T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ OTİZMLİ ÇOCUĞU OLAN ANNELERİN DUYGU DURUMLARI, PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ VE YAŞAM DOYUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

HÜSEYİN MUTLU

İzmir
2023

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ OTİZMLİ ÇOCUĞU OLAN ANNELERİN DUYGU DURUMLARI, PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ VE YAŞAM DOYUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

HÜSEYİN MUTLU

DANIŞMAN

Prof. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ

İzmir

2023

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Doktora tezi olarak sunduğum "Bilişsel Davranışçı Psikoeğitim Programının Otizmli Çocuğu Olan Annelerin Duygu Durumları, Psikolojik İyi Oluş ve Yaşam Doyumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve intihal içermediğini beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

14/06/2023

Hüseyin MUTLU

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORİJİNALLİK RAPORU

Tarih: 15/06/2023

Tez Başlığı:

Bilişsel Davranışçı Psikoeğitim Programının Otizmli Çocuğu Olan Annelerin Duygu Durumları, Psikolojik İyi Oluş Ve Yaşam Doyumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam **226** sayfalık kısmına ilişkin **15/06/2023** tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (**Turnitin**-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 5'tir.**

- http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/ adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum X

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) x	**Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30)** □
x Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, x Kaynakça hariç, x Alıntılar dâhil, □ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	□ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, □ Kaynakça dâhil, □ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. x **EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde.** x	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Hüseyin MUTLU
Öğrenci No :
Anabilim Dalı : Özel Eğitim
Programı :Özel Eğitim
Statüsü : Yüksek Lisans □ Doktora x

ÖĞRENCİ
Hüseyin MUTLU
15.06.2023

DANIŞMAN
Prof. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ
15.06.2023

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (□) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: veya) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: **Turnitin**-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Çalışmamın tüm süreçlerinde gerek akademik gerekse de motivasyonel anlamda her zaman desteğini yanımda hissettiğim değerli danışmanım Prof. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ'a teşekkür ederim. Tezimin konusunu belirleme sürecinde bana danışmanlık yapan ve yol gösteren değerli hocam Doç. Dr. Alev GİRLİ'ye teşekkür ederim. Çalışmanın program geliştirme, uygulama, veri toplama ve raporlama süreçlerinde tüm deneyim ve fikirlerini benimle paylaşan tez izleme komitesindeki değerli hocalarım Prof. Dr. Safiye Sunay YILDIRIM DOĞRU ve Prof. Dr. Aslı UZ BAŞ'a teşekkür ederim.

Tezimin uygulama aşamalarını gerçekleştirdiğim eğitim kurumlarında görevli idareci ve öğretmenlere, çalışmada yer alan katılımcılara teşekkür ederim. Program oluşturma aşamasında uzman görüşüne başvurduğum tüm değerli akademisyenlere teşekkür ederim. Tüm tez sürecinde motivasyonel anlamda beni rahatlatan Dokuz Eylül Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Doktora Programındaki sınıf arkadaşlarıma ve özellikle Gülser VARDARCI KACAR'a teşekkür ederim.

Tüm doktora eğitimim süresince ellerini omuzumdan eksik etmeyen, sürece ilişkin stres ve kaygılarım oluştuğunda güler yüzleriyle beni rahatlatan, en büyük motivasyon kaynaklarım ve yaşamımın en anlamlı yanını kaplayan, sevgili hayat arkadaşım Canan MUTLU, sevgili kızım Zeynep MUTLU ve sevgili oğlum Selim MUTLU'ya, bu çalışmanın onların akademik yaşamlarına bir ışık olması temennisiyle teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET ix
ABSTRACT xi
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Amaç ve Önem 4
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri 9
1.4. Sınırlılıklar 10
1.5. Varsayımlar 10
1.6. Tanımlar 11
BÖLÜM II 12
KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 12
2.1. Otizm 12
2.1.1. Otizme İlişkin Tarihsel Süreç 12
2.1.2. Otizmin Genel Belirtileri 13
2.1.3. Otizm Tanı Ölçütleri 15
2.1.4. Otizmin Yaygınlığı (Epidemiyoloji) 17
2.1.5.Otizm Risk Faktörleri (Etiyoloji) 17
2.2. Otizmli Çocuğu Olan Aileler 18
2.2.1. Farklı Gelişim Gösteren Çocukların Ailelerinin Uyum Sürecine İlişkin Modeller 18
2.2.2.Otizmli Çocuğu Olan Ailelerin Yaşadığı Duygu Duruma İlişkin Sorunlar 21
2.2.2.1. Stres ve Ebeveyn Stresi 22

2.2.2.2.Kaygı 26
2.2.2.3. Psikolojik İyi Oluş 29
2.2.2.4. Yaşam Doyumu 31
2.3. Aile Eğitimi 32
2.3.1. Aile Eğitiminin Tarihsel Süreci 32
2.3.2.Aile Eğitiminin Hedef ve İlkeleri 33
2.3.3.1. Ev Merkezli Uygulamalar 36
2.3.3.2. Kurum Merkezli Uygulamalar 37
2.3.3.3. Ev ve Kurum Merkezli Uygulamalar 37
2.3.3.4. Uzaktan Öğretim Yoluyla Aile Eğitimi 38
2.3.4. Farklı Gelişim Gösteren Çocuklar ve Aileler İçin Aile Eğitimi 38
2.3.4.1. Farklı Gelişim Gösteren Çocuklar ve Aileler İçin Aile Eğitimi Uygulama Modelleri 40
2.5. Psikoeğitim 43
2.6. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım 44
2.6.1. Bilişsel Davranışçı Yaklaşımın Tarihçesi 45
2.6.2.Bilişsel Davranışçı Yaklaşımın Temel Kavramları 46
2.6.2.1. Davranışçı Kurama İlişkin Kavramlar 46
2.6.2.1.1. Klasik koşullanma 47
2.6.2.1.2. Edimsel koşullanma 47
2.6.2.1.3. Pekiştireç 47
2.6.2.1.4. Pekiştirme 47
2.6.2.1.5. Sönme 48
2.6.2.2. Bilişsel Kurama İlişkin Kavramlar 48
2.6.2.2.1. Öğrenme 48
2.6.2.2.2. Bilişsel Yapı 49

2.6.2.2.3. Bilişsel Çarpıtma 51
2.6.2.2.4. Bilişsel Üçlü 52
2.6.2.2.5. Şimdi ve Burada Anlayışı 53
2.6.2.2.6. Vaka Formülasyonu 53
2.6.2.2.7. Ev Ödevi 54
2.6.2.2.8. Yönlendirilmiş Keşif 55
2.6.3. Bilişsel Davranışçı Yaklaşımda Oturumların Yapılandırılması 56
2.6.3.1. İlk Oturum 56
2.6.3.2. Sonraki Oturumlar 56
2.6.4. Bilişsel Davranışçı Yaklaşımda Kullanılan Yöntem ve Teknikler 57
2.6.4.1. Sokratik Sorgulama 57
2.6.4.2. Aşamalı Maruz Bırakma (Exposure) 59
2.6.4.3. Gevşeme 59
2.6.4.4. Sistematik Duyarsızlaştırma 59
2.6.4.5. Deneysel Teknik 60
2.6.4.6. İmgeleme (İmajinasyon) 60
2.6.4.7. Rol Oynama 60
2.7. Konu ile İlgili Çalışmalar 61
BÖLÜM III 73
YÖNTEM 73
3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni 73
3.2. Çalışma Grubu 74
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları 76
3.3.1. Veri Toplama Süreci 76
3.3.1.1. Tez Önerisi Süreci 76
3.3.1.2. Bilişsel Davranışçı Psikoeğitim Programının Oluşturulması 76

3.3.1.3. Pilot Uygulama Süreci 86
3.3.1.4. Deney Süreci 87
3.3.2. Veri Toplama Araçları 88
3.3.2.1. Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği 88
3.3.2.2. Sürekli Kaygı Ölçeği 88
3.3.3.3. Yaşam Doyumu Ölçeği 89
3.3.3.4. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği 89
3.3.3.5. Sosyal Geçerlik Formu 89
3.3.3.6. Kişisel Bilgi Formu 90
3.4. Verilerin Analizi 90
3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği 91
3.6. Araştırmacının Rolü 92
BÖLÜM IV 93
BULGULAR 93
4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanları Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular 93
4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanları Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular 94
4.3. Deney Grubunda Yer Alan Katılımcıların Ön Test, Son Test ve İzleme Puanlarına İlişkin Bulgular 96
4.4. Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Ön Test, Son Test ve İzleme Puanlarına İlişkin Bulgular 100
4.5. Sosyal Geçerliğe İlişkin Bulgular 102
BÖLÜM V 108
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 108
5.1. Sonuçlar 108

5.2. Tartışma 109
5.2.1. Ebeveyn Stresine İlişkin Tartışma 111
5.2.2. Kaygıya İlişkin Tartışma 114
5.2.3. Psikolojik İyi Oluşa İlişkin Tartışma 116
5.2.4. Yaşam Doyumuna İlişkin Tartışma 118
5.2.5. Sosyal Geçerliğe İlişkin Tartışma 121
5.3. Öneriler 122
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler 123
5.3.2. İleride Yapılacak Çalışmalara Öneriler 123
KAYNAKÇA 125
EKLER 159
EK 1. ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ 159
EK 2. UYGULAMA İZİNLERİ 161
EK 3. ETİK İZİN 163
EK 4. OKUL İZİNLERİ 164
EK 5. ÖLÇME ARAÇLARININ UYGULANMA İZİNLERİ 166
EK 6. ARAŞTIRMADA KULLANILAN ÖLÇEKLER 170
EK 7. BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI PSİKOEĞİTİM PROGRAMI 176
EK 8. OTURUMLARDA KULLANILAN EK FORMLAR 205

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Örnek vaka formülasyonu içeriği 54
Tablo 2. Ön test son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen tablosu 74
Tablo 3. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler tablosu 75
Tablo 4. Bilişsel davranışçı psikoeğitim programına ilişkin genel yapı 79
Tablo 5. Deney ve kontrol gruplarının ebeveyn stresi, kaygı, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu ön test puanları Mann Whitney U testi tablosu 94
Tablo 6. Deney ve kontrol gruplarının ebeveyn stresi, kaygı, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu son test puanları Mann Whitney U testi tablosu 95
Tablo 7. Deney grubu ebeveyn stresi ön test, son test ve izleme ölçümü puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar testi tablosu 97
Tablo 8. Deney grubu kaygı ön test, son test ve izleme ölçümü puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar testi tablosu 98
Tablo 9. Deney grubu psikolojik iyi oluş ön test, son test ve izleme ölçümü puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar testi tablosu 99
Tablo 10. Deney grubu yaşam doyumu ön test, son test ve izleme ölçümü puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar testi tablosu 100
Tablo 11. Kontrol grubu ebeveyn stresi, kaygı, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu ön test- son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar testi tablosu 102
Tablo 12. Katılımcıların Uygulamadan Öğrendiklerine İlişkin Görüşleri 103
Tablo 13. Katılımcıların Uygulama Sonrası Hayatlarındaki Değişime İlişkin Görüşleri 104
Tablo 14. Katılımcıların Otizmli Çocukları ile İlişkilerindeki Değişikliklere İlişkin Görüşleri 105
Tablo 15. Katılımcıların Ebeveyn Eğitimi Uygulamalarının Devam Etmesi Durumunda Hayatlarında Olabilecek Değişimlere İlişkin Görüşleri 106
Tablo 16. Katılımcıların Uygulamaya Eklenmesini İstediği Başka Konulara İlişkin Görüşleri 107

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Bilişsel yapıya ilişkin şema. 49
Şekil 2. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları açısından karşılaştırılma grafiği 93
Şekil 3. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları açısından karşılaştırılması .. 95
Şekil 4. Deney grubunun ön test, son test ve izleme ölçümleri puanlarının karşılaştırılma grafiği 96
Şekil 5. Kontrol grubunun ön test, son test ve izleme ölçümleri puanlarının karşılaştırılma grafiği 101

ÖZET

BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ OTİZMLİ ÇOCUĞU OLAN ANNELERİN DUYGU DURUMLARI, PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ VE YAŞAM DOYUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Otizm, iletişim ve sosyal etkileşimde sınırlılıklar, kısıtlı ilgi alanları ve tekrarlayıcı davranışlar ile kendini gösteren nöropsikolojik bir bozukluktur. Bu çoğul kısıtlılık alanları gerek otizmli bireyleri gerekse de ebeveynleri çoğunlukla olumsuz etkilemektedir. Otizme ilişkin araştırmalar ebeveynlerin depresyon, kaygı ve stres gibi olumsuz duygu durumlarını tipik gelişim gösteren çocukların ailelerinden daha fazla yaşadıklarını göstermektedir. Bununla birlikte ebeveynlerin algılanan yaşam kalitesi, yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin de çoğunlukla düşük seviyede olduğu belirtilmektedir.

