, R. A. R., Doreleijers, T. A. H. (2007). "Disruptions in foster care: A review and meta-analysis". *Children and Youth Services Review*, 29(1), 53–76.
- Orme J.G., Buehler C., Rhodes K.W., Cox M.E., McSurdy M., Cuddeback G. (2006). "Parental And Familial Characteristics Used In The Selection Of Foster Families". *Children and Youth Services Review*, 28, 396-421.
- Orme, J., Combs-Orme, T.(2014). "Foster parenting together: Foster parent couples", *Children and Youth Services Review*, 36, 124–132.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişiler arası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Öğüt, G. (2017). *Koruyucu Aile Ve Kurumda Kalan 36-72 Aylık Korunmaya Muhtaç Çocukların Gelişim Alanlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özbesler C. (2009). "Koruyucu Aile Hizmetlerinde Değerlendirme Süreci". *Aile Ve Toplum Dergisi*. 11(4), 85-94.
- Özdemir, F. (1996). *Korunmaya Muhtaç Çocuklar İçin Koruyucu Aile Bakımı*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özkara S. (2005). *Toplumun Koruyucu Aile Uygulamasına İlişkin Bilgi Görüş Ve Değerlendirmeleri*, Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Rueter, M.A., Conger, R.D. (1995). "Problem-Solving Behavior, and Family Problem-Solving Effectiveness" *Child Development*, 66 (1), 98-115.

- Sanchirico, A., Lau, W. J., Jablonka, K., Russell, S. J. (1998). "Foster parent involvement in service planning: Does it increase job satisfaction?". *Children and Youth Services Review*, 20(4), 325-346.
- Sayın, H.N. (2019). Koruyucu Aile'de Yetişen Çocukların Gözüyle Koruyucu Ailelerin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Seligman, M.E.P. (2021) Öğrenilmiş İyimserlik: Zihninizi ve Yaşamınızı Nasıl Değiştirirsiniz. (4. Baskı) Çev. Semra Kunt-Akbaş. Eksi Kitaplar, Ankara.
- Stein, E., Evans, B., Mazumdar, R., Rae-Grant, N. (1996). "The mental health of children in foster care: A comparison with community and clinical samples". *The Canadian Journal of Psychiatry*, 41(6), 385-391.
- Sungur, N. (1992). Yaratıcı Düşünce. Özgür Yayın Dağıtım, İstanbul.
- Şahin Kaya Z. (2019). Uzmanların gözünden Türkiye'de koruyucu aile programı üzerine bir değerlendirme, Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, Z., Erol, N., Öztop, D., Özer Özcan, Ö. (2008). "Kurum Bakımındaki Çocuk ve Ergenlerde Davranış ve Duygusal Sorunların Epidemiyolojisi; Ulusal Örneklemde Karşılaştırmalı Bir Araştırma". *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(3), 235-246.
- Tallman, I., Leik, R.K., Gray, L.N., Stafford, M.C. (1993). "A Theory of Problem-Solving Behavior" *Social Psychology Quarterly*, 56 (3), 157-177.
- Taşkekil S. (1989). Korunmaya Muhtaç Çocuklara Yönelik Sosyal Hizmetler Koruyucu Aile Bakımı- İzmir Örneği, Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Taşdemir-Yiğitoğlu, G., Kıray-Vural, B. ve Körükçü, Ö. (2020). "Koruyucu ailelerin kişilik özelliklerinin incelenmesi". *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(4), 1417-1436.
- Terzi, Ş. (2003) "Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Beceri Algıları" *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 221 – 232.

- Tezel, Z., Demirel, B., Kaya, Z. (2018). “Ailelerin Koruyucu Aile Olmaya Karar Vermelerinde Etkili Olan Etmenler ile Koruyucu Aile Olmanın Anlam ve Önemi”. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 19(43), 15-36.
- Tok, Ö. (1996). Koruyucu Aile Hizmeti Standartları ve Ülkemizdeki Durumu, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni, 10 Mayıs 2017 sayı: 24646
<https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Aile-2016-24646>
- Üstüner, S, Erol, N, Şimşek, Z. (2005). “Koruyucu aile bakımı altındaki çocukların davranış ve duygusal sorunları”. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 12, 130-140.
- Üstüner, S. (2005). Koruyucu Aile Bakımı Altındaki Çocukların Ruh Sağlığı, Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Wilde, L., Devlieghere, J., Vandenbroeck, M., Vanobbergen, B. (2019). “Foster parents between voluntarism and professionalisation: Unpacking the backpack” *Children and Youth Services Review*, 98, 290-296.
- Van Rooij, F. B., Van der Put, C., Maaskant, A. M., Folkeringa, D., Hermanns, J. M. A. (2019). “Risk assessment for foster placement breakdown: The predictive value of the strengths and difficulties questionnaire and foster child and foster family characteristics”. *Children and Youth Services Review*, 100, 353-361.
- Varol, C. (2011). “Koruyucu Ailede Yetişkinliğe Geçiş: Bir Tartışma”. *Sevginizi Ertelemeyin” 1. Ulusal Koruyucu Aile Çalıştayı*. Denizli Koruyucu Aile Derneği Yayınları, Denizli. 28-49.
- Winnicott, D.W. (2016). Bireyin Gelişimi ve Aile (Çev. Nur Nirven-Nüket Diner). Pinhan Yayıncılık, İstanbul.
- Yeşilkayalı, D.H. (2015). Koruyucu Aile Bireylerinin Sosyodemografik Özellikleri ile Empatik Becerileri ve Özgeciliği Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yıldız S.A. (2006). Ebeveynin Sorun Çözme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Deneysel Bir Çalışma. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24, 231-244.
- Yıldız, S.A., Eşkisü, M. (2011). “Problem Çözme Becerisini Geliştirme Programının 9. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi”, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 189-206.
- Yılmaztürk, G. (1991). İnfertil Ailelerin Evlat Edinme ve Koruyucu Aile Olma Konularındaki Bilgi ve Tutumları, Yüksek lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yolcuoğlu, İ. G. (2009). “Türkiye’de Çocuk Koruma Sisteminin Genel Olarak Değerlendirilmesi”. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 18(18).
- Yörükoğlu, A. (2008), Çocuk Ruh Sağlığı (25. Basım), Özgür Yayın Dağıtım: İstanbul.
- Yurdakul, A. (2016). Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Kurum Bakımında Kalan Çocuklarla Koruyucu Aile Yanında Kalan Çocukların Benlik Saygısı ve Psikososyal Gelişimleri Arasındaki Farklılıkların İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zins J. E., Bloodworth M. R., Weissberg R. P., Walberg H. J. (2004). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *What Does the Research Say?* 3-22.

EK 1

KORUYUCU EBEVEYNLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK ÇEVİRİMİÇİ PSİKO-EĞİTİM PROGRAMI

PSİKO-EĞİTİM TANITIM TOPLANTILARI

İstanbul Koruyucu Aile Derneği'nin sosyal medya ve mobil ağları üzerinden yapılan psiko-eğitim grubu ilanına başvuran kişilerden oluşan bir mobil ağ grubu oluşturulur. Mobil ağ grubuna grup lideri kendisini tanıtan kısa bir ileti yazar. Katılımcılara biri hafta içi biri hafta sonu olmak üzere iki çevrimiçi tanıtım toplantısı randevusu verir. Çevrimiçi toplantılara katılan koruyucu ebeveynlere kısaca programın amacı, süreci ve katılımcılar açısından beklenen sonuçları anlatılır. Toplantı sonunda katılmaya gönüllü olanların isimleri alınır. Katılmak istemeyenlerin mobil ağ grubundan ayrılmaları istenir. Mobil ağ grubunda kalan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan kişilere grup lideri, psiko-eğitim grubunun amacını, sürecini ve koşullarını anlatan Bilgilendirilmiş Onam Formu"nu iletir. Bu koşullarda psiko-eğitim grubuna katılmak istiyorlarsa mail ile onay vermeleri istenir. Onam formunu dolduran grup üyeleri ile birlikte psiko-eğitimin 8 oturumunun gün ve saati belirlenir. Grup lideri tarafından ilk oturumda görüşmek üzere randevu verilir, her oturumdan 2 saat önce çevrimiçi toplantı linkinin iletileceğinin bilgisi verilir.

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM METNİ

“Sayın gönüllü,

Sizi Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Aile Danışmanlığı Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tez öğrencisi Seçkin KAZAK BARDAKÇI tarafından yürütülen “Koruyucu Ailelerin Problem Çözme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Hazırlanan Çevrimiçi Psiko-Eğitim Programının Etkisi” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir.

Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.”

1. Çalışmanın amacı: Bu çalışmanın amacı koruyucu ailelerin, bakım sorumluluğunu üstlendikleri çocuklarla olan ilişkilerinde karşılaştıkları sorunları çözme becerilerini geliştirmektir. Çalışmanın sonucunda çalışmaya katılan koruyucu ebeveynlerin çocukları ile olan ilişkilerinde karşılaştıkları sorunları daha etkili yöntemlerle çözmeleri ve çözemedikleri sorunları daha az olumsuz duygularla karşılamaları beklenmektedir.
2. Çalışmaya katılma koşulları: Çalışmaya Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü onayı ile koruyucu aile vasfı kazanmış ve halen koruyucu aile olmaya devam eden, bakım sorumluluğunu üstlendiği çocuğun 3-15 yaş aralığında olması istenmektedir.
3. Çalışma kapsamında yapılacak uygulama: Katılımcılara önce Kişilerarası Problem Çözme Envanteri ve Psikolojik İyi oluş (PERMA) Ölçeği uygulanacaktır. Ardından 8 oturumluk (katılımcılarla birlikte belirlenen bir gün ve saatte) psiko-eğitim programı uygulanacaktır. Psiko-eğitim programı koruyucu ailelerin çocukları ile olan ilişkilerini ve psikolojik iyilik halini destekleyecek nitelikte eğitici uygulamaları içermektedir. 8 oturumun bitiminde katılımcılara tekrar Kişilerarası Problem Çözme Envanteri ve Psikolojik İyi oluş (PERMA) Ölçeği uygulanacaktır.

“Sayın gönüllü,

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Araştırma kapsamında doldurduğunuz anketlerin sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır. Araştırma ile ilgili sorularınız olursa e-posta ile aşağıda bilgileri bulunan araştırmacıya ulaşabilirsiniz. Bu koşullarda araştırmaya katılmak istiyorsanız lütfen aşağıdaki paragrafı okuyup imzalayınız.”