Yapılan kapsamlı araştırmalar, otizmli çocuğu olan anne babaların yaşadıkları olumsuzlarla ilişkili faktörleri incelemişlerdir. Sonuçlar çocuğun otizm semptomlarının şiddeti ile yaşanan sorunlar arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte otizmli çocuğu olan anne babaların algılanan sosyal destek düzeyleri ile yaşadıkları sorunlar arasında da anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öte yandan anne ve babalar arasında da bu sorunların şiddeti açısından farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Annelerin otizme ilişkin sorunları daha yoğun yaşadığı ifade edilmektedir. Ortaya konulan bu sonuçlar otizmli çocuğu olan annelerin duygu durumlarını iyileştirici psikoeğitsel destek çalışmaları yapılmasını önemli bir ihtiyaç haline getirmiştir.

Alanyazında aile eğitimi başlığı altında yer alan psikoeğitsel aile çalışmalarının sonuçlarına bakıldığında otizmli çocuğu olan ebeveynlerin bu uygulamalardan önemli yararlar sağladıkları görülmektedir. Ancak uygulamaların bilimsel dayanaklı olmasının önemli olduğu belirtilmektedir. Bu anlamda psikoeğitim alanında kanıta dayalı bir yaklaşım olan bilişsel davranışçı kuram temelinde oluşturulan bir programın, otizmli çocuğu olan annelerin duygu durumları üzerinde yararlı sonuçları olacağı düşünülmüştür. Bu düşünce doğrultusunda mevcut çalışma gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan yarı deneysel desen türlerinden ön test son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma pilot uygulama ve asıl uygulama olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma uygulaması Sakarya ili Karasu ilçesinde, asıl çalışma ise Sakarya ili Serdivan ilçesinde yürütülmüştür. Çalışma grubu Sakarya ilinde yaşayan ve en az bir otizmli çocuğu olan annelerden oluşturulmuştur. Pilot çalışma grubunda 7 anne yer alırken, asıl çalışma grubunda 12'si deney, 11'i kontrol grubunda olmak üzere 23 anne bulunmaktadır.

Çalışma verileri araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Geçerlik Formu ile Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği, Sürekli Kaygı Ölçeği, Psikolojik İyi Oluş Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği ile toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS 22 paket programı kullanılırken, nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, bilişsel davranışçı psikoeğitim programının deney grubunda bulunan annelerin ebeveyn stresi ve kaygı düzeyini azalttığı, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumunu ise arttırdığı görülmektedir. Kontrol grubunda ise değişkenler açısından anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bilişsel davranışçı psikoeğitim programının uygulanmasından 1 ay, 3 ay ve 5 ay sonra üç kez izleme verisi toplanmıştır. Sonuçlar uygulama sonrasında görülen olumlu etkilerin sürdüğünü göstermektedir. Bununla birlikte yapılan içerik analizi sonucunda araştırmanın sosyal geçerliğinin de sağlandığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Otizm, psikoeğitim, duygu durumu, psikolojik iyi oluş, yaşam doyumu, bilişsel davranışçı yaklaşım

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF COGNITIVE BEHAVIORAL PSYCHOEDUCATION PROGRAM ON MOODS, PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AND LIFE SATISFACTION OF MOTHERS WITH CHILDREN WITH AUTISM

Autism is a neuropsychological disorder characterized by limitations in communication and social interaction, restricted interests, and repetitive behaviors. These multiple areas of limitation often negatively affect both individuals with autism and their parents. Research on autism shows that parents experience negative emotional states such as depression, anxiety and stress more than the families of typically developing children. In addition, it is stated that the perceived quality of life, life satisfaction and psychological well-being of the parents are mostly at low levels.

Comprehensive studies have examined the factors associated with the negative experiences of parents of children with autism. The results revealed that there was a significant relationship between the severity of the child's autism symptoms and the problems experienced. In addition, it was determined that there is a significant relationship between the perceived social support levels of parents with children with autism and the problems they experience. On the other hand, it was determined that there were differences between mothers and fathers in terms of the severity of these problems. It is stated that mothers experience autism-related problems more intensely. These results have made it an important need to carry out psychoeducational support studies to improve the mood of mothers with children with autism.

Considering the results of psychoeducational family studies under the title of family education in the literature, it is seen that parents with autistic children benefit from these practices. However, it is stated that it is important that the practices are scientifically based. In this sense, it is thought that a program based on cognitive behavioral theory, which is an evidence-based approach in the field of

psychoeducation, will have beneficial results on the emotional states of mothers with children with autism. In line with this idea, the present study was carried out.

This study was carried out with a pre-test post-test paired control group design, which is one of the quasi-experimental design types, which is one of the quantitative research methods. The research was carried out in two stages as pilot application and main application. The pilot study was carried out in Sakarya province Karasu district and the main study was carried out in Sakarya province Serdivan district. The study group consisted of mothers living in Sakarya and having at least one autistic child. While there were 7 mothers in the pilot study group, there were 23 mothers in the main study group, 12 of which were in the experimental group and 12 in the control group.

Study data were collected with Personal Information Form, Social Validity Form, Family Stress Assessment Scale, Trait Anxiety Scale, Psychological Well-Being Scale and Life Satisfaction Scale created by the researcher. While SPSS 22 package program was used in the analysis of quantitative data, content analysis method was used in the analysis of qualitative data.

When the results of the research are examined, it is seen that the mothers in the experimental group of the cognitive-behavioral psychoeducation program reduce the parental stress and anxiety levels and increase their psychological well-being and life satisfaction. In the control group, there was no significant difference in terms of variables. Follow-up data were collected three times at 1 month, 3 months and 5 months after the implementation of the cognitive behavioral psychoeducation program. The results show that the positive effects seen after the application continue. However, as a result of the content analysis, it was seen that the social validity of the research was also ensured.

Keywords: Autism, psychoeducation, mood, psychological well-being, life satisfaction, cognitive behavioral approach

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Otizm, sosyal etkileşim ve iletişimdeki sınırlılıklarla birlikte, yineleyici davranışlar ve sınırlı ilgi alanları ile karakterize olan ve yaşam boyu devam eden gelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association, 2013). Otizmin kesin olarak bilinen bir tedavisi yoktur. Otizmli bireyler çeşitli özel eğitim çalışmaları ve terapilerle desteklenmektedirler. Tanının şiddeti ve alınan eğitimin niteliğine bağlı olarak özel eğitim çalışmaları yaşam boyu devam edebilmektedir (Özen, 2010). Yaşam boyu devam eden eğitim ihtiyacı otizmli bireyin ailesi için oldukça yıpratıcı bir süreci beraberinde getirmektedir (Farrugia, 2009; Martins, Bonito, Albuquerque ve Chaves, 2015; Nilsson, 2015; Özdemir, 2013).

Bir çocuk sahibi olmak insan yaşamındaki en temel isteklerden biridir. Anne babalar bir çocukları olduğunda en önemli beklentileri çocuğun bir sağlık ya da gelişim sorunu olmamasıdır. Tipik gelişim gösteren bir çocuğa sahip olmak bile aile dinamiklerini kökten etkilerken, çocuğun farklı gelişim özellikleri sergilemesi ebeveynlerin birtakım kuşkular yaşamasına neden olur (Anagnostou ve Brian, 2015; Kaner, 2010). Çocuğun gelişimine ilişkin duyulan kuşkular ve tanı süreci sonrası gerçekle yüzleşmek ebeveynleri yoğun bir şok ve hayal kırıklığı ile baş başa bırakır. Bu duygularla birlikte anne babalar neler yapabileceklerine ilişkin bir belirsizliğin içine girerler (Cassidy, McConkey, Kennedy ve Slevin 2008; Robinson, Hastings, Weiss, Pagavasthsing ve Lunsky, 2017; Stewart, Knight, McGillivray, Forbes ve Austin, 2017).

Farklı gelişim gösteren çocukların ebeveynleri ile yapılan çalışmalara bakıldığında otizmli çocuğu olan anne babaların, diğer farklı gelişim gösteren çocukların anne babalarına göre daha yoğun psikolojik sorunlar yaşadıkları görülmektedir (Myers, Mackintosh ve Goin-Kochel, 2009; Pisula ve Kossakowska, 2010). Yaşanan psikolojik sorunların başında stres (McStay, Dissanayake, Scheeren, Koot, Begeer, 2014) ve kaygı (Bones, Norris ve Quinn, 2019) ile ilgili duygu durum

problemleri gelmektedir. Anne babaların bu duygu durum problemleri ile ilişkili olarak başka konularda da sorunlar yaşadıkları bildirilmiştir. Bu konuda yapılmış çalışmalarda otizmli çocuğu olan anne babaların psikolojik iyi oluş düzeylerinin düşük olduğu (Johnson, Frenn, Feetham ve Simpson, 2011), yaşam doyumu ve kalitesine ilişkin algılarının olumsuz olduğu (Lu ve diğerleri, 2015) ve kendilerini sosyal olarak izole olmuş hissettikleri (Pellicano ve diğerleri, 2022) saptanmıştır.

Bununla birlikte otizmli çocuğu olan anne ve babaların bu sorunları aynı şiddet ve yoğunlukta yaşamadığı belirtilmiştir (King, Zwaigenbaum, Baxter ve Rosenbaum, 2011; Seymour, Wood, Giallo ve Jellett, 2013). Doğum öncesinde başlayan ve doğum sonrasında devam eden doğal bakıcılık durumu, annelerin babalara göre çocuğun ihtiyaçları daha fazla ilgilenmeleri ile sonuçlanmaktadır. Doğal bakıcılığın sonucunda ise anne ve çocuk arasında daha güçlü bağların kurulduğu belirtilmektedir (Matson, Hess, Kozlowskil ve Neal, 2011; Mccabe, 2010; Oprea ve Stan, 2012). Bu nedenle çocuğun otizmli olmasından ötürü annelerin babalara göre daha olumsuz etkilendiği (Dabrowska ve Pisula, 2010; Hastings, 2003; Matson ve diğerleri, 2011), stres, depresyon ve kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu (Baker-Ericzen, Brookman ve Stahmer, 2005; Bohadana, Morrissey ve Paynter, 2019; Çengelci, 2009; Fırat, 2016; Iadarola ve diğerleri, 2018; Kouska, Attar ve Shoar, 2016; Nealy, O'Hare, Powers ve Swick, 2012), yaşam kalitesi ve yaşam doyumu algılarının daha düşük olduğu (Johnson ve diğerleri, 2011; Lee, Harrington, Louie, Craig ve Newschaffer, 2008; Meral ve Cavkaytar 2014) belirlenmiştir.

Otizmli çocukların anne babalarının yaşadıkları bu sorunların yoğunluğu ile ilişkili üç grup faktörden bahsedilmektedir. Bu faktörler, çocuğa, ebeveynlerin kendilerine ve dış çevreye ilişkin özelliklerdir (Schiltz ve diğerleri, 2018; Zaidman-Zait, Mirenda ve Duku, 2017). Araştırmalar ebeveynlerin yaşadıkları sorunlarla ilişkili olan çocukla ilgili faktörlerin tanı şiddeti (Hodgetts, Nicholas ve Zwaigenbaum, 2013), problem davranışlar (Miranda, Mira, Berenguer, Rosello ve Baixauli, 2019) ve yaş (Steinberg, 2001) gibi etmenler olduğunu ortaya koymuştur. Ebeveynlerin kendilerine ilişkin özelliklere bakıldığında psikolojik dayanıklılık (Pastor-Cerezuela, Fernandez-Andres, Perez-Molina ve Tijeras-Iborra, 2021),

iyimserlik (Ekas, Lickenbrock ve Whitman, 2010; Lai ve Oei, 2014) ve başa çıkma becerileri (Miranda ve diğerleri, 2019; Zablotsky, Bradshaw ve Stuart, 2013) gibi değişkenler karşımıza çıkmaktadır. Dış çevreye ilişkin etmenler ise sosyal destek (Falk, Norris ve Quinn, 2014; Marsack ve Samuel, 2017) ve evlilik uyumu (Hartley, Barker, Seltzer, Greenberg ve Floyd, 2011) gibi değişkenlerdir.

Otizmli çocuğu olan ebeveynlerin duygu durumlarına ilişkin çok sayıda betimsel çalışma (Beckhet ve Anderson, 2017; Ben-Sasson, Soto, Martinez-Pedraza ve Carter; 2013; Bonis, 2016; Pastor-Cerezuela ve diğerleri, 2021) yapılmıştır. Bunun yanında ailelerin duygu durumlarını iyileştirmeye yönelik psikoeğitim çalışmalarının daha az sayıda olduğu görülmektedir (Bearss, Burrell, Stewart ve Scahill, 2015). Otizmli çocuğu olan anne babaların psikolojik durumlarını iyileştirmesi bakımından, psikoeğitim alanında etkililiği kanıtlanmış, bilimsel temelli uygulamalar kullanmanın aileler için yararlı olduğu belirtilmektedir (Anclair ve Hiltunen, 2014). Bilişsel davranışçı terapi de kaygı, stres, depresyon, umutsuzluk, ilişki problemleri gibi yaklaşık yetmiş farklı psikolojik problem üzerinde etkililiği kanıtlanmış bir yaklaşımdır (Beck, 2018; O'Donohue ve Fisher, 2008).

Psikoloji alanında, 1960'lı yıllarda psikanalizin deneysel olarak kanıtlanamayan öğretileri nedeniyle eleştirilerin artması, davranışçı ekolün, laboratuvar deneyleri ile koşullanma ve öğrenmeye ilişkin ortaya koyduğu sonuçlar, davranışçı yaklaşımın önemini arttırmıştır. Davranışçı yaklaşım tarafından ortaya konulan pekiştirme, sönme, ödül, ceza, uygulamalı davranış analizi ve sistematik duyarsızlaştırma gibi teknikler sonraki yıllarda gerek psikoloji gerekse de eğitim alanında yoğun şekilde kullanılmıştır (Gökmenoğlu, Eret ve Kiraz, 2010). Sonraki yıllarda öğrenme deneylerinin artması ile koşullanma olmadan da öğrenmenin gerçekleştiği görülmüş ve bulgular bilişsel yaklaşımın psikoloji alanında öne çıkmasını sağlamıştır (Türkçapar ve Sargın, 2012a).

Bilişsel yaklaşım, doğumla başlayan öğrenme süreci ile bireylerin bilişsel şemalar oluşturmaya başladığını belirtmektedir. Şemalar kişinin düşünce, duygu ve davranışları üzerinde etkili olan birtakım düşünce kalıplarıdır. Bu şemalar olumlu ve işlevsel olduklarında bireyin kendine, diğerlerine ve dış dünyaya ilişkin algılarının

da olumlu olduğu öne sürülmektedir. Olumsuz ve işlevsiz şemaların ise kişinin olayları çarpıtılmış biçimde algılamasına neden olduğu belirtilmektedir. Bilişsel yaklaşımın buna bağlı bir diğer iddiası ise düşüncelerin duyguları ortaya çıkaran değişken olduğudur. Kuramda bu ilişki ABC modeli olarak isimlendirilmiştir. A, karşılaştığımız durum ya da olayı, B, düşünceleri, C ise duyguları ifade etmektedir. Yaklaşımın en temel dinamiği psikolojik müdahalelerde düşüncelerin üzerinde yoğunlaşmasıdır (Türkçapar, 2018).

1980'li yıllara gelindiğinde psikoloji alanında önemli bir gelişme yaşanmış; davranışçı yaklaşım ve bilişsel yaklaşım bir bütünleşme yaşamışlardır. Bundan sonra bilişsel davranışçı yaklaşım olarak isimlendirilen kuram, davranışçı kuram ve bilişsel kuram ilkelerinin çeşitli tekniklerle birleştirilmesi sonucunda, bireysel ve grup terapilerinde kullanılan bir psikoterapi yöntemidir. Yaklaşım, birbirinden farklı yaş ve tanı grubu üzerinde uygulanmış ve etkililiği kanıtlanmıştır. (Beck, 2018). Yakın bir zamanda bilişsel davranışçı yaklaşım, Amerika Birleşik Devletlerinde bulunan Kuzey Karolina Üniversitesi Otizme İlişkin Kanıt Temelli Uygulamalar Araştırma Ekibi tarafından otizme ilişkin uygulamalarda kullanılabilecek kanıta dayalı bir yaklaşım olarak belirtilmiştir (Steinbrenner, Hume, Odom, Morin, Nowell, ve diğerleri, 2020). Bu araştırmada da bilişsel davranışçı psikoeğitim programının otizmli çocuğu olan annelerin duygu durumları, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumları üzerindeki etkisi incelenmiştir.

1.2.Amaç ve Önem

Bu araştırmanın konusu bilişsel davranışçı psikoeğitim programının otizmli çocuğu olan annelerin duygu durumları, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumları üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Bu doğrultuda bilişsel davranışçı yaklaşımın öğretileriyle hazırlanan psikoeğitim programının otizmli çocuğu olan annelerin ebeveyn stresi, kaygı, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu değişkenleri üzerindeki etkisinin sınanması amaçlanmaktadır.

Otizmli bireyler genellikle sosyal iletişim ve etkileşim alanında sorunlar yaşayan, çeşitli basmakalıp davranışları olan ve rutinlerinin dışına çıkmakta güçlük yaşayan bireylerdir. Kesin bir tıbbi tedavisi olmayan bu özellikler gerek otizmli

bireylerin gerekse de ebeveynlerinin yaşamlarına çeşitli sınırlılık ve kısıtlılıklar getirmektedir (Higgins, Bailey ve Pearce, 2005; Selimoğlu, Özdemir, Töret ve Özkubat, 2013). Otizmli bireyler gelişimsel özellikleri açısından diğer farklı gelişen çocuklardan önemli ölçüde ayrışmaktadır. Bedensel ve zihinsel açıdan farklı gelişim gösteren bireyler toplum tarafından daha kolay anlaşılırken, otizmli bireyler daha az tanınır bir durumdadır (Stuart ve McGrew, 2009). İletişim ve sosyal etkileşim açısından varolan kısıtlılıklar da bu duruma eklendiğinde otizmli bireylerin diğer farklı gelişim gösteren çocuklara göre daha fazla yadırganma yaşadıkları belirtilmiştir. Bu durum otizmli bireyler kadar ailelerini de olumsuz yönde etkilemektedir (Baker, Seltzer ve Greenberg, 2011). Özel eğitim alanındaki ebeveynlere yönelik çalışmalara bakıldığında otizmli bireylerin anne babalarının diğer farklı gelişim gösteren çocukların anne babalarından daha fazla mental ve psikolojik sorunlar bildirdikleri görülmektedir (Myers ve diğerleri, 2009; Pisula ve Kossakowska, 2010). Ortaya çıkan bu sonuçlar mevcut araştırmanın gerekçelerinden biridir. Bu gerekçe ışığında mevcut araştırmada otizmli çocukların annelerinin psikoeğitsel açıdan desteklenmesi amaçlanmaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın ele alınan çalışma grubu açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Otizmli bireylerin ebeveynleri ve aile üyeleri ile yapılan betimsel çalışmaların ortaya koyduğu sonuçlara dayanarak birçok araştırmacı bu popülasyona yönelik aile eğitimi çalışmaları ortaya koymuştur (Dawson-Squibb, Davids ve De Vries, 2019; Palmer ve diğerleri, 2020). Bu çalışmaların bazılarında ebeveynlere psikoeğitsel destek verilirken, bazılarında anne babalar çocuklarının eğitimine katkı sağlamaları amacıyla öğretimsel metotlar hakkında eğitilmişlerdir (Gobrial ve Raghavan, 2018; Killmeyer ve Kaczmarek, 2017). Ortaya konan bu çalışmaların sonuçlarına bakıldığında otizmli çocukların ve ailelerinin önemli yararlar sağladığı saptanmıştır (Decroocq ve diğerleri, 2020; Schultz, Schmidt ve Stichter, 2011). Özellikle son yıllarda psikoeğitsel destek amaçlı deneysel çalışmaların sayısında artış görülmeye başlanmıştır. Ancak ülkemizde otizmli çocukların ebeveynlerine yönelik gerçekleştirilen psikoeğitim çalışmalarının sayısı oldukça azdır (Tümlü, 2021). Otizmin yaşam boyu devam ettiği ve her gelişim döneminde farklı zorlantıların ortaya çıktığı düşünüldüğünde ebeveynlerin bu durumla baş etmelerini kolaylaştıracak uygulamaların yapılması önemli bir ihtiyaç olarak alan uzmanlarının

önünde durmaktadır. Bu çalışmada otizmli çocuğu olan annelere psikoeğitsel destek verilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç ışığında araştırmanın daha önce gerçekletirilen çalışmalar gibi otizmli çocuğu olan ebeveynleri desteklemek açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Otizm geçmişten günümüze uzanan süreçte tüm toplumlarda görülme sıklığı giderek artan gelişimsel bir bozukluktur (Baio ve diğerleri, 2018). Otizmin aile üzerindeki etkilerine ilişkin yapılan çalışmalarda ebeveynlerin duygu durumlarının genel olarak olumsuz olduğu görülmüştür (Karst ve Van Hecke, 2012; Yassıbaş ve Çolak, 2019). Bununla birlikte ebeveynlerin duygu durumla ilişkili birçok değişken açısından da sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Otizmli çocuğu olan anne babaların yaşam doyumu ve kalitesine ilişkin algıları (Lu ve diğerleri, 2015; Petrou, Soul, Koshy, McConachie ve Parr, 2018) ile psikolojik iyi oluş düzeylerinin (Khanna ve diğerleri, 2011; Sawyer ve diğerleri, 2010) düşük olduğu bildirilmiştir. Bu çalışma otizmli çocuğu olan annelerin genel duygu durumu ile ilişkili olarak ebeveyn stresi ve kaygılarını azaltmak, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu algılarını daha iyi bir duruma getirmek amacıyla yapılmaktadır. Stres ve kaygı günümüzde bireylerin yaşam işlevselliğini olumsuz etkileyen faktörlerdir (Deniz, Dilmaç ve Arıcak, 2009; Kaba, 2019). Psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu ise olumlu duygu durum ile yüksek düzeyde ilişkili olan ve yine bireylerin yaşam işlevselliğini doğrudan etkileyen değişkenlerdir (Kermen, İlçin-Tosun ve Doğan, 2016). Otizmli çocuğu olan annelerin ebeveyn stresi ve kaygı düzeylerini azaltarak psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumunu arttırmanın onların yaşam işlevselliği açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Grup oturumlarında uygulanacak etkinlikler yoluyla otizmli çocuğu olan annelerin ebeveyn stresi ve kaygı düzeylerinin azaltılması, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumlarının ise artırılması amaçlanmaktadır. Ele alınan bu değişkenler insan yaşamının işlevselliği açısından önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada ele alınan değişkenler üzerinde sağlanacak bir iyileşmenin otizmli çocuğu olan annelerin yaşam işlevselliği açısından önemli olduğu ve bundan sonraki çalışmalara bir dayanak oluşturacağı düşünülmektedir.