Araştırmacının adı/soyadı: Seçkin KAZAK BARDAKÇI

Ünvanı : Psikolog

E-posta adresi

Yukarıda yer alan araştırma ile ilgili bilgileri içeren metni okudum. Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

Katılımcının/ların adı/soyadı:

İmza/Tarih:

I. OTURUM: “TANIŞMA” (SÜRE: 120 dakika)

AMAÇ:

- 1- Grup üyelerinin birbirleri ile tanışmalarını sağlamak.
- 2- Grup üyelerine programı hatırlatmak.
- 3- Programa ilişkin kişisel beklentileri belirlemek

HEDEFLER:

- 1- Grubun amacını kavrayabilmek.
- 2- Çevrimiçi grup kurallarını oluşturma ve bu kurallara uyma konusunda ortak bir anlayış geliştirebilmek.
- 3- Psiko-eğitim programının amacına, işleyişine ve akışına ilişkin bilgi verme.
- 4- Koruyucu ailenin çocukla olan ilişkisinde başa çıkmakta zorlandığı konuları belirleme

SÜREÇ:

- 1- Daha önce oluşturulmuş mobil ağ grubu üzerinden katılımcılara Zoom Uygulaması toplantı linki gönderilir.
- 2- Çevrimiçi toplantı odasına grup liderinin onay vermesi ile katılımcılar girer.
- 3- Grup yöneticisi kendisini tanıtır (5 dakika).

3- Mini Konferans: Grubun amacı lider tarafından belirtilir. Grup süreci hakkında üyeler bilgilendirilir. Grup kurallarının olduğu slaytlar ekran paylaşımı ile gruba sunulur. Grup üyelerinin görüşleri de alınarak kurallara ekleme veya çıkarma yapılır (10 dakika).

4- Etkinlik: Grup üyelerinin birbirlerini tanımaları sağlanır (45 dakika).

6- Eğitim programının içeriği ve sürecin nasıl ilerleyeceği ve bu sürecin üyelere nasıl katkı sağlayacağı hatırlatılır (5 dakika).

8- Egzersiz: Grup üyelerinin koruyucu aile deneyimi ile ilgili başa çıkmakta zorlandığı konuları belirlemeleri, böylece programa ilişkin bireysel amaçlarını oluşturmaları sağlanır (50 dakika).

9- Özet Kapanış: Oturum değerlendirilir, haftanın ev etkinliği verilir ve oturum sonlandırılır (5 dakika).

UYGULAMA:

Grup üyelerinin karşılanması:

Çevrimiçi toplantı odası programın belirlenen başlama saatinden 10 dakika önce açılır, çevrimiçi olan grup üyesi selamlanır. Herkesin mikrofonu açıktır ve katılımcıların birbirlerini selamlamaları için ortam sağlanır.

Grup yöneticisinin kendisini tanıtmaları:

Grup yöneticisi kısa bir özgeçmişini sunarak kendisini gruba tanıtır ve grup üyeleri ile arasında sıcak ve güvenli bir ilişki başlatır.

Mini konferans; Grubun Amacı ve Grup Kurallarının Belirlenmesi:

Grup yöneticisi, grubun amacını ve çevrimiçi grup kurallarının kısaca anlatıldığı sunumunu ekran paylaşarak yansıtır.

Psiko-eğitim Grubunun Temel Amacı: Koruyucu ebeveynlerin bakım sorumluluğunu yerine getirdikleri çocuklarla ilgili yaşadıkları sorunların üstesinden gelebilmelerini kolaylaştıracak bilgi, beceri ve farkındalığı kazandırmak ve bu bilgi, beceri ve farkındalığı çocukla ilişkisinde daha etkili ve sağlıklı hale getirmek için kullanmalarını sağlamaktır.”

Bunun için şu alt amaçlar belirlenmiştir:

- Koruyucu ebeveynlerin koruyucusu olduğu çocuklarla ilişkilerindeki problem çözme becerilerini geliştirmek,
- Koruyucu ebeveynlerin kendi aralarındaki sosyal etkileşimini artırmak,
- Sorunlarla başa çıkılmadığında olumsuz duyguları azaltma becerisi kazanmak
- Koruyucu ebeveynlik becerilerinin geliştirilmesini sağlamak

Bütün gruplarda olduğu gibi çevrimiçi olan bu grup yaşantısında da sürecin sağlıklı ilerlemesi için bazı kurallar gereklidir. Bu kurallar;

1. Gizlilik: Grup oturumları sırasında grup üyelerinin kendilerine ilişkin paylaşımları grup içerisinde kalır. Bu nedenle, grup sürecinde yaşananların grup dışında konuşulmaması gerekir. Paylaşımların gizliliği grubun güveni açısından esastır. Ayrıca grup lideri tarafından programda konuşulanların isim kullanılmadan, yalnızca eğitim ve bilimsel çalışmalarda kullanılabileceği konusunda üyeler bilgilendirilir.

2. Saygı: Grup üyelerinin birbirlerini saygıyla dinlemeye çalışması, birbirlerini anlaması ve ortak yaşantılarını fark etmeleri beklenir. Üyelerin birbirlerine karşı eleştirici, yargılayıcı, suçlayıcı ve alaycı tutum takınması kabul edilemez.

3. Eşitlik: Grupta her üye eşit haklara sahiptir. Herkesin eşit konuşma zamanı vardır. Tüm katılımcıların ses ayarını *mute/sessize* alması, sadece konuşacağı zaman mikrofonunu açması beklenir. Küçük grup çalışması olduğundan kameraların açık olması tercih edilir.

4. Süreklilik: Grup üyelerinin gruba düzenli olarak katılmaları beklenir. Bu durum grup sürecinde oturumlar arasında kopukluk olmaması için gereklidir. Oturumlarda işlenen konular devamlılık gösterdiğinden bir oturumu kaçıran üyeler bir sonraki oturuma katılmakta zorluk yaşayabilirler.

5. Sorumluluk: Psiko-eğitime herkes kendi özel alanından katıldığından, grup üyelerinin programa olabildiğince aktif katılabileceği ve çocuklarının program akışını duymayacağı bir ortamda olması beklenir. Grup üyeleri ev etkinliklerini yapmaktan sorumludur. Çevrimiçi toplantı belirtilen saatte başlayıp biteceğinden katılımcıların tam zamanında çevrimiçi olması beklenir.

6. Zaman Yönetimi: Her oturum 90 dakika olarak planlanmıştır. Zamanın verimli yönetimi için yapılan uygulama ile ilgili olmayan soruları ve ikili tartışmaları oturum sonlandıktan sonra ilgili kişi ile karşılıklı talep doğrultusunda yapılması beklenir.

Etkinlik; Grup üyeleri ile tanışma:

Grup lideri gruba elindeki kum saatini gösterir ve her katılımcının 2 dakikada ismini, hangi şehirden katıldığını, ne kadar süredir koruyucu ebeveyn olduğunu, kaç çocuğu olduğunu ifade etmesi istenir.

Eğitim Programının İçeriği ve Ele Alınacak Konular:

Gruba her oturumda ele alınacak konu başlıkları hakkında bilgi verilir.

Egzersiz:

Grup üyelerinin koruyucu aile deneyimlerinde koruyucusu oldukları çocuklarla ilgili olarak başa çıkmakta zorlandıkları bir veya birkaç sorunu 2 dakikada tanımlamaları istenir. Katılımcılara sıra ile söz verilir. Katılımcı sorunu tanımladıktan sonra grup lideri tarafından sorun daha net yeniden ifade edilir.

Oturumunun Sonlandırılması ve Ev Etkinliği:

Oturumun özeti ve değerlendirmesi yapılır ve katılımcılara gelecek haftaya kadar bir ev etkinliği verilir: “Kabakçığın Hayatı” isimli animasyon filmini çocuklarının uyuduğu bir saatte izlemeleri istenir.

“Kabakçığın Hayatı” Filminin Künyesi

Yönetmen: Claude Barras
Senarist : Céline Sciamma, Gilles Paris
Oyuncular: Gaspard Schlatter, Sixtine Murat, Paulin Jaccoud
Orijinal adı: Ma Vie De Courgette
Süre : 66 dak.
Özet: Courgette, 9 yaşındaki çocuğun takma adıdır. Annesinin ani ölümünden sonra bir polis memuru olan Raymond yetimhanede Courgette ile ilgilenmektedir. Başlarda Courgette bu yeri düşmanca ve yabancı olarak görse de polis memurunun da yardımıyla yeni arkadaşlar edinecek, güvenmeyi, kendine yeni aile kurmayı ve gerçek sevgiyi öğrenecektir.

II. OTURUM: “PROBLEM NEDİR?” (SÜRE: 90 dakika)

AMAÇ:

1. Sorunu tanımlamak.
2. Katılımcıların sorunlarının kaynaklarına ilişkin farkındalıklarını artırmak.

3.Katılımcıların sorun çözme aşamaları hakkında bilgilenmelerini sağlamak.

HEDEFLER:

1. Katılımcıların yaşadıkları sorunu tanımlama becerilerini geliştirmek, neden ile sorun arasındaki ayrımı anlamalarını sağlamak.
2. Katılımcıların problemi yaşamadıkları istisnai zaman ve koşulları araştırma becerisini geliştirmek.
4. Katılımcıların problem çözme aşamalarını kullanabilme becerisi geliştirmek.

SÜREÇ:

- 1.Katılımcılara Zoom Uygulaması toplantı linki gönderilir. Çevrimiçi toplantı odasına grup liderinin onay vermesi ile katılımcılar girer.
2. Katılımcıların etkileşimlerini canlandırmak için ısınma etkinliği yapılır (5 dakika).
3. Ev etkinliği olarak verilen “Kabakçığın Hayatı” animasyonu hakkında konuşulur (10 dakika).
- 4.*Egzersiz:* Bir sihirli küre görseli eşliğinde ailelere mucize soru yöneltilir (45 dakika).
- 5.*Mini Konferans:* Sorunun tanımı, sorunu tanımlama alışkanlıkları, çözüm stratejilerinde bireysel farklılıklar, çözüm odaklı yaklaşım, terslik-düşünce-sonuç dizisi hakkında slaytların ekran paylaşımı ile bilgi verilir. Terslik-düşünce-sonuç ile ilgili örnek durum uygulamaları yapılır (25 dakika).
- 6.Oturumun özeti ve değerlendirmesi yapılır, ev etkinliği verilir (5 dakika).

UYGULAMA:

Grup üyelerinin karşılanması:

Çevrimiçi toplantı odası programın belirlenen başlama saatinden 10 dakika önce açılır, çevrimiçi olan grup üyesi selamlanır. Grup liderinin seçtiği Sertab Erener'den “Aç Sesini” parçası hafif bir şekilde fonda çalar. Herkesin mikrofonu açıktır ve katılımcıların birbirlerini selamlamaları için ortam sağlanır.

Etkinlik:

Katılımcılardan “*Bugünlerde en çok ihtiyaç duyduğum şey.....*” cümlesini bir kelime ile tamamlamaları istenir. Grup lideri tarafından yanıtlar not edilir.

İlk oturumda ev etkinliği olarak verilen “Kabakçığın Hayatı” animasyonunu nasıl buldukları sorulur. Katılımcılardan söz almak isteyenlerden kısa bir değerlendirme alınır. Grup lideri filmdeki ana karakter Courgette’in koruyucu ebeveyni ile kurduğu olumlu ilişki ve bağın iyileştirici gücünü vurgular.