Otizmli çocuğu olan anne babaların duygu durumlarıyla ilgili yapılan betimsel çalışmalarda ebeveynlerin birçok değişken açısından sorunlar yaşadığı ortaya konulmuştur (Falk ve diğerleri, 2014; Bones ve diğerleri, 2019; Iadaralo, ve

diğerleri, 2018; Ludlow, Skelly, ve Rohleder, 2011). Bununla birlikte bu çalışmalarda olumlu duygu durumuna katkıda bulunan çeşitli değişkenler de araştırılmıştır. Araştırma sonuçları algılanan sosyal destek değişkeninin önemini ortaya koymuştur (Meadan, Halle ve Ebata, 2010; Pozo, Sarria ve Brioso, 2014). Sosyal destek formal ve informal destek olarak iki farklı kaynaktan alınan ve bireyin iyi oluş düzeyi ile yakından ilişkili bir kavramdır (Lindblad, Holritz-Rasmussen ve Sandman, 2007; Sajjad, Asad, Gul ve Ghauri, 2022). Formal destek uzmanlar tarafından verilir ve profesyonel bir uygulamadır (Goedeke, Shepherd, Landon ve Taylor, 2019; Searing, Graham ve Grainer, 2015). İnformal destek ise aile ile arkadaşlardan alınan ve daha çok olumsuz durumların paylaşılmasına dayalı bir destektir (Boyd, 2002; Lovell, Moss ve Wetherell, 2012). Bu araştırma yüz yüze grup oturumları şeklinde gerçekleştirilecek bir psikoeğitim çalışmasıdır. Grup oturumları sırasında uygulanan etkinliklerle annelerin duygu durumlarına yönelik doğrudan müdahaleler yapılacaktır. Bunun yanında katılımcılar otizmli bir çocuğun annesi olma özelliği açısından kendileri ile benzer yaşam süreci olan kişilerle birlikte araştırmaya katılacaklardır. Araştırmalar otizmli bireylerin uyumsuz davranışları nedeniyle ebeveynlerin sosyal izolasyon ve ötekileştirilme algılarının yüksek olduğunu göstermektedir (Baker ve diğerleri, 2011). Bu açıdan mevcut araştırmanın katılımcılara sosyal destek sağlayacağı ön görülmekte ve bu yönden de önem taşıdığı düşünülmektedir.

Otizmli bir çocuğa sahip olmaya ilişkin ebeveynlerin yaşadığı sorunlar geniş çapta birçok araştırmada ele alınmıştır. Bu çalışmalar ışığında özellikle son yıllarda ebeveynleri desteklemeye yönelik yapılan çalışmalarda artış görülmektedir. Ancak halen bu konuda yapılan çalışmaların sayısı otizmin görülme sıklığındaki artış ile paralel değildir (Da Paz ve Wallander, 2017; Frantz, Hansen ve Machalicek, 2018). Bunun yanında anne babalarla yapılan çalışmaların çoğu, ebeveynleri otizmli çocuklarının eğitimi konusunda desteklemeyi amaçlayan müdahaleleri kapsamaktadır (Bearss ve diğerleri, 2015a; Matthews ve diğerleri, 2018; Radley, Jenson, Clark ve O'Neill, 2014; Schultz, Stichter, Herzog, McGhee ve Lierheimer, 2012). Doğrudan otizmli çocukların ebeveynlerinin mental sağlığı ve duygu durumlarına yönelik, etkililiği kanıtlanmış yaklaşımlar temelinde gerçekleştirilen psikoeğitim çalışmalarının sayısı oldukça sınırlıdır (Merriman, Burke ve O'Reilly,

2020). Otizmli çocuğu olan ailelere ilişkin alanyazın incelendiğinde ebeveynlerin çocuğun eğitim ve bakımı gibi nedenlerle kendilerine vakit ayırmakta zorlandıkları ve bu durumun süreğen şekilde devam ettiği görülmektedir (Toper ve Özkan, 2021). Otizmli çocuğu olan ebeveynlerin yalnızca kendilerine ayıracakları bir zaman dilimi oluşturmaları önemli bir ihtiyaçtır. Bu düşünce mevcut araştırmanın bir diğer gerekçesidir. Bu çalışmada doğrudan annelerin duygu durumlarına yönelik etkinlikler yapılması ve annelerin deneyimlerini diğer katılımcılarıla paylaşması amaçlanmaktadır. Doğrudan ebeveynlere yönelik değişkenlerin ele alınması açısından da önemli olduğu düşünülmekedir.

Bilişsel davranışçı yaklaşım psikoloji alanında birçok deneysel çalışma ile etkililiği gösterilmiş olan kanıta dayalı bir yaklaşımdır (Butler, Chapman, Forman ve Beck, 2006; Hoffman, Asnaani, Vonk, Sawyer ve Fang, 2012). Bu yaklaşım düşünce, duygu ve davranışları bilişsel bir yapının parçaları olarak görmektedir. Kurama göre düşünceler duyguları, duygularsa davranışları belirlemektedir. Bu etkileşim sürecinde bireylerin olumsuz duygu durum ve davranışlarının başlangıcında, kendilerine, diğerlerine ve dış dünyaya karşı geliştirdikleri olumsuz otomatik düşüncelerin etkisi vardır (Türkçapar ve Sargın, 2012a). Son 15 yılda otizmli çocuğu olan ailelere yönelik bilişsel davranışçı yaklaşım temelli hazırlanan psikoeğitim programlarının ebeveynlere psikolojik destek sağlama konusunda önemli yararları olmuştur (O'Donovan ve diğerleri, 2019). Bu çalışmada da bilişsel davranışçı kuram temelinde birçok grup etkinliği gerçekleştirilecektir. Otizmli bir çocuğa sahip olmaya ilişkin işlevsiz otomatik düşünceler irdelenip alternatif işlevsel düşüncelerle değiştirilmesi üzerinde durulacaktır. Bu tür çalışmaların litetatürde yer alan pek çok olumlu etkisi göz önüne alındığında, mevcut araştırmanın da yararlı birçok sonuç doğuracağı değerlendirilmektedir. Bu nedenle mevcut araştırmanın bilişsel davranışçı yaklaşımı kullanılması açısından da önemli olduğu düşünülmektedir.

Ebeveynler otizmli çocukların eğitiminde ve problem davranışların yönetiminde önemli bir role sahiptirler. Çocuğun eğitim sürecine aileyi dahil etmek, çocuğun gelişimine önemli katkılar vermektedir (Maughan, Christiansen, Jenson, Olympia ve Clark, 2005; Osborne, McHugh, Saunders ve Reed, 2008). Bu nedenle bu çalışmanın sadece eğitime katılacak ebeveynler için değil, aynı zamanda otizmli

birey ve ailedeki diğer kişiler için de önemli olduğu ve çalışmaya katılacak olan bireylerin ailesindeki kişilerin de yaşamlarına getiriler sağlayacağı düşünülmektedir. Ailelerin duygu durumlarının desteklenmesi, okul ve aile iletişimini güçlendirici, aile katılımını destekleyici bir nitelik de taşımaktadır (Sileo ve Prater, 2012). Otizmli çocuğun gelişiminin olumlu şekilde desteklenmesi adına da bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Özel eğitim alanında çalışan uzman ve kurumlar için ebeveyn eğitimi önemli bir kavram olarak görülmektedir (Goldman ve Burke, 2017). Bunun yanında psikoloji alanında birçok grup üzerinde etkisi araştırılan bilişsel davranışçı yaklaşımın otizmli çocuğu olan ebeveynler üzerindeki etkileri son yıllarda üzerinde durulan bir konudur. Bu nedenle mevcut araştırmanın sonuçlarının psikoloji alanının en temel kuramlarından biri olan bilişsel davranışçı yaklaşımın kullanılması açısından yenilikler ortaya çıkaracağı ve alanyazını özgün bir biçimde destekleyeceği düşünülmektedir. Akademik olarak ortaya çıkması beklenen bu durumun yanı sıra bu araştırmada kullanılacak bilişsel davranışçı psikoeğitim programının özel eğitim alanında çalışan uzmanlar ve kurumlar tarafından aile eğitimi çalışmalarında kullanılabileceği ve önemli yararlar sağlanacağı değerlendirilmektedir. Mevcut araştırmada kullanılan eğitim programı ile otizmli çocuğu olan ebeveynlerin uyum ve kabul sürecini daha sağlıklı ve hızlı bir biçimde geçirecekleri değerlendirilmektedir. Bu bağlamda mevcut çalışmanın gerek akademik gerekse de uygulama alanında önem arz ettiği düşünülmektedir.

1.3.Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Bu araştırmanın ana problem cümlesi "Bilişsel Davranışçı Psikoeğitim Programı, otizmli çocuğu olan annelerin duygu durumları, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumları üzerinde etkili midir?" sorusudur. Bu ana problem cümlesi çerçevesinde aşağıda bulunan alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların ebeveyn stresi, kaygı, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların ebeveyn stresi, kaygı, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney grubunda bulunan katılımcıların ebeveyn stresi ön test-son test ve son test-izleme ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Deney grubunda bulunan katılımcıların kaygı ön test-son test ve son test-izleme ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Deney grubunda bulunan katılımcıların psikolojik iyi oluş ön test-son test ve son test-izleme ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Deney grubunda bulunan katılımcıların yaşam doyumu ön test-son test ve son test-izleme ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Kontrol grubunda bulunan katılımcıların ebeveyn stresi, kaygı, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Bilişsel davranışçı psikoeğitim programı sosyal geçerliği sağlamakta mıdır?

1.4. Sınırlılıklar

- ✓ Araştırma, çalışmaya katılan otizmli çocuğu olan anneler açısından sınırlıdır.
- ✓ Araştırmada kullanılan bilişsel davranışçı psikoeğitim programı on oturum ile sınırlıdır.
- ✓ Veri toplama süreci ön test, son test ve üç izleme (uygulamadan 1 ay-3 ay-5 ay sonra) ölçümü ile sınırlıdır.
- ✓ Araştırma verileri, çalışmada kullanılan nitel ve nicel ölçme araçlarıyla toplanan bilgilerle sınırlıdır.
- ✓ Araştırma bulguları çalışmada yer alan katılımcılardan toplanan verilerden elde edilen sonuçlarla sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

- ✓ Çalışmanın deneysel sürecinde uygulanan on oturumluk bilişsel davranışçı psikoeğitim programının, bilişsel davranışçı yaklaşımın temel kavramlarını içerdiği varsayılmaktadır.

- ✓ Çalışmada yer alan katılımcıların deneysel uygulama süresince duygu durumlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkileyen bir yaşantıya maruz kalmadıkları varsayılmaktadır.
- ✓ Araştırmada yer alan katılımcıların ebeveyn stresi, kaygı, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumlarının duygu durumlarını gösterdiği varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Otizm: İletişim ve sosyal etkileşim konusunda sınırlılıklar, yineleyici ve stereotipik davranışlar ve sınırlı ilgi alanları ile karakterize olan, üç yaşından önce ortaya çıkan nörogelişimsel bir bozukluktur (Boyd ve Shaw, 2010).

Otizmli çocuğu olan anneler: Bir sağlık kuruluşu tarafından geçerliği ve güvenirliği yapılmış ölçme araçları ve yöntemlerle otizmli olduğu belirlenen bireylerin anneleri.

Duygu durumu: Duygulardan daha uzun süren, bir duygunun ortaya çıkması sonucu hissedilen ruh hali ve bununla ilgili kavramlardır (Lang, 1995).

Psikoeğitim: Psikoeğitim, bireylerin mental ve psikolojik olarak desteklenmesi amaçlayan, bilimsel temele dayanan, grup ya da bireysel olarak gerçekleştirilen bir eğitim uygulamasıdır (Brown, 2018).

Bilişsel davranışçı terapi: Bireyin işlevselliğini bozan, yarar sağlamayan bilişsel şemalara odaklanan ve çeşitli tekniklerle bu şemaları değiştirip kişinin ruh sağlığını geliştirmeyi amaçlayan psikososyal bir müdahaledir (Beck, 2018).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde otizme ilişkin genel bilgiler, otizmli çocuğu olan ailelerin yaşadıkları, aile eğitim programları ve bilişsel davranışçı terapi hakkındaki literatür ortaya konulmuştur. Alanyazında yer alan bilgilerin yanı sıra bu bölümde konu ile ilgili yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Otizm

Bu bölümde otizme ilişkin tarihsel süreç, genel belirtiler, tanı ölçütleri, yaygınlık (epidemiyoloji) ve risk faktörleri (etiyoloji) bölümleri yer almaktadır.