Egzersiz; Mucize Soru:

Bir sihirli küre görseli ekranda paylaşılır. Grup lideri katılımcılara geçen hafta tanımladıkları ya da sonradan akıllarına gelen farklı bir sorun ile ilgili bir soru yönelteceğini, soruyu sorarken tüm dikkatlerini yöneltmelerini ister. Grup lideri kristal küre görseli eşliğinde katılımcılara: “*Bu küre size 6 ay sonrasını gösteriyor ve 6 ay sonra çocuğunuzda sorun olarak gördüğünüz, sizi kaygılandıran, üzen şeyin değişmiş olduğunu görüyorsunuz. Bu değişikliği fark etmenizi sağlayan nedir?*” sorusunu yöneltir. Grup lideri, tek tek soruyu yanıtlayan katılımcılara “*Çocuğunuzun hangi davranışları sizinle veya başka insanlarla yaşadığı sorunun çözüldüğünü gösterir? Sizin hangi duygunuz çocuğunuzun sorununun çözüldüğünü gösterir? Sorunu yaşamadığınız istisnalar nelerdir?*” sorularını da yönelterek kendilerini daha açık ifade etmelerini sağlar ve yanıtları pozitif amaçlar olarak yeniden formüle eder. Böylece ebeveynin çocukla ilişkisinde başa çıkmakta zorlandığı ve psiko-eğitim programının sonunda aşmayı umduğu sorun belirlenir.

Mini Konferans:

Sorunun tanımı, sorunu tanımlama alışkanlıkları, çözüm stratejilerinde bireysel farklılıklar, çözüm odaklı yaklaşım, terslik-düşünce-sonuç dizisi hakkında slaytların ekran paylaşımı ile bilgi verilir. Bu bölümde Seligman (2021)’in “Öğrenilmiş İyimserlik” isimli eserinden faydalanılmıştır:

“Sorunları açıklama tarzı, olayların olma nedenlerini kendimize açıklarken kullanmayı alışkanlık haline getirdiğimiz tarzıdır. Sorunları açıklarken kalıcılık, kişisellik ve yaygınlık boyutlarına göre bir tarz benimseriz. Kalıcılık boyutu zamanla ilgidir; bireylerin başlarına gelen olumsuz olayların kalıcı olduğuna inanmalarını ifade eder. Yaygınlık boyutu ise sorunlara evrensel/tümel açıklamalar getiren bireyler, bir alanda sorun yaşadıkları zaman her şeyden vazgeçerken, özgül açıklamalar yapan bireyler, yaşamlarının sadece o

alanında çaresizlik hissederek ve yaşamlarının diğer alanları bu çaresizlikten etkilenmez. Kişisel boyutu; sorunu içsel ve dışsal nedenlere yüklemektir.”

Sorunları açıklama tarzlarına ilişkin grupla birlikte çeşitli örnekler yapılır. Daha sonra çözüm ve çözüm stratejilerindeki bireysel farklılıklar hakkında bilgi verilir. Bingham (2004)'ün “Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi” isimli kitabından yararlanılarak şu açıklama yapılır:

“Amacın ve ilişkinin önemsenmediği kaplumbağa (geri çekilme) stratejisi, amacın değil ama ilişkinin önemsendiği oyuncak ayı (yatıştırma)stratejisi, karşılıklı olarak hem amaçtan hem ilişkiden ödün verilen tilki (uzlaşma)stratejisi, ilişkinin değil ama amacın önemsendiği köpek balığı (güç kullanma)stratejisi, hem amacın hem ilişkinin önemsendiği baykuş (yüzleşme)stratejisidir.”

Ekran paylaşımı ile çeşitli örnekler yansıtılarak konunun daha iyi anlaşılması sağlanmıştır. Kaplumbağa (geri çekilme) stratejisini örnek olan bu ifadelerden biri:

TERSLİK-*Spor salonuna kaydoldum. Gittiğim ilk derste benim dışındaki herkesin vücudu formdaydı.*

DÜŞÜNCE-*«Burada ne işim var? Kimse benim gibi zayıflamaya gelmemiş. Yanlış yerdeyim».*

SONUÇ-*Çok utandım, bedenimin görüntüsü beni daha da rahatsız etti ve hemen salondan ayrıldım.*

Sunumda anlatılan Terslik-Düşünce-Sonuç (TDS) dizisi için Seligman (2021)'in aynı adlı eserinden faydalanılarak şu açıklama yapılır:

“Bir terslikle karşılaştığımız zaman buna düşünerek tepki veririz. Düşüncelerimiz kısa sürede kalıplaşır. Söz konusu düşünceler bizde öylesine alışkanlık yapar ki durup üzerlerinde odaklanmadığımız sürece onların aklımızdan geçtiğini fark etmeyebiliriz. Dahası düşünceler zihnimizde öylece durmazlar; birtakım sonuçlar doğururlar. Düşünceler duygularımızın ve yapacağımız bir sonraki şeyin dolaysız nedenleridir. İlk adım terslik-düşünce ve sonuç arasındaki bağlantıyı görmektir. İkinci adım TDS'lerin kendi yaşamınızda her gün nasıl işlediğini anlamaktır.”

Terslik-düşünce-sonuç ile ilgili örnek durum uygulamaları yapılır.

Oturumunun Sonlandırılması ve Ev Etkinliği:

Oturumun özeti ve değerlendirmesi yapılır ve katılımcılara gelecek haftaya kadar bir ev etkinliği verilir: “Bir hafta boyunca Terslik-Düşünce-Sonuç dizisi ile ilgili yaşadığınız örnekleri kaydetmenizi istiyorum. Bunun için terslik aramayın ancak karşınıza aksi bir durum çıktığında dikkatinizi iç sesinize verin ve sonuçları ile birlikte kaydedin. Önemli olan çok küçük de olsa belli bir terslikle onun sonucunda ortaya çıkan duygu arasındaki bağlantıyı bulmaktır.” Katılımcılara iç gözlemlerini kaydedecekleri bir form linki oluşturularak mobil ağ grubunda paylaşılır.

Çocukları ile birlikte “Ters Yüz” animasyon filmini izlemeleri istenir.

“Ters Yüz” Filminin Künyesi

Yönetmen: Pete Docter
Senarist : Pete Docter, Meg LeFauve, Josh Cooley
Orijinal adı: Inside out
Süre : 94 dak.
Özet: Minnesota’da kırsal kesimde ailesiyle beraber yaşayan Riley hayatından çok mutludur. Riley’in zihninde Neşe, Üzüntü, Korku, Öfke ve Tiksinti olmak üzere beş temel duygu yaşamaktadır. Riley’in zihnindeki bu duyguların yaptıkları yönlendirmeler onun hayatını oldukça etkilemektedir. Ayrıca Riley’in zihninde Riley’in hayatındaki önemli zamanları temsil eden küçük yuvarlak şekilde olan ve sadece sarı renkte neşeli hatıraların geldiği “çekirdek hatıralar” vardır. Her çekirdek hatıra Riley’in zihninde “Hokey Adası”, “Şaklabanlık Adası”, “Arkadaşlık Adası”, “Dürüstlük Adası”, “Aile Adası” gibi kişilik adalarına gitmekte ve Riley’in kişiliklerini güçlendirmektedir. Riley 11 yaşına geldiğinde ailesiyle beraber San Francisco’ya taşınırlar. Ve Riley’in eski neşeli günleri gittikçe azalmaya başlar.

III. OTURUM: “DUYGULARIN DİLİ” (SÜRE : 90 dakika)

AMAÇ:

1. Duyguların çeşitliliğini fark etmek.
2. Duygu-düşünce-davranış arasındaki bağlantıyı fark etmek.
3. Duyguları işlevleri ile beraber düşünmek.
4. Sorun çözerken duyguların rolünü öğrenmek.

HEDEFLER:

- 1.Katılımcıların kendilerini gözleme, duygularını araştırma ve ifade etme becerilerini geliştirmek.
- 2.Katılımcıların beden duyularından duygularını dinleme becerilerini geliştirmek.
- 2.Katılımcıların duygularını fark ederek sorunları çözme becerisi geliştirmek.

SÜREÇ:

- 1.Katılımcılara Zoom Uygulaması toplantı linki gönderilir. Çevrimiçi toplantı odasına grup liderinin onay vermesi ile katılımcılar girer.
- 2.İkinci oturumun ev etkinliği ile ilgili grup lideri tarafından geri bildirim verilir (10 dakika).
3. Ardından katılımcıların etkileşimlerini canlandırmak için ısınma etkinliği yapılır (10 dakika).
- 4.Mini Konferans: Duyguyu tanımlamak, duyguları düzenlemek, duygu-düşünce-davranış arasındaki bağlantılar, duyguların işlevi ve sorunları çözerken duyguların rolünden bahsedilir (20 dakika).
5. Egzersiz: Photolangage yöntemi ile katılımcıların son zamanlarda en yoğun hissettikleri duygunun fotoğrafını seçmeleri istenir (40 dakika).
6. Oturumun özeti ve değerlendirmesi yapılır. Katılımcılara gelecek haftaya kadar uygulayacakları haftanın etkinliği verilir: PDF olarak hazırlanan duygu kartları ailelere iletilerek ailece hafta boyunca bu etkinliği birkaç kez yapmaları ve etkileşimleri not etmeleri istenir (10 dakika).

UYGULAMA

Grup üyelerinin karşılanması:

Çevrimiçi toplantı odası programın belirlenen başlama saatinden 10 dakika önce açılır, çevrimiçi olan grup üyesi selamlanır. Grup liderinin seçtiği, Nil Karaibrahimgil'den “Kanatlarım Var Ruhumda” parçası hafif bir şekilde fonda çalar. Herkesin mikrofonu açıktır ve katılımcıların birbirlerini selamlamaları için ortam sağlanır.

Katılımcıların terslik-düşünce-sonuç dizisi ile ilgili doldurdıkları formlarla ilgili grup lideri tarafından geri bildirim verilir.

Etkinlik:

Önemli duygunun fotoğrafı etkinliği: ekrana 39 maddeli duygu listesi yansıtılır ve grup üyelerinin son birkaç haftada en yoğun olarak hissettikleri bir duyguyu seçmeleri ve *chatten* duygunun ismini herkese açık olarak yazmaları istenir.

Mini Konferans:

Duyguyu tanımlamak, duyguları düzenlemek, duygu-düşünce-davranış arasındaki bağlantılar, duyguların işlevi ve sorunları çözerken duyguların rolünden bahsedilir. Duygu-düşünce-davranış arasındaki bağlantılarla ilgili çeşitli örnekler ekran paylaşımı ile yansıtılır ve grupla birlikte incelenir. Bu örneklerden bir tanesi şöyledir:

DURUM: Kızım ödevlerini bir süredir yapmıyormuş. Bugün öğretmeni arayıp söyledi bunu.

DÜŞÜNCE (1): «Bana yaptığımı söylemişti, nasıl da kandırmış beni»

DUYGU: Hayal kırıklığı, öfke

DURUM: Kızım ödevlerini bir süredir yapmıyormuş. Bugün öğretmeni arayıp söyledi bunu.