2.1.1. Otizme İlişkin Tarihsel Süreç

Otizm, sosyal etkileşim ve iletişim alanında bozulmanın olduğu, kısıtlı ve yinelenen davranışların belirgin olarak göründüğü ve bu belirtilerin 3 yaş öncesinde ortaya çıktığı nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (American Psychiatric Association, 2013). Yapılan ilk çalışmalarda otizm, çocuğun kendi dünyasına sıkı sıkıya bağlılığına ve o dünyadan çıkamamasına neden olan benmerkezci bir düşünce durumu olarak görülmüştür. İlerleyen yıllarda bu konudaki çalışmalar artmış ve 1943 yılında Leo Kanner otizmi benmerkezci düşünce kavramından ayırarak başlı başına farklı bir gelişimsel bozukluk olarak ifade etmiştir (Goldstein, 2018). Leo Kanner otizme ilişkin ilk çalışmalarını 11 çocuk üzerinde yaptığı uygulamalarla ortaya koymuştur. Bu çalışmalarda Kanner otizmli çocukların, konuşmayı iletişim amaçlı kullanmak yerine kendilerine söylenen ifadeleri bir ayna gibi yansıtarak aynen tekrar eden, kendilerini tutarlı şekilde “ ben” zamiri ile tanımlamayan, dile ilişkin becerileri akranlarına göre geç edinen ya da hiç edinememiş olan, rutin ve tekrarlayıcı hareketleri belirli bir döngü ve ritüeller halinde sürekli devam ettiren, diğer kişilerle iletişim kurmaya karşı isteksiz görünen ve duygu durumlarını olağan şekilde yansıtmayan çocuklar olduklarını belirtmiştir (Fletcher-Watson ve Happe, 2019).

Leo Kanner ile yakın yıllarda bir çocuk doktoru olan Hans Asperger de otizme ilişkin araştırmalar yapmıştır. Hans Asperger yaptığı çalışmada, 4 çocuk ile çalışmış ve bu çocukların iletişim, etkileşim ve empati konularında sorun yaşadığını, psiko motor becerilerinin yeterince gelişmediğini, kısıtlı ilgi alanları olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışma günümüzde Asperger sendromu olarak ifade edilen kategorinin temellerini atmıştır (Williams ve Williams, 2011). Kanner ve Asperger tarafından yapılan bu çalışmalar günümüzde geçerliliğini korumakta ve otizm tanısını şekillendirmektedir (Ousley ve Cermak, 2014).

2.1.2. Otizmin Genel Belirtileri

Otizme ilişkin belirtilerin farkına varılmasının özellikle zamansal açısında değişiklikler gösterdiği belirtilmektedir. Belirtilerin farkına varılması genellikle iki şekilde olmaktadır. İlki anne babaların çocukların gelişiminde gördükleri farklılıklardır. Ebeveynler tarafından ifade edilen en temel farklılıklar, çocuğun göz teması kurmadaki eksiklikleri ve sembolik oyun oynamak yerine belli nesnelere takıntılı şekilde bağlılık gösterip aralıksız şekilde o nesne ile ilgilenmeleridir. İkincisi ise çocuğun belli bir döneme kadar edindiği becerilerde görülen gerileme durumudur (Öztürk, 2020). Yapılan araştırmalarda otizmli bireylerin bebeklik çağından itibaren huzursuzluk ve ağlama nöbetleri, sindirim sistemi rahatsızlıkları, duyusal girdilere (dokunma, ses, koku, tat) karşı yoğun ya da çok az tepki verme gibi sorunlar yaşadıkları belirtilmektedir (Gentles, Nicholas, Jack, McKibbon ve Szatmari, 2020). Bu gözlem ve bulgulara dayanarak otizm ile ilgili birtakım gelişimsel özellikler ve tanıya ilişkin genel belirtiler ortaya konulmuştur. Bu belirtiler, dil ve iletişim becerilerinde sorunlar, sosyal etkileşim becerilerinde sorunlar ile kısıtlı ilgi alanı, basmakalıp davranışlar ve rutine aşırı bağlılık şeklinde üç alanda ifade edilmektedir.

Otizmli bireylerde görülen dil ve iletişim becerilerindeki sorunlar genel olarak şu şekilde belirtilmektedir:

- ✓ Dilin iletişim amaçlı ve işlevsel kullanılmaması
- ✓ Ekolali (belli birtakım sözcük kalıplarının tekrarlayıcı şekilde kullanılması)
- ✓ Sözel olmayan iletişim kaynaklarından olan jest ve mimik kullanımında ve bunları anlamada sorunlar yaşanması

- ✓ İletişim başlatma ve sürdürmede isteksizlik ve yetersizliklerin görünmesi
- ✓ "Ben", "sen" "o" gibi zamirlerin doğru şekilde kullanılmasında sorunların yaşanması
- ✓ Metaforik ve soyut ifadeleri anlamada güçlükler

Bu belirtilerin yanı sıra konuşma becerisini bulunduğu yaş grubuna göre geç edinme ya da edinememe, iletişim sırasında karşısındaki kişi ile uygun mesafeyi kuramama, iletişim kurduğu kişi ile göz kontağı kurmakta güçlük çekme ve duygu ifadelerini anlama ya da göstermede yetersizlik gibi durumlar da otizmli bireylerin dil ve iletişim alanındaki güçlüklerindendir (Fein ve Dunn, 2007; Frank-Briggs, 2012). Otizme ilişkin belirtilerin bir diğeri de sosyal etkileşim alanında görülen güçlüklerdir. Sosyal etkileşim genel olarak doğumdan 18. aya kadar çevredeki bireylerin davranışlarını model alarak gelişen bir beceridir. Otizmli bireyler ise çevreye karşı ilgisiz olma özellikleri nedeniyle bu beceriyi edinmekte sorun yaşamaktadırlar (Köse, Özbaran ve Erermiş, 2012). Otizmli bireylerin sosyal etkileşim alanında yaşadığı güçlükler şu şekilde sıralanabilir:

- ✓ Göz göze gelme ve kontakt kurmada sorunlar
- ✓ Ortak dikkat konusunda sınırlılıklar
- ✓ Çevrede olup bitene karşı duyarsızlık
- ✓ Diğer çocuklarla etkileşime girme ve birlikte oyun oynama konusunda isteksizlik
- ✓ Duyguları ifade etmede ve anlamada sınırlılıklar
- ✓ Farklı kişi ve yüzeylere dokunma ve kendisine dokunulması konusunda aşırı hassasiyet gösterme
- ✓ Sembolik oyun oynama becerisinde sınırlılıklar (Prelock ve Nelson, 2012).

Kısıtlı ilgi alanı, basmakalıp davranışlar ve rutine aşırı bağlılık da otizmin temel belirtilerindendir. Otizmli bireylerin erken çocukluk dönemlerinden itibaren bu konuda akranlarından farklı özellikler ortaya koyduğu bilinmektedir. Sürekli aynı şeyi yapma isteği, ritüel şeklinde tekrar eden davranış örüntüleri sergileme, kendine ve diğerlerine fiziksel zarar verme, anlamsız sesler çıkarma, öfke ve ağlama

nöbetleri, fazla sayıda korkuya sahip olma ve tiklerin otizmli bireylerde yoğun şekilde görülmektedir (Fein ve Dunn, 2007).

2.1.3. Otizm Tanı Ölçütleri

Otizm, 1994 yılında Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından yayınlanan DSM-IV'te yaygın gelişimsel bozukluk gruplarından birisi olarak yer almıştır. 2013 yılında yapılan revizyonda DSM-V çıkarılmış ve otizm yaygın gelişimsel bozukluklar çatısı altından çıkarılarak "otizm spektrum bozukluğu" şeklinde değişikliğe uğramıştır. Bununla birlikte DSM-V'te tanılanan bireyin ihtiyaç duyduğu destek seviyesine göre bir dereceleme yapılmış ve şiddet düzeyi kavramı ortaya konulmuştur (Chamak ve Bonniau, 2016). DSM-V'te yer alan otizm spektrum bozukluğu tanı ölçütleri şu şekildedir:

A. Aşağıda belirtildiği gibi, şimdi veya geçmişte farklı şekillerde görülen toplumsal iletişim ve toplumsal etkileşimde sürekli yetersizliğin olması:

1. Toplumsal-duygusal karşılık vermedeki yetersizlik (örn. olağandışı toplumsal yaklaşımda karşılıklı diyalog yürütmekte çekilen güçlüğe; ilgilerini, duygularını veya duygulanımını paylaşmadaki yetersizlikten, sosyal etkileşime cevap vermemeye kadar olan yetersizlikler.)

2. Toplumsal etkileşim için kullanılan sözel olmayan iletişimsel davranışlarda yetersizlik (örn. zayıf entegre olmuş sözel ve sözel olmayan iletişim, anormal göz kontaktı ve beden dili veya jestleri anlamakta ve kullanmakta yetersizlik ve yüz ifadesi ve beden diline kadar bariz eksiklerin varlığı.)

3. İlişkileri, geliştirmekte, devam ettirmekte ve anlamakta güçlük, örneğin farklı toplumsal ortamlara uygun davranamamaktan, hayali oyun paylaşamamaya ve arkadaş edinememeye, arkadaşa ilgi duymamaya kadar görülen davranışlar.

Şu anki şiddeti: Şiddet sosyal iletişimsel alanda yetersizlikler ve kısıtlı, tekrarlayıcı davranışlara göre belirlenir.

B. Aşağıdakilerden en az ikisinin varlığı ile kendini gösteren, şu an veya geçmişte sınırlı, tekrarlayıcı davranışlar, ilgiler;

1. Basmakalıp veya tekrarlayıcı motor hareketler, obje kullanımı veya konuşma (Basit basmakalıp motor davranışlar, oyuncakları dizme veya çevirme, ekolali, başkası tarafından anlaşılmayan sözel ifadeler)

2. Aynı olmakta ısrar, rutine sıkı sıkıya bağlı olma veya ritüelleşmiş sözel ve sözel olmayan davranışlar, (ufak değişimlerde aşırı stres, geçişlerde zorluk, katı düşünce tarzı, selamlaşma ritüelleri, her gün aynı yolu veya aynı yemeği tercih etme)

3. Konu veya yoğunluk açısından anormal olan sınırlı, sabitlenmiş ilgiler (yaygın olmayan nesnelere anormal aşırı bağlılık, aşırı tekrarlayıcı veya sınırlı ilgiler)

4. Duyusal olarak aşırı ya da az duyarlılık veya çevrenin duyusal boyutuna aşırı ilgi (acıya/sıcağa aşırı duyarsızlık, belirli ses veya dokunuşlara karşı beklenmeyen tepki, nesneleri aşırı koklama veya onlara aşırı dokunma, ışık veya hareketle görsel olarak çok meşgul olma)

Şu anki şiddeti: Şiddet sosyal iletişimsel alandaki yetersizlikler ve kısıtlı, tekrarlayıcı davranışlara göre belirlenir.

C. Belirtiler gelişimin erken evrelerinde mevcut olmalı (toplumsal beklentiler sınırları aşıncaya dek fark edilmemiş veya daha sonra hayatta öğrendiği stratejilerle maskelenmiş olabilir.)

D. Belirtiler sosyal, mesleki ve başka önemli alanlarda klinik olarak anlamlı düzeyde bozukluğa yol açmalıdır.

E. Bu bozukluk zihinsel yetersizlik veya genel gelişimsel gerilik sebebi ile olmamalıdır. Gerçi zihinsel yetersizlik ve otizm spektrum bozukluğu sıklıkla bir arada görülür, ancak otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik tanısı konması için sosyal iletişimsel düzeyin genel gelişimin altında olması gerekir.

Not: DSM-IV'e göre otistik bozukluk, Asperger bozukluğu ve yaygın gelişimsel bozukluk-başka türlü adlandırılamayan tanısı almış olanlara otizm sprektrum bozukluğu tanısı verilmelidir. Sosyal iletişimsel alanda problem olan ancak belirtileri OSB için başka türlü tanı ölçütlerini karşılamayanlar toplumsal iletişim bozukluğu açısından değerlendirilmelidir (American Psychiatric Association, 2013).