DÜŞÜNCE (2): «Bu aralar bir şey var bu çocukta»

DUYGU: Hayal kırıklığı, endişe, merak

SONUÇ: Akşam odasına gidip baş başa konuştuk.

DUYGU: Rahatlama

Katılımcılardan sunumda verilen bilgiler ile bir önceki hafta izlemeleri istenen Ters-Yüz filmi ilişkilendirmeleri istenir. Filmdeki çeşitli sahnelerden örnekler verilir.

Egzersiz: “Fotoğrafın Dili-Duygunun Fotoğrafı”

Katılımcılardan ısınma etkinliğinde seçtikleri duyguyu akıllarında tutarak ekrana yansıtılan fotoğraflar içinde bu duyguyu en iyi temsil ettiğini düşündükleri fotoğrafı seçmeleri istenir. Baptise ve Ark. (1991) tarafından psikososyal müdahale programlarında kullanmak için

geliştirilen “Photolangage” yöntemi uygulaması ve fotoğrafları <https://www.yapaka.be/page/photolangage> web sayfasından oturum öncesinde indirilmiş, orijinal paketinde bulunan 112 fotoğraf incelenerek 40 adet seçilmiştir. Fotoğraflar slayt şeklinde ekrana yansıtılmış ve katılımcıların her fotoğrafa bakması sağlanmıştır. Ardından grup lideri katılımcılara seçtikleri duyguyu en iyi temsil eden fotoğrafı seçmeleri ve seçtikleri fotoğrafı *chate* yazmaları istenmiştir. Katılımcıların fotoğraf seçmeleri için fotoğraflar tekrar slayt olarak ekrana yansıtılmıştır. Ardından katılımcılara tek tek söz verilmiş ve seçtikleri fotoğrafı hangi özelliklerinden dolayı seçtikleri duygu ile eşleştirdikleri sorulmuştur. Böylece katılımcıların son zamanlarda yoğun olarak hissettikleri duyguyu farkına varmaları, kendilerini gözlemlemeleri ve bir temsil aracılığıyla bu duyguyu ifade etmeleri sağlanır.

Oturumunun Sonlandırılması ve Ev Etkinliği:

Oturumun özeti ve değerlendirmesi yapılır ve katılımcılara gelecek haftaya kadar bir ev etkinliği verilir: PDF olarak hazırlanan ve 25 karttan oluşan duygu kartları katılımcılara e-posta olarak iletilir. Sayfaların çıktısını alıp kart haline getirmeleri istenir. Bu kartlar ile ailece en az bir kez oynamaları ve etkileşimleri not etmeleri istenir.

IV. OTURUM: ETKİN DİNLEME (SÜRE: 90 dakika)

AMAÇ:

1. Etkin dinlemenin sorun çözmedeki önemini anlamak.
2. Duygu belirtilerini fark etmenin iletişimdeki önemini anlamak.
3. Çocukla iletişim kurarken duyguları fark etmek.

HEDEFLER:

1. Katılımcıların etkin dinleme becerilerini geliştirmeleri sağlamak.
2. Katılımcıların etkin dinleyerek sorun çözme becerilerini geliştirmeleri sağlamak.
3. Katılımcıların iletişimde duygu belirtilerini fark etmelerini sağlamak.
4. Çocukla duygu temelli iletişim kurma becerilerini geliştirmek.

SÜREÇ:

- 1.Katılımcılara Zoom Uygulaması toplantı linki gönderilir. Çevrimiçi toplantı odasına grup liderinin onay vermesi ile katılımcılar girer.
2. Ardından katılımcıların etkileşimlerini canlandırmak için ısınma etkinliği yapılır (20 dakika).
- 3.Mini Konferans: Sorun çözerken etkin dinlemenin önemi, iletişimde duygu ifadesi, “ben” iletileri üzerine konuşulur. İletişimde duygu belirtilerini fark etme ve yansıtma becerisi, “ben” iletilerini kullanabilme becerisini geliştirmek için örnek uygulamalar yapılır. (45 dakika).
5. Egzersiz: Bataryam % kaç? (20 dakika)
6. Oturumun özeti ve değerlendirmesi yapılır. Katılımcılara gelecek haftaya kadar uygulayacakları haftanın etkinliği verilir: PDF olarak hazırlanan aile etkileşim kartları ailelere iletilerek ailece hafta boyunca bu etkinliği birkaç kez yapmaları ve etkileşimleri not etmeleri istenir (5 dakika).

UYGULAMA

Grup üyelerinin karşılanması:

Çevrimiçi toplantı odası programın belirlenen başlama saatinden 10 dakika önce açılır, çevrimiçi olan grup üyesi selamlanır. Grup liderinin seçtiği, Nilüfer'den “Yaşamak Ne Güzel Şey” parçası hafif bir şekilde fonda çalar. Herkesin mikrofonu açıktır ve katılımcıların birbirlerini selamlamaları için ortam sağlanır.

Etkinlik:

Katılımcıların etkileşimlerini canlandırmak ve ikinci oturumun ev etkinliği ile ilgili geri bildirim almak için duygu kartları kullanılır. Katılımcılardan evde yaptıkları uygulama esnasında akıllarında kalan bir anı paylaşmaları istenir.

Mini Konferans:

Çocukla ilgili bir sorunla karşılaşıldığında sorunun kaynağını ayırt edebilme; sorun çocuğun sorusu ise etkin dinleme becerileri, sorun ebeveynin sorunu ise “ben” iletilerini kullanabilme becerileri hakkında bilgilendirme yapılır. Katılımcıların önceki haftalarda yaşadıkları sorunlarla ilgili verdikleri örneklerden oluşturulmuş örnek ifadeler ile daha

ayrıntılı bilgi verilir. Bu bölümde Thomas Gordon (1997)'in Etkili Anababa Eğitimi- Aile İletişim Dili” isimli eserinden yararlanılarak bilgilendirme yapılmıştır.

Çocuğa kabul edildiği mesajı vererek sorunlarını anlatması ve sorunlarına yine kendisinin çözüm bulması için cesaretlendirmenin önemi anlatılır.

Çocuğu «kapı aralayıcılar» ile konuşmaya davet edilebileceği üzerine örnek ifadeler paylaşılır:

«Bu konuyu konuşmak istersen, seni dinlemek isterim», «Biraz üzgün görünüyorsun, seni neyin üzdüğünü anlatmak ister misin?»

Çocuğa ne yapması ya da ne yapmaması gerektiği söylemek yerine durumun ne olduğunun ifade edilmesi ve çocuğu bu durum hakkında düşünmeye yönlendirilmesi hakkında bilgi verilir. Örnek ifadeler paylaşılır:

«Burası evin salonu, oyun odası değil», «Şimdi yemek zamanı, bahçeye inme saati değil.»

Olası birkaç çözüm alternatifi mevcutsa çocuğa «ya da, yoksa» kalıpları ile alternatifleri sunarak çözümü seçmesi sağlanır:

«Parkta biraz daha fazla kalmayı mı tercih edersin yoksa eve dönüş yolumuzu uzatıp dondurmacıya uğrayıp eve gitmeyi mi tercih edersin?»

Ebeveyn: «Canın sıkılıyor anlıyorum. Peki kardeşinin elinden zorla oyuncuğı almaktan başka ne yapabilirdin?»

Çocuk: «Ondan isteyebilirdim»

Ebeveyn: «Güzel, peki başka ne yapabilirsin?»

Çocuk: «Bendeki oyuncakla değiştirmeyi önerebilirim.»

Ebeveyn: «Harika, şimdiden iki farklı çözüm buldun. Başka?»

«Eğer tüm besinlerden dengeli bir şekilde yemezsen ve sadece patates kızartması ile beslenirsen, bir düşün bakalım o zaman ne olur?»

«Sen arkadaşının defterini yırtınca arkadaşın ne hissetmiş olabilir?», «Senden izinsiz değerli bir eşyanı biri almış olsa ne hissederdin?»

«Ben» iletileri ile çocuğa hangi davranışını kabul etmediğimizi, bu davranışının bizde uyandırdığı duygu ve hayatımızda hangi olumsuzluğa yol açtığı iletilir. Örnek ifadeler verilir:

«Parkta daha fazla kalmak istediğini anlıyorum. Ama seninle evden çıkmadan önce bir anlaşma yaptık. Senin bana verdiğin sözü tutmayıp parkta daha fazla kalmak için ısrar ettiğinde üzüliyorum ve biraz da kızıyorum; çünkü anneannedeki akşam yemeğine geç kalıyoruz.»

«Aramalarıma yanıt vermediğinde çok endişeleniyorum, başına bir şey gelmiş olabileceğini düşünüyorum.»

«Altına kakını kaçırdığını gördüğümde kendimi çaresiz hissediyorum; çünkü bu konuda sana nasıl yardımcı olabileceğimi bilmiyorum. Bu sorunu birlikte çözmeye ne dersin? »

«Seninle aramızda herhangi bir konuda anlaşmazlık yaşadığımızda sen beni üzme amacıyla 'keşke aile görüşmesi olsa' diyorsun. Bu durumda ben çok üzüliyorum ve sanki beni tehdit ediyormuşsun gibi hissediyorum.»

«Balta kesici bir alet. Sen balta ile oynamak istediğinde çok endişelendim; çünkü baltanın sana zarar vermesinden çok korktum.»

«Bugün okuldan beni birkaç kez arayıp bilgi verdiğin için teşekkür ederim. Okulda tek başına olduğunu düşündüğümde huzursuz oluyorum ve gerçekten güvende olduğundan emin olmak istiyorum.»

«Çantamdan izinsiz olarak para aldığını fark edince hayal kırıklığına uğradım; çünkü sana güvenmek istiyorum ve bir ihtiyacın olduğunda bana söyleyeceğinden emin olmak istiyorum.»

Son olarak; olumlu geri bildirim verirken ben iletilerinin öneminden söz edilir ve örnek ifadeler verilir:

«Seninle zaman geçirmekten çok keyif alıyorum.»

«Birlikte oyun oynadığımızda çok mutlu oluyorum.»

«Büyüdüğünü farkındayım; yine de tek başına dışarı çıktığında endişeleniyorum. Dışardayken beni nasıl olduğunla ilgili bilgilendirirsen sevinirim.»

«Senin sorumluluklarını yerine getirdiğini gördüğümde çok gururlanıyorum.»

Koruyucu ailelerin yaşadıkları sorunlardan oluşturulan örnek ifadeler onlar için hem bir model hem de grup liderinin katılımcıları etkin bir şekilde dinlediğine ilişkin geri bildirim olur.

Egzersiz:

Bataryam % Kaç? Katılımcılara kendini yaşadığı sorun karşısında ne kadar güçlü hissettiği sorulur. Katılımcılardan bu soruyu yanıtlarken kendisini bir batarya olarak düşünmesini ve sorun çözmek için bataryasının ne kadar dolu olduğunu, bataryasını daha fazla doldurmak için ne yapabileceğini ifade etmesi istenir.