2.1.4. Otizmin Yaygınlığı (Epidemiyoloji)

Otizmin yaygınlığı ile ilgili yapılan çalışmalar 70'li yıllardan günümüze değin uzanmaktadır. 1970'li yıllarda toplumdaki her 10 bin bireyden 2 ila 5'inin otizmli olduğu bildirilmiştir. Bu oran 1998 yılında yapılan bir tarama çalışmasında güncellenmiş ve otizm yaygınlığının 10 binde 14,3'e yükseldiği belirtilmiştir. (Fombenne, 1999).

Otizmin yaygınlığına ilişkin oranların yıllar boyunca artması bu konuda yapılan çalışmaların önemini arttırmış ve 2000'li yıllara gelindiği epidemiyoloji çalışmaları da buna paralel olarak artmıştır (Kinnear, Link, Ballan ve Fischbach, 2016). Yapılan çalışmalara bakıldığında otizmin toplumda yaygınlığının 2000 yılında 150'de bir, 2006 yılında 100'da bir, 2012 yılında 69'da bir ve 2016 yılında 54'te bir olduğu bulunmuştur (Chamak ve Bonniau, 2016; Elsabbagh ve diğerleri, 2012). Günümüzde ise otizmin yaygınlığının 44'te bire yükseldiği ifade edilmektedir (Calderoni, 2022).

Otizmin yaygınlığına ilişkin çalışmaların yanında cinsiyetler arası bir farklılığın olup olmadığı da merak edilmiştir. Yapılan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında erkeklerde otizmin görülme oranının kadınların dört katı olduğu, ancak kadınlara otizmin yanında zihinsel yetersizlik eş tanısının daha fazla konulduğu bildirilmektedir (Mukaddes, 2017). Cinsiyete ilişkin bu bulguların aksine etkin köken, sosyal yapı ya da ekonomik koşullar ile otizmin yaygınlığı arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır (Gotham, Bishop ve Lord, 2011).

2.1.5.Otizm Risk Faktörleri (Etiyoloji)

Leo Kanner yaptığı çalışmalar ışığında ilk olarak otizmi biyolojik kökenli bir durum olarak açıklasa da sonrasında kuramına psikodinamik etmenleri dahil etmiş ve buzdolabı anne kuramını ortaya atmıştır. Buzdolabı anne kuramı sosyal ilişkilerinde soğuk olan ve duygusal küntlük özelliklerine sahip ailelere karşılık gelmektedir (Griffith, Hastings, Nash ve Hill, 2010). Otizmin nedenlerine ilişkin daha sonraki yıllarda yapılan çalışmalar ise bu psikodinamik bakışı doğrulamamış ve bozukluğun biyolojik kökenli olduğu anlayışa geri dönülmüştür (Huguet, Ey ve Bourgeron, 2013).

Otizmin nedenleri halen araştırılmaya devam edilen bir konudur. Bu konudaki çalışmalara bakıldığında otizmin nedenlerinin tek bir faktör ile açıklamak yerine genetik ve çevresel faktörler olmak üzere iki başlık altında açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir (Öztürk, 2020). Otizmin genetik faktörlerle ilişkilendirilmesi kardeş, ikiz kardeşler ve cinsiyet farkı konularında yapılan çalışmalara dayandırılmaktadır. İkiz çalışmaları tek yumurta ikizlerinde biri otizmli ise diğerinin de otizmli olma olasılığının %60-90 olduğunu ortaya koymaktadır. Bu olasılık çift yumurta ikizleriyle ve kardeşlerle yapılan çalışmalarda ise %5-10 civarındadır (Çopuroğlu ve Mengi, 2014). Cinsiyet farkına ilişkin çalışmalarda ise erkek bireylerde otizm görülme durumunun kadınlara göre 3-4 kat daha fazla olduğu belirtilmektedir (Mukaddes, 2017).

Otizmin neden olan çevresel faktörler ise doğum öncesinde ya da sırasında görülen komplikasyonlar ve anne baba yaşı ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçlarına vurgu yapılarak açıklanmaktadır. Annenin gebelik sürecinde geçirdiği hastalıklar, ağır metallerin solunması ya da beslenme yoluyla annenin vücuduna girmesi, çeşitli vitamin eksiklikleri gibi çevresel durumların otizme neden olabileceği düşünülmektedir (Özeren, 2013). Bu faktörlere ek olarak otizme ilişkin risk ileri anne baba yaşı ile ilişkilendirilmektedir (Croen, Najjar, Fireman ve Grether, 2007).

2.2. Otizmli Çocuğu Olan Aileler

Bu bölümde farklı gelişim gösteren çocukların ailelerinin uyum sürecine ilişkin modeller ve otizmli çocuğu olan ailelerin yaşadığı sorunlar bölümleri yer almaktadır.

2.2.1. Farklı Gelişim Gösteren Çocukların Ailelerinin Uyum Sürecine İlişkin Modeller

Birçok ebeveyn, bir bebeğe sahip olacaklarını öğrenmelerinin ardından, aileye yeni katılacak olan bireyin yaşamlarına getireceği değişikliklere, yeniliklere veya farklılıklara anne baba olarak hazırlanmaya başlar. Bu süreç içerisinde ebeveynler doğacak olan bebeğe ilişkin birçok beklenti içerisine girebilmektedir (Ardıç, 2013). Bu uyum aşamasında, ebeveynlerin tipik gelişim gösteren bir çocuğa sahip olmadıklarını öğrenmeleri durumunda, çocuğun dünyaya gelmesiyle hissedilen

sevinç, yerini şok duygusu ve yoğun bir kedere bırakabilmektedir (Cassidy ve diğerleri, 2008). Bu yoğun şok ve keder duyguları çocuğun problem davranışları arttıkça ve çocuk gelişimsel olarak akranlarından geri kalmaya başladıkça kaygı, stres ve depresyon gibi olumsuz duygulara dönüşmektedir (Bloch ve Weinstein, 2010; Hastings ve diğerleri, 2005). Alanyazın incelendiğinde farklı gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin bu duruma uyum süreçleri çeşitli modellerle açıklanmaktadır.

2.2.1.1.Aşama Modeli

Farklı gelişim gösteren çocukların ailelerinin uyum süreçlerine ilişkin en temel modellerden biri aşama modelidir. Model Kübler Ross tarafından ortaya konulmuştur. Modelde farklı gelişim gösteren çocukların ailelerinin gösterdikleri tepkilerin ölüme yönelik verilen tepkilerle birbirine benzediği vurgulanmaktadır. Modele göre aileler tanı sonrasında çeşitli aşamalardan geçerek kabullenme aşamasına gelirler (Temel, 2013).

İlk aşama şok aşamasıdır. Bu aşama ailelerin tanı ile ilk yüzleştikleri aşamadır. Ailenin tanıya ilişkin kuşkuları olsa da çocuklarının tipik gelişim gösterdiğine dair uzmanlardan olumlu ifadeler duyma umutları da vardır. Bu umut etme durumu tanının konması ile yerini şok duygusuna bırakmaktadır. Ebeveynlerin bu aşama yoğun ağlama, uyuşup kalma, tepkisizlik gibi davranışlar gösterdikleri belirtilmiştir (Günay ve Özkan, 2019).

Modelin ikinci aşaması inkar aşaması olarak adlandırılmıştır. Bu aşamada aile üyelerinin şok sürecinden çıkarak tanının doğruluğuna karşın “hayır, bu durum benim başıma gelmiş olamaz” tepkisi ile bulundukları durumu yadsıma yoluna gittikleri bildirilmiştir. Buradaki inkar sadece konulan tanının yadsınmasını değil aynı zamanda tanının neden olduğu tüm duygu ve deneyimlerin de inkar edilmesi anlamı taşımaktadır (Townsend, 2016).

Üçüncü aşama öfke ve kızgınlık duyguların olduğu aşamadır. Bu aşama gerçek durum ile yüzleşilen ilk evredir. Öfke duygusunun yanında yoğun üzüntü, çaresizlik ve umutsuzluk duyguları da yaşanır. Bu aşamada bireylerin “neden ben?” sorusunu sürekli olarak kendilerine sordukları ve bu durumun neden kendi başlarına

geldiğini anlamaya çalıştıkları ifade edilmektedir. Bu evrede öfkenin etkisi ile eşlerin birbirlerini, kendilerini suçladıkları da görülmektedir. Bununla birlikte aileye, arkadaşlara, uzmanlara ve tanrıya karşı öfke duyguları ve ifadeleri ortaya çıkabilmektedir (Smith, Gartin, Murdick ve Hilton, 2006).

Modelin dördüncü aşaması pazarlık evresidir. Bu aşamada "olsaydı" "yapabilseydim" "eğer…" ifadelerinin olduğu bir pazarlık etme süreci yaşanmaktadır. Bu pazarlık sürecinde ebeveynler durumu tamamen düzeltmek adına birtakım eylemler ortaya koymayı ve karşılığında da yaşadıkları bu durumun ortadan kalkmasını pazarlık konusu yapmaktadırlar. Durumun tamamen ortadan kalkması çoğu zaman gerçek dışı bir isteği ortaya koymaktadır (Ardıç, 2010).

Bir sonraki aşama depresyon evresidir. Bu evrede bir önceki aşamada yapılan pazarlığın, tanının ortadan kalkmaması nedeniyle depresyon ve umutsuzluk duygularına dönüştüğü belirtilmektedir (Townsend, 2016). Bunun yanında öfkeyi bireyin kendisine yöneltmesinin de depresyon ve umutsuzluk ile sonuçlandığı varsayılmaktadır (Smith ve diğerleri, 2006).

Modelin son aşaması kabullenme evresidir. Bu evre daha akılcı planlamaların yapıldığı, gerçekleşmesi mümkün olmayan beklentilerden uzaklaşıldığı aşamadır. Aile artık farklı gelişen çocuk ve onun özellikleri ile yaşamaya uyum sağlamış görünmektedirler. Tanıya ilişkin açıklamaların daha bilimsel ve akılcı hale dönüştüğü evredir (Ardıç, 2010).

2.2.1.2. Sürekli Üzüntü Modeli

Bu modelde farklı gelişim gösteren çocuğun tanısına ilişkin uyum ile üzüntü duygusunun sürekli olarak iç içe durumda olduğu belirtilmektedir. Aşama modelinde uyum ve kabule ulaşmak için çeşitli evrelerin (şok, inkar, suçluluk, pazarlık, depresyon) sona ermiş olması gerektiği vurgulanırken, sürekli üzüntü modelinde uyum ve kabulün süreğen bir üzüntü durumu ile birlikte olabileceği ifade edilmektedir (Gordon, 2009).

2.2.1.3. Kişisel Yapılanma Modeli

Bu model tanı ile yüzleşmiş olan ailelerin duygu durumları yerine bilişsel faktörleri ele almaktadır. Kişisel yapılanma modeli, çocuklarına tanı konulan her ailenin benzer süreçlerden geçmedikleri sayıltından hareket etmektedir. Bu modele göre, örneğin otizmli her bireyin anne babası olumsuz duygular yaşamayabilir. Bu farklılığın kaynağı da ailelerin duruma ilişkin yorum ve algıların birbirinden farklı olabileceği varsayımına dayandırılır. Başka bir ifadeyle ebeveynlerin kendi yaşamlarına ve sahip oldukları çocuklara ilişkin öz değerlendirmeleri ve yaşam deneyimleri ortaya koydukları tepkinin belirleyicileridir. Anne babalar, bir bebeğe sahip olacaklarını öğrendikleri andan itibaren doğum sonrası yaşamlarına ilişkin beklenti içine girip planlar yaparlar. Bu planlamalar ebeveynlerin gelecekle ilgili bir bilişsel senaryo oluşturmasını sağlar. Çocuğun gelişiminde görülen farklılıklar ise bu bilişsel senaryoları bozar. Aile bu durumda hayal kırıklığı ile yeni bilişsel yapılar oluşturmak durumunda kalır (Sucuoğlu, 2010).

2.2.2.Otizmli Çocuğu Olan Ailelerin Yaşadığı Duygu Duruma İlişkin Sorunlar

Bir çocuk sahibi olmak aile sistemini temelden etkileyen ve süregelen aile dinamiklerinin değişmesine neden olan bir durumdur (Hardman, Drew ve Egan, 2005). Farklı gelişim gösteren bir çocuğun aileye katılımı ise tüm aile fertleri için daha zor bir duruma neden olmaktadır (Hallahan ve Kaufmann, 2009). Farklı gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin duygu durumlarına ilişkin yapılan çalışmalarda otizmli çocukların ebeveynlerinin diğer tanı gruplarından daha yüksek düzeyde duygu durum sorunları yaşadıklarını göstermektedir (Griffith ve diğerleri, 2010; Hoffman, Sweeney, Hodge, Lopez-Wagner ve Looney, 2009; Schieve, Blumberg, Rice, Visser ve Boyle, 2007). Otizmli çocuk ailelerinin diğer ailelere göre daha yüksek düzeyde olumsuz duygu durumlarının olması bu aileler ile yapılan çalışmaları arttırmıştır. Bu araştırmada otizmli çocuğu olan ebeveynlerin yaşadıkları duygu durumu ve duygu durumu ile ilişkili değişkenlerden stres, kaygı, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu değişkenleri ele alınmıştır.

2.2.2.1. Stres ve Ebeveyn Stresi

Latince ve Fransızca kökenli bir kelime olan olan stresin sözcük anlamı "baskı, gerilim ve zorlantı"dır. Bilimsel olarak ilk kez Hans Selye tarafından ortaya atılan stres, organizmanın, üzerinde oluşan herhangi bir baskıya karşı oluşturduğu tepki olarak tanımlanmıştır (Butcher, Mineka ve Hooley, 2013). Sonraki yıllarda strese ilişkin birçok tanımlama yapılmış ve tüm tanımların ortak noktası "hissedilen baskı" olmuştur. (Humphrey ve King, 2000). Algılanan baskının yanında stres kavramı benlik bütünlüğünü korumaya yönelik gösterilen "çaba" kavramı ile yakından ilintilidir (Baltaş, 2019).

Yaşadığımız çağda insanların ruh haline ilişkin en sık kullandığı sözcüklerden biri olan stres, farklı alandan birçok çalışmanın konusu olmuş ve tanımlanmıştır. Strese psikoloji biliminin perspektifinden yapılan en geçerli tanımlardan biri Lazarus ve Folkman tarafından yapılmıştır. Lazarus ve Folkman stresi "organizmanın iyilik halini tehlikeye sokan, kapasitesini azaltıcı ve zorlayıcı olarak değerlendirilen, kişi ile çevre arasındaki etkileşim olarak tanımlamışlardır. Buradaki etkileşim kelimesi hissedilen baskı ile organizmanın gösterdiği direnç arasındaki ilişkiyi temsil etmektedir (Baltaş, 2019).

Hans Selye, stresi pozitif ve negatif stres olmak üzere ikiye ayırmıştır. Pozitif stres bireyi harekete geçiren ve motive eden bir güç olma işlevi görürken, negatif stres kişiyi ketleyen ve bilişsel yeteneklerini kullanmasını engelleyen karşı güçtür. Hissedilen stresin pozitif ya da negatif olmasını belirleyen etmen ise kontrol edilebilirliktir (Baltaş ve Baltaş, 2018).

Çeşitli açılardan tanımlanan stres kavramı, bu tanımlar ışığında nesnel bir durum olarak algılanabilse de bireyden bireye farklılık gösterir (Newbury-Birch ve Kamali, 2001). Bir kişide stres oluşturan bir etmen diğer kişilerde stres oluşturmayabilir. Bunun nedeni insanların stres yaratan faktörlere ilişkin tutum, inanış ve düşüncelerinin birbirinden farklı olmasından kaynaklanır (Özer, 2015). Bu nedenle bir durumun stres oluşturup oluşturmayacağı ancak öznel değerlendirmelere bağlıdır. Strese ilişkin bu görelilik durumunu belirleyen faktör kişinin baş etme becerileridir (Baltaş, 2019). Stres, dış dünyanın beklentileri ile kişinin becerileri

arasında dengesizlik oluştuğu anlarda daha belirgin hale gelir. Bu durumda duygusal bir tepki olan stres, davranışsal bir boyutta evrilerek bireyin fizyolojik ya da bedensel tepkiler vermesine neden olabilir. Kişi stres ile başa çıkamadığı anlarda yoğun bir telaş hali ile hareket eder, düşünce mekanizmalarını tam olarak devreye sokamaz. Sonunda baş etme mekanizmasının yetersiz kaldığını hissettiğinde stres depresif ruh haline dönüşebilir (Baltaş ve Baltaş, 2018).

Strese ilişkin araştırmaların sonuçlarına bakıldığında strese neden olan kavramların genel olarak, kontrolsüzlük, baskılanma, tehdit algılama, yetersizlik, başa çıkamama, sınırlarının zorlanması olduğu saptanmıştır (Aydın, 2010). Strese neden olan bu kişisel faktörlerin insanda tehdit ettiği mekanizma ise kişinin yaşam işlevselliğidir. Bireyler, çevresel faktörlerin kendilerini zorladıklarını düşündüklerinde, işlevselliklerini sağlamak için başa çıkma mekanizmalarını kullanırlar. Bununla birlikte, başa çıkma mekanizmaları işlevsellik açısından olumlu sonuçlar vermediğinde bireyler stres yaşamaktadırlar (Lazarus, 1993).

Farklı alandan birçok araştırmacının üzerinde çalıştığı stres kavramının çalışılan alana göre farklı kavramlarla ilişkilendirilerek kapsamı genişletilmiştir. Bu alanlardan biri de aileye ilişkin çalışmalardır. Aileye ve ebeveynlere ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığında ebeveyn stresi olarak adlandırılan kavram karşımıza çıkmaktadır. Strese ilişkin açıklamalara bakıldığında, ebeveyn stresi, anne babaların ebeveynlikle ilgili başa çıkma stratejilerini uygulayarak yeterli işlevselliği geri getiremediğinde ortaya çıkar. Alınyazında anne babaların kendilerinden bekledikleri ebeveynlik rollerini yeterince yerine getiremediklerini düşündüklerinde ebeveynlik stresi oluşur (Hayes ve Watson, 2013).

Ebeveynlik stresi birçok etmen ile ilişkili bulunmuştur (Östberg ve Hagekull, 2000). Bu etmenler ebeveynlerin bilişsel süreçleri ile ilgili faktörler ve demografik değişkenlerle ilgili faktörlerdir. Bilişsel süreçlere atıf yapan etmenlere bakıldığında ebeveynlik stresi, algılanan durumun ne kadar olumsuz yorumlandığı ile ilgilidir. Bu konuda yapılan araştırmalarda ebeveyn stresinin yüksekliği ile işlevsel olmayan düşünme eğilimi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koyulmuştur (Terjesen ve Kurasaki, 2009). Demografik değişkenlerle ilgili etmenlerin ise,

ebeveynin sosyo ekonomik düzeyi, eğitim durumu, sahip oldukları çocuk sayısı, çocukların bulundukları gelişim dönemi gibi faktörler olduğu belirtilmiştir (Fang ve diğerleri, 2022).

Ebeveynlik stresi gerek tipik gelişim gösteren gerekse de farklı gelişen çocukların anne babaları üzerinde çalışılan bir konudur (De Stasio, Boldrini, Ragni ve Gentile, 2020; Ilias, Cornish, Kummar, Sang Ah Park ve Golden, 2018). Tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ailelerin çocuklarına ilişkin stresleri genellikle dönemsel ve kısa süreli olurken, farklı gelişen çocukların ebeveynlerinin stresleri yaşam boyu devam edebilmektedir (Ardıç, 2013). Farklı gelişim gösteren çocuğu olan ailelerin yaşadığı strese ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığında, otizmli çocukların ebeveynlerinin stres düzeylerinin hem tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinden (Duarte, Bodrin, Yazigi ve Mooney, 2005; Karst ve Van Hecke 2012; Rao ve Beidel 2009; Zaidman-Zait ve diğerleri, 2014) hem de diğer farklı gelişen çocukların ebeveynlerinden (Estes ve diğerleri, 2009; Schieve ve diğerleri, 2011) anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

Otizmli çocuğu olan anne babaların ebeveynlik stresinin yoğunluğunu etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. (Seligman ve Darling, 2007). Bu faktörler, otizmli çocuğa ilişkin olanlar ve ebeveyne ilişkin olanlar olmak üzere iki ayrı kategoride açıklanmaktadır. Otizmli çocuğa ilişkin etmenler arasında üzerinde en fazla durulanlar çocuğun cinsiyeti, yaşı ve sergilediği problem davranışlarının yoğunluğu ve şiddetidir (Dovgan, Nowell ve Aguliar, 2019). Alanyazında otizmli kız çocuğu olan ebeveynlerin stres düzeylerinin daha yüksek olduğunu bildiren araştırmaların (Sutherland, Hodge, Bruck, Costley ve Helen Klieve2017; Zamora, Harley, Green, Smith ve Kipke, 2014) yanı sıra çocuğun cinsiyeti ile ebeveyn stresi arasında anlamlı bir ilişki saptanmayan araştırmalar (Dovgan ve diğerleri, 2019; McDermott ve diğerleri, 2015) da bulunmaktadır.

Otizmli çocuğun yaşı ile ebeveynlerin stres düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalara bakıldığında, çocuğun yaşı ilerledikçe anne babaların yaşadığı stresin arttığı bildirilmiştir. Bu bulgu üzerinde, çocuk okul çağı, ergenlik, gençlik ve yetişkinlik gibi geçiş dönemlerine geldikçe ailelerin yeni sorunlarla

karşılaşması ve çocuklarının tipik gelişim gösteren akranlarından farklılığının yeni boyutlarının ortaya çıkmasının etkili olduğu düşünülmektedir (Konstantareas ve Homatidis, 1998; Tehee, Honan ve Hevey, 2009). Bu bulguların tersine başka araştırmalarda da küçük yaştaki otizmli çocukların ebeveynlerinin daha stresli oldukları belirlenmiştir. Bu durum ailenin otizmli çocuk ile yaşamaya uyum sağladıkça stresin azaldığı şeklinde yorumlanmaktadır. (Barker, Hartley ve Seltzer, 2011; Fitzgeral, Bircbeck ve Matthews, 2002; Lounds, Seltzer ve Greenberg, 2007; Smith, Seltzer ve Tager-Flusberg, 2008). Bunun yanı sıra küçük yaştaki çocukların yeni tanılanmış olmaları ve ailenin bu süreçte tanıya güvenmeme eğilimi ile tedavi ve eğitim gibi konularda yaşadıkları belirsizliklerin ve maddi koşulların yoğun bir strese yol açtığı belirtilmektedir (Neely-Barnes, Hall, Roberts ve Graff, 2011; O'Brien, 2007). Ayrıca otizmli çocuğun yaşı ile ebeveynlerin stres düzeyleri arasında herhangi bir ilişki saptanmayan çalışmalar da bulunmaktadır (McStay ve diğerleri, 2014; Peters-Scheffer, Didden ve Korzilius, 2012).

Alanyazına bakıldığında, ebeveynlerin yaşadığı stres üzerinde en etkili olan değişkenin otizmli çocuğun problem davranışları olduğu görülmektedir (McDermott ve diğerleri, 2015). Bu konuda yapılmış birçok çalışmada, otizmli çocuğun yıkıcı ve uyumsuz davranışları (Bishop, Richler ve Cain, 2007; Davis ve Carter, 2008; Hastings, 2003; McStay ve diğerleri, 2014; Tervo, 2012), uyku problemleri (McDermott ve diğerleri, 2015) ve yeme problemleri (Sharp, Burrell ve Jacques, 2014) gibi sorunların ebeveynlerin stres düzeyini arttırdığı belirtilmiştir.