Oturumunun Sonlandırılması ve Ev Etkinliği:

Oturumun özeti ve değerlendirmesi yapılır ve katılımcılara gelecek haftaya kadar bir ev etkinliği verilir: PDF olarak hazırlanan ve 35 karttan oluşan aile içi iletişim kartları katılımcılara e-posta olarak iletilir. Sayfaların çıktısını alıp kart haline getirmeleri istenir. Bu kartlar ile ailece en az bir kez oynamaları ve etkileşimleri not etmeleri istenir.

Çocukları ile birlikte “Her Şeye Evet” filmini izlemeleri önerilir.

“Her Şeye Evet” Filminin Künyesi

Yönetmen: Miguel Arteta
Senarist : Justin Malen, Amy Krouse Rosenthal
Orijinal adı: Yes Day
Süre : 86 dak.
Özet: Allison Torres, tek başına neredeyse dünyayı fetheden genç bir kadındır. Ona göre hiçbir macera çok riskli değildir ve hepsinin peşinden gidilmelidir. Ancak bir anne ve eş olarak Allison, pek de iyi biri değildir. Oldukça acımasız bir anne olan Allison bu durumu değiştirmeye karar verir. Genç kadın, kocası Carlos ile birlikte bir gün boyunca çocuklarının tüm isteklerine ‘evet’ demeye karar verir.

V. OTURUM : “BİRAZ DA GEVŞEYELİM” (SÜRE: 90 dakika)

AMAÇ:

1. Stres hakkında bilgi edinmek.
2. Stresle başa çıkma yöntemlerini öğrenmek.
3. Doğru nefes almak ve aşamalı kas gevşetme yöntemi hakkında bilgi edinmek.
4. Sorunlarla başa çıkmakta zorlanıldığında olumsuz duyuları azaltmak.

HEDEFLER:

1. Katılımcıların beden duyularından yaşadıkları stres durumları hakkındaki farkındalıklarını geliştirmelerini sağlamak.
2. Stres yaşanan durumlarda nefes egzersizleri ve aşamalı kas gevşetme uygulaması ile kendi kendini rahatlatma becerisi geliştirmek.
3. Çocuğun gerginlik, öfke ve saldırganlık durumlarında çocukla birlikte sakinleşebilme becerisini geliştirmek.

SÜREÇ:

1. Katılımcılara Zoom Uygulaması toplantı linki gönderilir. Çevrimiçi toplantı odasına grup liderinin onay vermesi ile katılımcılar girer.
2. Bir önceki oturumda verilen ev etkinliği hakkında geri bildirimler alınır (10 dakika).
3. Katılımcıların etkileşimlerini canlandırmak için ısınma etkinliği yapılır (25 dakika).
4. *Mini Konferans:* Stresin ne olduğu ve stresle başa çıkmak için neler yapılabileceği hakkında kısa bir sunum yapılır. (20 dakika).
5. *Egzersiz:* Katılımcıların grup lideri tarafından verilen yönergeler ile nefes ve gevşeme egzersizi yapmaları sağlanır (15 dakika).
6. Uygulama sonrası katılımcıların değerlendirmeleri alınır (5 dakika).
7. Çocuklarla yaşanan gerginliklerde birlikte sakinleşebilmek için nefes egzersizlerinden nasıl yararlanılabileceği hakkında grup içi fikir alış verişi yapılması sağlanır (10 dakika).

8. Oturumun özeti ve değerlendirmesi yapılır. Katılımcılara ev etkinliği verilir (5 dakika).

UYGULAMA:

Grup üyelerinin karşılanması:

Çevrimiçi toplantı odası programın belirlenen başlama saatinden 10 dakika önce açılır, çevrimiçi olan grup üyesi selamlanır. Grup liderinin seçtiği, Jülide Özçelik'ten “Nefes” parçası hafif bir şekilde fonda çalar. Herkesin mikrofonu açıktır ve katılımcıların birbirlerini selamlamaları için ortam sağlanır.

Bir önceki oturumda verilen ev etkinliği hakkında geri bildirimler alınır.

Etkinlik; “Stresi çağrıştıran 3 kelime söyle”:

Katılımcıların etkileşimlerini canlandırmak için ısınma etkinliği yapılır. Katılımcılardan onlar için stresi çağrıştıran 3 durum veya sözcük söylemeleri, stresi bedenlerinde nasıl deneyimledikleri ve onları sakinleştiren 3 kaynaklarını ifade etmeleri istenir. Her katılımcının 1 dakika içinde yanıtlanması istenir. Katılımcıların ifadeleri not edilir.

Mini Konferans:

Stres, yardımcı stres, stres yükleyicilerin ne olduğu tanımlanır. Stresin nasıl deneyimlendiği, ne tür yöntemlerle stresle başa çıkılabileceği, sakinleştirici kaynakların neler olabileceği hakkında bir sunum yapılır. Stres durumlarında doğru nefes alma, aşamalı/progresif kas gevşetme egzersizlerinin nasıl yapılacağı göstererek anlatılır:

“Öncelikle doğru nefes gevşemek için önemlidir. Doğru ve yavaş nefes aldığımızda rahatlama kendiliğinden gelecektir. Yavaşça burundan derin bir nefes alıp 4 -5 saniye kadar tutmalı sonrasında yine çok yavaş bir şekilde rahatlama hissederek nefesi ağızdan vermeliyiz. Nefes alış sırasında karın bir balon gibi şişer ve nefes verirken ise bir balon gibi söner. Bir elimizi karnımıza koyarak nefesin giriş çıkışını hissedebiliriz.”

“Dr. Edmund Jacobson tarafından geliştirilen progresif kas gevşetme tekniğinde vücudun on altı farklı kas grubunu germe ve gevşeme yoluyla kan dolaşımını hızlandırma, dikkati vücuda odaklama ve kasları gevşetmeyi öğrenmektir. Bu teknik her bir kas grubunu yaklaşık olarak 7 saniye süreyle germek ve daha sonra aniden bu gerginliği ortadan kaldırmaya dayanır. Örneğin Yumruklarınızı sıkın. 7-10 saniye boyunca yumruklarınızın

bu şekilde sıkılı kalmasını sağlayın ve daha sonra 15-20 saniye serbest bırakın. El kaslarımızda gerilimi hissettikten sonra elleri yavaşça gevşetelim ve rahatlamayı hissedelim. Tüm kas grupları için aynı zaman aralıklarını kullanın. Derin bir nefes alın, durun ve yavaşça verin.”

Egzersiz:

Katılımcıların grup lideri tarafından verilen yönergeler ile nefes egzersizi yapmaları sağlanır. Grup lideri tüm katılımcıların buldukları odada rahatsız edilmeyeceklerinden emin olmalarını, uygulama esnasında mikrofonlarını açmamalarını ve uygulamayı bölmemelerini, ekranı görmeyecekleri ancak grup liderinin sesini duyabilecekleri rahat bir yerde oturmalarını ister. Ekran paylaşımı ile meditatif bir müzik fonda çalarken grup lideri sakin bir tonda, her yönergeden sonra 5-7sn bekleyerek yönergeler verir.

“Derin bir nefes alın... Nefesinizin normal ve doğal akışına dönmesine izin verin...Önce oturduğunuz, durduğunuz kontrol edin. Göğüs açık ve omurga dik olsun. İki ayağınız da yerle temas etsin. Ayak tabanlarınızın yerle temas ettiği noktadaki hislere odaklanın... Sirtınız dik ve rahat. Omurganızın etrafındaki kaslar rahat. Oturduğunuz sandalye sırtınızı destekliyor. Gözleriniz kapalı ya da açık olabilir, ama eğer gözlerinizi kapatmak istemezseniz, sabit olarak bakacağınız bir nokta belirleyin kendinize. Dikkatinizi nazikçe nefesinize yönlendirin. Her bir nefes alış verişinizi fark edin. Şimdi bedeninizde nefes hissini en kolay şekilde hissettiğiniz noktayı bulmaya çalışın. Bedeninizde nerede nefes hissini en kolay fark edebiliyorsunuz?... Belki her nefes alış verişte göğsünüzün yükselip alçaldığını fark ediyorsunuz... Belki karnınızdaki hareketi, nefesle birlikte karnınızın iniş çıkışı fark ediyorsunuz... Belki de nefesi en kolay burnunuzun ucunda, havanın vücudunuzla temas ettiği ilk noktada hissediyorsunuz. Neresi olduğu önemli değil. Tek bir doğru yer yok. Önemli olan sizin şu anda nefes hissini vücudunuzda en kolay nerede hissettiğinizi bulmanız. Nefesinizi en kolay hissettiğiniz noktayı bulduktan sonra dikkatinizi bu noktaya yönlendirin. Her nefes bir an. Nefesinizi merakla, sanki ilk defa fark ediyormuş gibi gözlemleyin. Her bir nefesin bedeninize giriş ve çıkışını, bedeninizdeki hareketini fark ettin. Nasıl hisler var bu beden noktasında ve her bir nefesle neler hissediyorsunuz? Belki nefesinizin farklı sıcaklıkları olduğunu fark ediyorsunuz. Nefes alırken hava serin, nefes verirken ılık olabilir belki... Belki ara ara nefesinizi tuttuğunuzu fark edebiliyor olabilir bazılarınız... Belki her bir nefes alış verişin arasındaki kısacık duraksamaları fark ediyorsunuz. Nefes alıp verirken vücudunuzda başka ne gibi hisler gözlemliyorsunuz

keşfetmeye çalışın. Nefesinizi izlerken belki zihniniz çoktan gezinmeye başladı ve çeşitli düşünceler aklınıza hızla geldi ve gitti. Bu çok normal. Tek yapacağınız şey, zihninizin gezinmeye başladığını fark etmek. Bu düşüncelerle kalmak, onlarla boğuşmak veya onları zorlamak yerine, nazikçe dikkatinizi tekrar nefesinizi en kolay hissettiğiniz beden noktasına odaklayın ve yeniden nefes hissini gözlemlemeye, izlemeye devam edin. Zihniniz şu anda nerede? Düşüncelerinizde belki kendinizi veya belki bu egzersizi eleştiriyor veya yargılıyor olabilirsiniz. Belki sıkıldınız, belki sabırsızlanıyorsunuz, belki yapamadığınızı düşünüyorsunuz. Bu düşünceleri fark edin ve sonra bu düşüncelerin tıpkı gökyüzündeki beyaz bulutlar gibi yavaşça uzaklaşmasına izin verin. Ve yeniden vücudunuzdaki nefes hissini bulun ve dikkatinizi buraya yoğunlaştırın... Her nefes yeni bir an. Ne tür düşünceler aklınıza geliyorsa gelsin... Aslında onların sadece birer düşünce olduğunu fark edin. İçeriği çok önemli olmayabilir. Gerçeklik taşıyor olabilir. Bu düşüncelerin uzaklaşmasına izin verin ve nefesinize tekrar odaklanın...Yardımcı olursa kendi kendinize içinizden 'nefes alıyorum' 'nefes veriyorum' cümlelerini söyleyebilirsiniz. Nefes alıyorum. Nefes veriyorum...Nefesin tüm bedene yayılması ve ona eşlik eden duyuları fark edin. Zihin kendisini düşüncelerle meşgul etmeye meyillidir. Yargılar, eleştiriler, anılar... zihnimize ne gelirse fark edin ve nefesle ana geri dönün. Tam şu anda burada olmak. Nefes ile şu ana çapa atarsınız. Nefes ve an. Her an yeni bir deneyin.

Uygulama sonrası katılımcıların uygulama hakkındaki değerlendirmeleri alınır.

Çocuklarla yaşanan gerginliklerde birlikte sakinleşebilmek için nefes egzersizlerinden nasıl yararlanılabileceği hakkında grup içi tartışma yürütülmesi sağlanır.

Oturumunun Sonlandırılması ve Ev Etkinliği:

Oturumun özeti ve değerlendirmesi yapılır. Katılımcılara ev etkinliği verilir: Katılımcılardan onları sakinleştiren, streslerini azaltan 3 müzik parçası belirlemeleri ve linki paylaşılan forma bu parçaları yazmaları istenir. Liste oluştuktan "stres azaltan müzik listesi" oluşturulacağı ve grup ile bu listenin paylaşılacağı bilgisi verilir. Katılımcılara Dr. Edmund Jacobson tarafından geliştirilen progresif kas gevşetme tekniği uygulama video linki iletilir ve gelecek oturuma kadar en az 3 kez uygulama yapmaları istenir.

VI. OTURUM : “FARKINDALIKLI YAŞAM” (SÜRE: 90 dakika)

AMAÇ:

1. Bilinçli farkındalık ve otomatik pilot hakkında bilgi almak.
2. Bedensel duyumlara ve çevreye ilişkin farkındalıkları genişletmek.
3. Bir stres azaltma yöntemi olarak bilinçli farkındalıktan yararlanmayı öğrenmek.

HEDEFLER:

1. Katılımcıların farkında nefes egzersizinin stres durumlarında nasıl kullanılacağını öğrenmelerini sağlamak.
2. Katılımcıların gün içinde bilinçli farkında olduğu anlar yaratma becerisini sağlamak.
2. Katılımcıların çocuğun gerginlik, öfke ve saldırganlık durumlarında çocukla birlikte sakinleşebilme becerisini kazanmalarını sağlamak.

SÜREÇ:

1. Katılımcılara Zoom Uygulaması toplantı linki gönderilir. Çevrimiçi toplantı odasına grup liderinin onay vermesi ile katılımcılar girer.
2. Bir önceki oturumda verilen ev etkinliği hakkında geri bildirimler alınır (15 dakika).
2. Katılımcıların etkileşimlerini canlandırmak için “farkında olarak dinleme” ısınma etkinliği yapılır (5 dakika).
3. Mini Konferans: anda kalamamak, otomatik pilot, bilinçli farkındalık, farkındalığı genişletmek üzerine bilgilendirici bir sunum yapılır (25 dakika).
4. Egzersiz: Katılımcıların grup lideri tarafından verilen yönergeler ile farkında nefes egzersizi yapmaları sağlanır (30 dakika).
5. Uygulama sonrası katılımcıların değerlendirmeleri alınır (10 dakika).
6. Oturumun özeti ve değerlendirmesi yapılır. Katılımcılara ev etkinliği verilir (5 dakika).

UYGULAMA

Grup üyelerinin karşılanması:

Çevrimiçi toplantı odası programın belirlenen başlama saatinden 10 dakika önce açılır, çevrimiçi olan grup üyesi selamlanır. Grup liderinin seçtiği, HK'den “*Dancer Encore*”

parçası hafif bir şekilde fonda çalar. Herkesin mikrofonu açıktır ve katılımcıların birbirlerini selamlamaları için ortam sağlanır.

Bir önceki oturumda katılımcılardan istenen stres azaltıcı müzik parçaları ile oluşturulan müzik listesi oturumdan iki gün önce grup ile paylaşılmıştır. Gruptan müzik listesi hakkında geri bildirimler alınır. Kas gevşetme egzersizleri hakkında geri bildirim alınır.

Etkinlik; Farkında dinleme:

Birlikte farkında olarak Edip CANSEVER'in Umuş şiirini besteleyen Yeni Türkü Müzik Grubu'ndan "Umut" şarkısını dinleme etkinliği. Tüm katılımcılara gözlerini kapayarak sadece müzik parçasına dikkatlerini vermeleri istenir. Dinlerken tüm enstrümanları ayırt etmeye çalışmaları, müziğin değişen ritmini, şarkının sözlerini fark etmeye çalışmaları istenir.

Bütün iyi kitapların sonunda
Bütün gündüzlerin,
Bütün gecelerin sonunda
Meltemi senden esen
Soluğu sende olan
Yeni bir başlangıç vardır
Parmağını sürsen elmaya, rengini anlarsın
Gözünle görsen elmayı, sesini duyarsın
Onu işitsen, yuvarlağı sende kalır
Her başlangıçta yeni bir anlam vardır.
Nedensiz bir çocuk ağlaması bile
Çok sonraki bir gülüşün başlangıcıdır.

Edip Cansever

Mini Konferans

Selçuk Erdem'in karikatür görseli eşliğinde anda kalamamak, bilinçli farkındalık, farkındalığı genişletmek üzerine bilgilendirici bir sunum yapılır:



Günümüzün önemli bir kısmı ya geçmiş olayları değerlendirmekle ya da gelecekle ilgili planlarla geçiyor. Anda olmak zihnin gelecek ve geçmiş arasında meşgul olduğunu fark edip duyularımız aracılığıyla şimdiye dönmektir. Örneğin, işten dönerken yürüdüğümüz sokakta neler olduğunu fark etmeden bir anda eve varmış olabiliyoruz. Rutin olarak yaptığımız birtakım işleri yaparken o mevcut anı tam olarak deneyimlemek yerine, düşüncelerimizle geçmişte ya da gelecekte olabiliyoruz. Bilinçli farkındalık yaklaşımında, farkında olmadan yaptıklarımıza otomatik pilota olmak deniyor. Otomatik pilot, hayatın içinde ama deneyimi fark etmeden yaşamaktır. Bilinçli farkındalık; kendimizi hayatın akışına entegre etmek ve kendi iç bilgimiz ve canlılığımızla bağlantıya geçmek için basit ancak çok etkin bir yöntemdir. Ne zaman kendinizi bir düşünceye dalmış bulsanız düşünceleriniz bu kadar bağlı olmak yerine onların birbiri ardına akışını seyredin, sanki bir haber kanalı ekranının altındaki yazıların akışı izliyormuşsunuz gibi...

Egzersiz:

Katılımcıların grup lideri tarafından verilen yönergeler ile farkında nefes egzersizi yapmaları sağlanır. Grup lideri tüm katılımcıları ekranı görmeyecekleri sadece grup liderinin sesini duyacakları bir mesafede rahat bir şekilde oturmalarını ister. Ekran paylaşımı ile meditatif bir müzik fonda çalarken grup lideri sakın bir tonda yönergeler verir:

“Dikkatinizi gezdirme alıştırmaya başlamak için önce rahat bir şekilde oturun. Ayaklarınız yere bassın, her iki ayağınızda yerle temas etsin... Gözlerinizi yavaşça kapayın. Nefes alıp vermeye başlayın... Nefes alıyorsunuz... Veriyorsunuz... Ne çok hızlı ne çok yavaş... Ne çok derin, ne de çok az... Normal bir şekilde nefes alıp verin. Nefes alıp vermeye devam edin... Şimdi bütün dikkatinizi nefesinize verin. Nefesinizi takip edin... Vücudunuza giren ve çıkan havayı takip edin. Nefes alıp verirken tüm dikkatinizi nefesinize odaklamaya çalışın. Ses ya da ışık gibi dışarıdan gelen şeyler dikkatinizi dağıtırsa, tekrar dikkatinizi nefesinize odaklayın. ...ve yavaşça nefes alıp vermeye devam edin. Nefes alıyorsunuz... Veriyorsunuz... Nefes alırken nefesinizin vücudunuzda izlediği yolu takip etmeye çalışın. Nefesinizin burun deliklerinden girdiğini, akciğerlerinize ve oradan karnınıza doğru hareket ettiğini, sonra aynı yolu izleyerek dışarı çıktığını fark etmeye çalışın. Aklınıza başka düşünceler gelebilir, dikkatiniz dağılabilir. Hiç önemli değil. Siz tekrar dikkatinizi nefesinize verin. Nefes alıp vermeye devam edin. Nefesinizi takip edin...

Vücutunuza giren ve çıkan havayı izleyin. Hava burnunuzdan girerken biraz serindir, ama çıkarken biraz daha ısınmıştır, bunun farkına varmaya çalışın. Bütün dikkatinizi nefesinizde olsun... Şimdi dikkatinizi bedeninize verin... Bütün bedeninizi hissetmeye çalışın. Vücutunuzun duruşunu ve ağırlığını hissedin. Kollarınızın ve bacaklarınızın nasıl durduklarını fark edin. Kollarınızın ve bacaklarınızın ağırlıklarını hissedin... Bunlardaki duyuları fark etmeye çalışın. Şimdi tekrar dikkatinizi nefesinize verin... Nefes alın ve verin... Vücutunuza giren ve çıkan havayı izleyin... Şimdiki anı hissedin... Sorgulamadan, olduğu gibi... Sadece şimdiki anda olun... Dikkatiniz dağılabilir, aklınıza başka şeyler gelebilir... Önemli değil, bırakın gelsinler... Ama siz tekrar dikkatinizi nefesinize toplayın... Nefesinizin vücutunuzda izlediği yolu takip etmeye çalışın. Şimdi dikkatinizi kulağınıza gelen seslere verin... Hangi sesleri işittiğinizi fark edin. Birden fazla ses işitiyorsanız bunları ayırt etmeye çalışın. Seslerin peşinden gitmeyin, onlara ulaşmaya çalışmaya çalışmayın... Sadece size ulaşan sesleri dinleyin... Size gelenlere odaklanın. Şimdi tekrar dikkatinizi nefesinize verin... Nefes alın ve verin... Vücutunuza giren ve çıkan havayı takip edin...Şimdiki anı hissedin... Sorgulamadan, olduğu gibi... Sadece şimdiki anda olun...Dikkatiniz dağılabilir, aklınıza başka şeyler gelebilir... Önemli değil, bırakın gelsinler... Ama siz tekrar dikkatinizi nefesinize toplayın...Nefesinizin vücutunuzda izlediği yolu takip etmeye çalışın. Şimdi dikkatinizi kokulara toplayın...Nefes almaya devam ederken, kokuları hissetmeye çalışın. Çevreden size gelen kokuları fark etmeye çalışın. Keskin ve keskin olmayan kokulara yönelin... Farklı kokuları ayırt edin...Şimdi tekrar dikkatinizi nefesinize verin... Nefes alın ve verin... Vücutunuza giren ve çıkan havayı izleyin... Şimdiki anı hissedin... Sorgulamadan, olduğu gibi... Sadece şimdiki anda olun...Dikkatiniz dağılabilir, aklınıza başka şeyler gelebilir... Önemli değil, bırakın gelsinler... Ama siz tekrar dikkatinizi nefesinize toplayın...Nefesinizin vücutunuzda izlediği yolu takip etmeye çalışın. Şimdi dikkatinizi düşüncelerinize odaklayın...Yavaş nefesler almaya devam ederek düşüncelerinizi takip edin. Düşüncelerinizi bulmaya çalışmayın, onların peşinden gitmeyin... Geri çekilin... Var olan düşüncelerinizi görün. Düşüncelerinizi yargılamadan izleyin... Düşüncelerinizi bir TV ekranından akan yazılar olduklarını hayal edin. Ekrandan akıp gittiklerini ve düşüncelerinizin hiçbirinin kalıcı olmadıklarını fark edin. Eğer bir düşünceye kapıldığınızı fark ederseniz... Düşüncelerinizi izleyen kişi olduğunuzu hatırlayın. Düşüncelerinizi yargılamayın ve onların sadece birer düşünce olduklarını kendinize hatırlatın... Yargılamadan, sorgulamadan... Olduğu gibi kabul ederek düşüncelerinizi izleyin... Şimdi tekrar dikkatinizi nefesinize verin... Nefes alın

ve verin... Vücutunuza giren ve çıkan havayı takip edin... Şimdiki anı hissedin... Sorgulamadan, olduğu gibi... Sadece şimdiki anda olun... Dikkatiniz dağılabilir, aklınıza başka şeyler gelebilir... Önemli değil, bırakın gelsinler... Ama siz tekrar dikkatinizi nefesinize toplayın... Nefesinizin vücudunuzda izlediği yolu takip etmeye çalışın. Şimdi dikkatinizi dokunma duyunuza yöneltin... Vücutunuzdan gelen dokunma hislerini fark etmeye çalışın. Ellerinizin, ayaklarınızın, sırtınızın nereye dokunduğunu fark etmeye çalışın. Vücutunuza dokunan şeyleri fark etmeye çalışın. Örneğin kemeriniz varsa, kemerinizin bedeninize dokunuşunu hissedin... Elbisenizin bedeninize dokunuşunu hissedin... Saatinizin veya takılarınızın dokunuşunu... Ayakkabınızın ayaklarınıza dokunuşunu hissedin... Şimdi tekrar dikkatinizi nefesinize verin... Nefes alın ve verin... Vücutunuza giren ve çıkan havayı takip edin... Şimdiki anı hissedin... Sorgulamadan, olduğu gibi... Sadece şimdiki anda olun... Dikkatiniz dağılabilir, aklınıza başka şeyler gelebilir... Önemli değil, bırakın gelsinler... Ama siz tekrar dikkatinizi nefesinize toplayın... Nefesinizin vücudunuzda izlediği yolu takip etmeye çalışın. Şimdi dikkatinizi duygularınıza yönlendirin... Duygularınızı fark edin... Duygularınızı bulmaya değil, hissettiğiniz duygularınızı fark edin. Duygularınızı yargulamadan, sorgulamadan... Olduğu gibi kabul ederek izleyin... Şimdi tekrar dikkatinizi nefesinize verin... Nefes alın ve verin... Vücutunuza giren ve çıkan havayı takip edin... Şimdiki anı hissedin... Sorgulamadan, olduğu gibi... Sadece şimdiki anda olun... Dikkatiniz dağılabilir, aklınıza başka şeyler gelebilir... Önemli değil, bırakın gelsinler... Ama siz tekrar dikkatinizi nefesinize toplayın... Nefesinizin vücudunuzda izlediği yolu takip etmeye çalışın. Şimdi gördüklerimizi fark edeceğiz... Bunun için yavaşça gözlerinizi açın. Derin nefesler almaya devam ederken neler gördüğünüzü fark edin. İçinde bulunduğunuz odanın neresinde olduğunuzu fark edin. Odadaki eşyaların konumlarını fark edin. Odanın duvarlarının rengini ve diğer eşyaların renklerini fark edin. Şimdi tekrar dikkatinizi nefesinize verin... Nefes alın ve verin... Vücutunuza giren ve çıkan havayı takip edin... Şimdiki anı hissedin... Sorgulamadan, olduğu gibi... Sadece şimdiki anda olun... Dikkatiniz dağılabilir, aklınıza başka şeyler gelebilir... Önemli değil, bırakın gelsinler... Ama siz tekrar dikkatinizi nefesinize toplayın... Nefesinizin vücudunuzda izlediği yolu takip etmeye çalışın. Nefes almaya devam edin... Şefkatle, sabırla, nezaketle... Bütün dikkatiniz nefesinizde olsun... Duyumsayarak nefes alın... Çevrenizdeki her şeyi serbest bırakın... Nefesinizi hissedin... Nefesinizin bütün vücudunuza yayılışını hissedin... Sorgulamadan,

yargılamadan... Olduğu gibi... Sadece şimdiki anı hissedin... Hazır olduğunuzda gözlerinizi yavaşça açın...”

Katılımcılardan egzersizi değerlendirmeleri istenir.

Ev etkinliği: Kontrol sende, düşüncelerinde değil !

Telefonunuza günlük hatırlatıcı kısa bir alarm koyun. Hatırlatıcı çaldığında o sırada her ne yapıyorsanız sadece bir an durup, tüm dikkatinizi nefesine vererek birkaç nefes alın, beden duyumsamalarınızı gözlemleyin: bedenimin neresinde nasıl bir duyum var? Düşüncelerinizi gözlemleyin: Şu an aklımdan ne geçiyor? Duygularınızı gözlemleyin. Sonra her ne yapıyorsanız yaptığınız işinize devam edin..

Grup lideri, haftanın diğer etkinliği olarak “Ruh/Soul” animasyon filmini çocukları ile birlikte izlemelerini önerir.

“Soul” animasyon filminin künyesi

Yönetmen: Pete Docter, Kemp Powers
Senarist : Pete Docter, Kemp Powers
Orijinal adı: Soul
Süre : 100 dak.
Özet: Ortaokul müzik öğretmeni Joe Gardner, bir jazz grubu ile birlikte çalışan jazz piyanisti olmanın hayalini kuruyordur. Bunun ardından ilk müzisyenlik deneyimini edinir. New York sokaklarında gezinen adam, birden bire kendini kanalizasyona düşerken bulur. Ancak burası aslında farklı bir dünyaya açılıyordur. Şimdi ise Dünya'ya nasıl geri döneceğini bulması gerekmektedir.

VII. OTURUM: GÜÇLÜ YANLARIMIZ” (SÜRE: 90 dakika)

AMAÇ:

1. Güçlendirici kaynakları keşfetmek.
- 2.Güçlendirici kaynakların sorun çözmedeki katkısını görmek.

HEDEFLER:

1. Katılımcıların kendi güçlendirici kaynaklarını keşfetmelerini sağlamak.
- 2.Katılımcıların koruyucu ebeveyn olmalarının kattığı güçlendirici özellikleri fark etmelerini sağlamak.

SÜREÇ:

- 1.Katılımcılara Zoom Uygulaması toplantı linki gönderilir. Çevrimiçi toplantı odasına grup liderinin onay vermesi ile katılımcılar girer.
2. Ev etkinliği hakkında geri bildirimler alınır (5 dakika).
- 3.”Güçlendirici Anlar” etkinliği yapılır (20 dakika).
4. “Bize Güç Katan Özelliklerimiz” etkinliği yapılır (25 dakika).
5. “Toprağımızdaki Bitki” etkinliği yapılır (20 dakika).
6. Etkinlikler hakkında grup lideri her katılımcıya koruyucu ebeveyn olmakla ilgili çabasını öven geri bildirimler verir (15 dakika).
7. Oturumun özeti ve değerlendirmesi yapılır. Katılımcılara ev etkinliği verilir (5 dakika).

UYGULAMA

Grup üyelerinin karşılanması:

Çevrimiçi toplantı odası programın belirlenen başlama saatinden 10 dakika önce açılır, çevrimiçi olan grup üyesi selamlanır. Grup liderinin seçtiği, Onur Erol “*Kalbinden Doğdum*” parçası hafif bir şekilde fonda çalar. Herkesin mikrofonu açıktır ve katılımcıların birbirlerini selamlamaları için ortam sağlanır.

Bir önceki oturumda katılımcılardan istenen farkındalık egzersizi ve “Soul” filmi hakkında geri bildirim alınır.

Etkinlik: Güçlendirici Anlar

Grup lideri katılımcıların koruyucusu olduğu çocukla ilk bağ kurduğunu hissettiği anın fotoğrafını çekmesini ister ve katılımcının hangi özelliğinin o bağı güçlendirdiğini sorar. Her katılımcının yanıtını not eder.

Etkinlik: Bize Güç Katan Özelliklerimiz

Grup lideri, grup üyelerinin sıra ile 6 haftalık oturumlar süresince ekrandan birbirleri ile ilgili gözlemedikleri olumlu özelliklerini bir cümle ile övmelerini ister. Örneğin A.... Hanım hakkında gruptaki üç farklı katılımcının birer cümle ile A Hanım’ı övmesini ister. Sonra da A Hanım’a bu övgülerin onu nasıl hissettirdiği hakkındaki duygu ve düşüncelerini sorar.

Etkinlik: Toprağımızdaki bitki

Grup lideri koruyucu aileliği sembolize eden bir etkinlik ile katılımcıların koruyucu aile olma motivasyonları hakkında konuşmalarını sağlar: *“Hepinizin eline birer tohum verdiğimi ama bu tohumun hangi bitki tohumu olduğunu bilmediğinizi hayal edin. Tohumu avucunuzda kavrayıp ekeceğiniz toprağa götürüyorsunuz ve onun günden güne büyümesini izliyorsunuz. Bitki yavaş yavaş filizleniyor ve ne bitkisi olduğu belirginleşiyor. Türüne göre farklı ihtiyaçları oluyor. Bazen boynunu büküyor, bazen sararıyor, bazen çiçek açıyor. Siz tohumunuzu nereye ektiniz? Ne bitkisi? Bu bitkinin nelere ihtiyacı var?”*

Katılımcıların güçlü yanları, koruyucu aile olmaya onları motive eden güçlü özellikleri ve koruyucu aile olmanın onlara kattığı güçlendirici özellikler birlikte değerlendirilerek grup lideri her katılımcıya çabasını öven geri bildirimler verilir.

Oturumun özeti ve değerlendirmesi yapılır. Ev etkinliği olarak “Şipşak Aile” filmini çocukları ile birlikte izlemeleri önerilir.

“Şipşak Aile” filminin künyesi

Yönetmen: <u>Sean Anders</u>
Senarist : <u>Sean Anders, John Morris</u>
Orijinal adı: Instant Family
Süre : 119 dak.
Özet: Şipşak Aile, çocuk sahibi olmak isteyen ve evlat edinmeye karar veren bir çiftin hikayesini konu ediyor. Pete ve Ellie birbirlerini seven, uyumlu bir çifttir. Tek istekleri ise çocuk sahibi olmaktır. Sevimli çift, bir aile kurmaya karar verdiğinde koruyucu aile olarak evlat edinme yoluna başvurur. Amaçları küçük bir çocuğu evlat edinmektir ancak birbirinden tatlı üç kardeş görünce hepsini evlat edinmeye karar verirler. Kardeşlerin en büyüğü, asi bir genç kız olan 15 yaşındaki Lizzy'dir. Çift kendilerini bir gecede üç çocuklu bir aile olarak bulur. Pete ve Ellie, artık bir aile olma umuduyla, nasıl ebeveynlik yapılması gerektiğini öğrenmek zorundadır. Bu süreçte birbirlerinden farklı karakterlerde olan bu 5 kişi, birbirlerine alışmalı ve uyum sağlamayı öğrenmelidir. Aile dinamikleri, evlat edinme sisteminin kağıt işleri, çıkan aksaklıklar, aile sahibi olmanın ne demek olduğunu unutan çocuklar ve hassas duygular da işin içine girince her şey giderek zorlaşır.

VII. OTURUM: “HATIRLAYALIM!” (SÜRE: 90 dakika)

AMAÇ

1. Psiko-eğitimdeki önemli noktaları hatırlamak.
2. Basit müdahale tekniklerini öğrenmek.
3. Grup sürecini genel olarak değerlendirmek.
3. Psiko-eğitimin başından itibaren eğitim içeriğini değerlendirmek
3. Grup sürecini sonlandırmak

HEDEFLER

1. Katılımcıların psiko-eğitimde kazandıkları ve ev ortamında uyguladıkları becerilerin grup ortamında aktarımı ile pekiştirilmesini sağlamak.
2. Katılımcıların basit müdahale tekniklerini öğrenmelerini sağlamak.
3. Katılımcıların ilk oturumda sorun olarak belirlediği duruma ilişkin bakış açılarını yeniden değerlendirmelerini sağlamak.
4. Katılımcıların birbirlerine ve eğitim sürecine ilişkin olumlu duygularla ayrılmalarını sağlamak.

SÜREÇ:

1. Katılımcılara Zoom Uygulaması toplantı linki gönderilir. Çevrimiçi toplantı odasına grup liderinin onay vermesi ile katılımcılar girer.
2. Ev etkinliği hakkında geri bildirimler alınır (5 dakika).
3. “Benim Çözümüm” etkinliği yapılır (30 dakika).
4. Mini Konferans: Önceki oturumlara ilişkin önemli noktalar vurgulanır ve aile içi sorun çözümede uygulanacak basit müdahale teknikleri anlatılır (30 dakika).
5. Katılımcıların grup sürecine ve programa dair değerlendirmeleri alınır (15 dakika).
4. Kapanış ve vedalaşma (10 dakika).

UYGULAMA

Grup üyelerinin karşılanması:

Çevrimiçi toplantı odası programın belirlenen başlama saatinden 10 dakika önce açılır, çevrimiçi olan grup üyesi selamlanır. Grup liderinin seçtiği, Sophie Hunger “*Le Vent Nous Portera*” parçası hafif bir şekilde fonda çalar. Herkesin mikrofonu açıktır ve katılımcıların birbirlerini selamlamaları için ortam sağlanır.

Bir önceki oturumda ev etkinliği olarak verilen “Şipşak Aile” filmi hakkında geri bildirim alınır.

Etkinlik: Benim Çözümüm

Her katılımcı çocuğu ile yaşadığı ve çözüm yolunda çaba gösterdiği ya da çözümediği bir problemi ve çözüm için izlediği yolu gruba aktarır. Katılımcının grup üyelerinden geri bildirim alması sağlanır. Grup lideri paylaşım yapan katılımcıya geri bildirim verir ve çözüm çabasını över.

Mini Konferans

Son oturumda, önceki 7 oturumda anlatılanlar özetlenir, önemli noktalar vurgulanır. Ardından koruyucu ebeveynlere çocukları ile yaşadıkları sorunları çözmelerini kolaylaştıracak, evde uygulayabilecekleri bazı müdahale teknikleri anlatılır.

Çocuğun kendisinin ve başkasının duygularını tanıma, ifade edebilme becerisinin gelişmesinin önemi hatırlatılarak “Duygu Sözlükleri”, “İnsan yüzü fotoğraflarından yararlanarak duyguyu tahmin etme”, “Sessiz sinema ile duygu canlandırması”, “Duygun ne? 1-10 puan arasında derecelendirme”, “Duygu termometresi”, “Öfke volkanı” etkinlikleri anlatılır. Katılımcıların katkıları ile örnekler çeşitlendirilir.

Çocukla bir sorun konuşurken ya da sorunun ne olduğunu ortaya çıkarmak için “Çağrışimsal 5 kelime ile karşılıklı hikaye anlatımı”, “Soruna uygun bir hikaye uydurma”, hikaye kitaplarından yararlanarak “Sen olsan böyle bir durumda ne hissedersin?” diye sormak, kuklayı konuşturarak çocuğun kukla ile konuşmasını sağlamak, çocukla birlikte kuklaları konuşturmak, birlikte hoşça giden bir etkinlik yaparken sohbet etmek, rutin olarak aile meclisi yapmak ve birlikte karar almak uygulanabilecek yöntemlerden bazılarıdır.

“Sorumluluk pastası”, “olumluyu yakalamak”, puan toplayarak küçük ödüller vermek gibi yöntemlerle çocuğun sorumluluk alması ya da sorumluluklarını düzenli yerine getirmesi desteklenebilir. .

Birlikte 5 duyuyu harekete geçiren detayları da konuşarak güvenli/ hoş giden yer hayal etmek, nefes egzersizi yapmak, kasları harekete geçirmek (karolara basmadan yürümek, kollarını ağacın dalları gibi sallamak, yüzünü buruşturarak korkunç bir canavar olmak, gökyüzüne uzanmak, olabildiğince küçülmek, ağır çekimde yürümek..vb) stres azaltma yöntemleri olarak kullanılabilir.

Israrcı ve tekrarlayan ifadeleri kırık plak gibi aynı tonda aynı cümle ile karşılamak, olumsuz bir eleştiri de bulunulacaksa iki olumlu cümle arasında olumsuzu söylemek çocukla iletişimde kullanılabilir basit tekniklerdir.

Her bir katılımcıdan grup sürecine ve programa dair kısa kısa değerlendirmeler alınır

Grup üyeleri ile vedalaşmanın ardından grup sonlandırılır.

Katılımcılardan eğitim sonrası linki iletilecek olan psiko-eğitim değerlendirme formunu doldurmaları istenir. Değerlendirme formunda şu sorular yer almaktadır:

- 1) 8 oturumluk psiko-eğitim programının kaç oturumuna katılabilirdiniz?
- 2) En çok faydalandığınız oturum hangisi veya hangileriydi?
- 3) Psiko-eğitim oturumlarında dinlediğiniz bilgiler ve paylaşılan deneyimlerden çocuğunuz ile olan ilişkinize yansıyan, ilişkinizi dönüştüren oldu mu? Olduysa ne oldu?
- 4) Çocuğunuz ile ilgili yaşadığınız sorunlara dair eğitimin sonunda bazı çözüm alternatifleri oluşturabilirdiniz mi?
- 5) Katıldığımız eğitimi 1 (zayıf) ila 10 (çok iyi) arasında puanlarsanız kaç puan verirsiniz?
- 6) Eğitimin online/çevrimiçi olması katılımınızı olumlu mu olumsuz mu etkiledi? Neden?
- 7) Psiko-eğitime dair paylaşmak istediğiniz bir değerlendirmeniz varsa yazınız.

EK 2



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü



Sayı : E-84026528-050.01.04-2100009123
Konu : Başvuru İncelenmesi

21.01.2021

Sayın Seçkin KAZAK BARDAKÇI

Yürütücülüğünüzü yapmış olduğunuz 2020-YÖNP-0150 nolu projeniz ile ilgili olarak Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun almış olduğu 19/01/2021 tarih ve 02/32 sayılı kararı aşağıdadır.

Bilgilerinize rica ederim.

KARAR:32 Seçkin Kazak BARDAKÇI'nın sorumlu yürütücülüğünü yaptığı "Koruyucu Ailelerin Problem Çözme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Hazırlanan Çevrimiçi Psiko-Eğitim Programının Etkisi" başlıklı araştırmasının, Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul ilkelerine **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ
Kurul Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 4F9AEHC

Belge Takip Adresi: dogrulama.comu.edu.tr

Adres: Onsekiz Mart Üniversitesi Terzioğlu Yerleşkesi Çanakkale

Telefon No: (0 286) 2180018 - 14071

e-Posta:

Kep Adresi: comu@hs01.kep.tr

Faks No:

İnternet Adresi:

Bilgi için :

Vildan Kapucu
Fen Bilimleri Enstitüsü Etik
Kurulü Memur

Telefon No:

(0 286) 2180018 - 14071



Koruyucu Aile Bilgi Formu

Aile No: Tek ebeveyn () Çift ebeveyn (Anne/Baba) ()

Koruyucu Annenin;

Yaşı:

Eğitim Durumu: İlkokul () Ortaokul () Lise () Lisans () Lisans üstü ()

Sağlık durumu: Sağlıklı () Hastalık/Engel :

Meslek: Memur () Özel Sektör () İşçi () Çalışmıyor ()

Çalışma Durumu: Emekli () Halen çalışıyor ()

Koruyucu Babanın;

Yaşı:

Eğitim Durumu: İlkokul () Ortaokul () Lise () Lisans () Lisans üstü ()

Sağlık durumu: Sağlıklı () Hastalık/Engel :

Meslek: Memur () Özel Sektör () İşçi () Çalışmıyor ()

Çalışma Durumu: Emekli () Halen çalışıyor ()

Koruyucu Ailenin;

Yaşadığı yer: İl Merkezi () İlçe ()

Öz çocuk Sayısı: 0 Çocuk () 1 çocuk () 2 çocuk () 3 ve daha fazla ()

Koruyucu ailenin yanına yerleştirilen çocuk sayısı: 1 çocuk () 2 çocuk ()

Çocuk Bilgi Formu**Çocuk No:**

1. Çocuğun Yaşı		
2. Cinsiyeti		
3. Eğitim Durumu		
4. Korunma altına alınma yaşı		
5. Koruyucu aileye yerleştirilme yaşı		
6. Koruyucu ailede kalma süresi		
7. Çocuğun sağlık durumu (engel vb.)		

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

İsim SOYİSİM :

Doğum Yeri :

Doğum Tarihi :

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi :

Yüksek Lisans Öğrenimi :

Bildiği Yabancı Diller :

BİLİMSEL FAALİYETLERİ

a) Yayınlar

1) SCI

2) Diğer

b) Bildiriler

1) Uluslararası

2) Ulusal

c) Katıldığı Projeler

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl:

İLETİŞİM

E-posta Adresi :

ORCID :