Ebeveyn stresi yalnızca otizmli çocuğun özellikleri ile ilişkili değildir. Anne babaların kendilerine ilişkin bazı değişkenlerin de ebeveyn stres ile ilişkili olduğu belirtilmektedir. Ebeveyn stresi ile ilişkili olan anne babaya ilişkin faktörlere bakıldığında psikolojik dayanıklılık, algılanan sosyal destek, evlilik doyumu ve başa çıkma becerileri değişkenleri karşımıza çıkmaktadır. Yapılan araştırmalarda ebeveyn stresi ile psikolojik dayanıklılık (Ilias ve diğerleri, 2018; Pastor-Cerezuela, Fernandez-Andres, Minguez-Tarraga ve Navvaro-Pena, 2016), algılanan sosyal destek (Drogomyretska, Fox ve Colbert, 2020; Robinson ve Weiss, 2020), evlilik doyumu (Shtayermman, 2013) ve başa çıkma becerileri (Dabrowska ve Pisula, 2010;

Dardas ve Ahmad, 2015) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

2.2.2.2.Kaygı

Kaygı, şimdiki zamanda yaşanılan ve gelecek bir zaman diliminde olup olmayacağı ya da nasıl olacağı tam olarak yordanamayan öznel bir duruma ilişkin endişe duyma ve tedirgin olma durumu olarak tanımlanır (Kring ve Johnson, 2015). İnsan gelişimi ve doğası için normal kabul edilen kaygı duygusu beraberinde getirmiş olduğu korku, stres ve dehşet gibi duygularla bu normalliğin dışına çıkarak insanın yaşamsal işlevselliğine zarar verebilmektedir (Geçtan, 2022). Öznel açıklamalarda sıklıkla daha tanıdık bir duygu durumu olan korku ile karıştırılan kaygı, herhangi bir nesneden bağımsız olarak ortaya çıktığı için korku duygusundan farklıdır. Korku gerçek bir nesne ve duruma karşın oluşurken, kaygı, gelecekle ilgili belirsizlik içeren durumlar söz konusu olduğunda oluşmaktadır (Kring ve Johnson, 2015). İnsanlar bir belirsizlik içinde olduğunda ve gelecekte önüne çıkacak bir durumu tam olarak kestiremediğinde kaygıya kapılır. Kaygının oluşumundaki etmenlerden biri olan belirsizlik kavramı, insan yaşamındaki en temel ihtiyaçlardan biri olan kontrol edilebilir olma durumunu tehdit eder. Bu süreç her birey için aynı şekilde gelişmez. Bu nedenle de bazı insanlar için yoğun kaygı oluşturan durumlar bazı insanlar için sıradan bir durum olabilmektedir (Geçtan, 2022).

Psikoloji literatüründe önemli bir yeri olan kaygı, uzun yıllar boyunca birçok kuram ve kuramcının anlamaya ve açıklamaya çalıştığı bir duygu halidir. Temel olarak belirsizlik, kontrol edilmezlik ve gelecekle ilgili olma durumu herkesçe kabul edilse de tüm kuramcılar kaygıyı kendi pencerelerinden açıklamaya çalışmışlardır. Bu kadar farklı açıdan ele alınması da kaygı haline ilişkin çeşitliliği arttırarak literatüre birçok yeni kavramlar kazandırmıştır. Öyle ki kaygı (anksiyete) bozuklukları psikiyatri alanında çok geniş bir yer kaplamaktadır (Şahin, 2019).

Kaygıya ilişkin ilk açıklamalar psikanalitik kuramın kurucusu kabul edilen Sigmund Freud tarafından yapılmıştır. Freud'a göre kaygı bir iç çatışma durumudur. Freud kaygıya ilişkin açıklamalarını zaman içinde revize etmiştir. Son geldiği noktada insan yaşamı için üç tip kaygı durumunu ortaya koymuştur. Bunlardan ilki

gerçek dünyadaki tehdit edici unsurlar karşısında ortaya konulan “nesnel kaygıdır”. Freud’un ortaya koyduğu diğer kaygı türleri ise gerçek dünya ile ilgili olmayan, oluşumunda bilinçdışı süreçlere vurgu yapılan ahlaki kaygı ve nevrotik kaygıdır. Nevrotik kaygı savunma mekanizmalarını aktive eden, bastırmak istediğimiz dürtülerin bilince ulaşmak istediği anlarda belirginleşir. Bu dürtülerin en güçlüsü cinsellikle ilgili olanlarıdır. Ahlaki kaygı ise ortaya çıktığında suçluluk duygusu hissettirecek ve toplumun ahlak anlayışı ile çelişen dürtülerin bilince ulaşma çabasının olduğu zamanlarda yaşanmaktadır (Freud, 2019).

Kaygı ile ilgili geniş çaplı çalışmaları olan kuramcılardan biri de Harry Stack Sullivan’dır. Sullivan kaygıya ilişkin açıklamalarında Freud’un fikirlerinden etkilenmiştir. Bununla birlikte Sullivan’ın kuramında kaygı önemli bir yer tutmaktadır. Sullivan yadsınan arzu ve isteklerin ortaya çıkmasını insanlar için korku veren bir durum olarak görür; buna bağlı olarak da kaygıyı, bu korku hali ile açıklar. Bilince çıkmasından rahatsızlık duyulan istek ve arzular diğer kişilerce görünür olduğunda birey, çevresindekilerin onu onaylamayacağını ve sevmeyeceğini düşünür. Bu sevilmeme durumuna maruz kalmamak için istek ve arzulara karşı verilen mücadele sırasında oluşan ruh hali kaygıdır (Kring ve Johnson, 2015).

Bilişsel yaklaşımın kurucusu kabul edilen Beck ise kaygıyı bir hayatta kalma mekanizması olarak görmektedir. Beck’e göre kaygı, bireyin dünyaya gelişinden itibaren geliştirdiği bilişsel şemalarının etkisiyle, yaşadığı durumlar ya da olayların sonuçlarını kendisi için tehdit edici ya da rahatsızlık verici olarak algılaması sonucu ortaya çıkan bir duygu durumudur. Herhangi bir demografik değişkene bağlı olmaksızın tüm insanlar günlük yaşamlarında zaman zaman kaygılanırlar. Orta düzeyde ve bireyin işlevselliğini bozmayan kaygı, odaklanma ve motivasyon arttırıcı bir duygudur. Ancak yüksek düzeyde ve kontrol edilemeyen kaygı durumu, yaşam işlevselliğini bozarken aynı zamanda bireyin çevresi ile olan ilişki ve etkileşimini sekteye uğratır. Kaygının hayatta kalmak için bir mekanizma olmasının temeli de bu işlevselliğe sağladığı katkıdan dolayıdır (Gladding, 2013).

Adler ise Freud ve Sullivan’dan farklı şekilde kaygıyı özgüven ile ilişkilendirerek açıklar. Bireyin kendine olan güvensizliği sonucu bir aşağılık

kompleksi oluşur. Toplumdaki diğer kişilerden daha aşağıda olduğunu hissetmek insan için başa çıkılması zor bir durumdur. Bu bağlamda kişi daha aşağıda olmamak için kendi ile bir savaş verir. Adler bu mücadele halinin ve mücadeleyi kaybettiğini düşündüğünde oluşan aşağılık kompleksinin kaygı olduğunu söylemektedir (Canel Çınarbaş ve Nilüfer, 2019).

Kaygıya ilişkin kapsamlı değerlendirmeleri olan bir diğer kuramcı da Spielberger'dir. Kaygının iki yönünün olduğu söyleyen Spielberger, literatüre durumluk kaygı ve sürekli kaygı kavramlarını kazandırmıştır. Durumluk kaygı belirli bir durum özelinde oluşan; o durumun tehdit edici olarak görülmesinden kaynaklanan kaygı boyutudur. Sürekli kaygı ise, kişinin dünyadaki ilk yıllarından itibaren oluşmaya başlayan, kaygıya ilişkin yatkınlık durumdur. Sürekli kaygı düzeyi yüksek olan birey etrafından olup bitenleri kendisi için hep bir tehdit olarak algılama eğilimindedir (Kring ve Johnson, 2015).

Kaygı, alanyazında birçok farklı grup üzerinde çalışılmış bir konudur. Bu gruplardan biri de farklı gelişen bir çocuğa sahip ebeveynlerdir (Bitsika, Sharpley ve Bell, 2013). Farklı gelişen çocuğa sahip ailelerin kaygı düzeylerine ilişkin çalışmalara bakıldığında, otizmli çocuğu olan anne babaların kaygı düzeylerinin tipik gelişim gösteren çocuğa sahip anne babalardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Allik, Larsson ve Smedje, 2006; Falk ve diğerleri, 2014; Hoopen ve diğerleri, 2020; Khanna, Jariwala, Bentley, 2013). Bununla birlikte otizmli çocuğu olan ailelerin kaygı düzeyleri diğer farklı gelişen çocukların anne babaların kaygı düzeylerinden de yüksek bulunmuştur (Dabrowska ve Pisula, 2010; Eisenhower, Baker ve Blacher, 2005; Estes ve diğerleri, 2009; Hayes ve Watson, 2013; Johnson ve diğerleri, 2011; Osborne ve Reed, 2010; Weiss, 2002).

Otizmli çocuğu olan ebeveynlerin kaygılarına ilişkin çalışmalara bakıldığında, anne babaların kaygılarının henüz otizm tanısı konulmadan önce başladığı görülmektedir. Ebeveynlerin, çocuklarının iletişim ve etkileşime kapalı oluşları, konuşma gecikmesi ve stereotipik davranışları nedeniyle otizmli olmalarından kuşkulanarak kaygı düzeylerinin yükseldiği belirtilmektedir (Hiller, Young ve Weber, 2016; Jonsdottir ve Saemundsen, 2011). Bu kuşkulanma sürecini

tanı süreci takip etmektedir. Araştırmalar, ebeveynlerin bu kaygılarla sağlık kuruluşlarına başvurduklarını ancak doktorlardan otizm ile ilgili endişe edilecek bir durum olmadığına ilişkin yanıtlar almak istediklerini göstermektedir (Russel ve Norwich, 2012).

Otizm tanısının konulması ile ebeveynlerin kaygıları yoğun şok, keder ve suçluluk duygusuna dönüşmektedir (Bloch ve Weinstein, 2010). Ancak tanının ardından ebeveynlerin yaşadığı kaygıların değiştiği, tanıya inanmama eğilimleri nedeniyle farklı sağlık kuruluşlarına yönelikleri belirtilmektedir. Bu süreçleri geçirerek tanı konusunda kuşkusu kalmayan anne babalar, yaşadıkları bu zamanları son derece kaygı ve endişe verici olarak nitelemişlerdir (Crane, Chester, Goddard, Henry ve Hill, 2016).

Tanı sürecinde yaşanan kaygı ve endişelerin ardından otizmli çocuğu olan anne babaların çocuklarına ilişkin en yoğun kaygılarının çocuklarının gelişimi ve eğitimi (Azad ve Mandell, 2016; Gabovitch ve Curtin, 2009; Renty ve Roeyers, 2006; Spann, Kohler ve Soenksen, 2003), aileye getirmiş olduğu ekonomik yük ve iş bırakmak zorunda kalma (Lee ve diğerleri, 2008), çocuklarının bağımsız bir yaşam sürüp süremeyeceği (Hedley ve diğerleri, 2017; Pozo ve Sarria, 2015), damgalanma ve sosyal izolasyon (Chen, Cohn ve Orsmond, 2019; Russel ve Norwich, 2012; Sedgewick, Hill ve Pellicano, 2018), ergenlik ve yetişkinliğe geçiş süreçleri (Cheak-Zamora, Teti ve First, 2015; Marsack-Topolewski ve Weisz, 2020; Shogren ve Plotner, 2012), çocuğun sergilediği problem davranışlar (Durukan, Erdem, Tufan ve Türkbay, 2010; Kirby, Bagatell ve Baranek; 2020) ve çocuğun akran zorbalığı ve istismara maruz kalması düşüncesi (Kirby ve diğerleri, 2020; Sedgewick ve diğerleri, 2018) ile ilgili olduğu saptanmıştır.

2.2.2.3. Psikolojik İyi Oluş

Psikolojik iyi oluş pozitif psikolojinin alanına giren bir kavramdır. İlk kez Bradburn tarafından tanımlanan bu kavram, genel olarak mutluluk ile ilişkilendirilen, iyi oluşa dair öznel bir değerlendirme olarak açıklanmıştır. Birçok araştırmacı tarafından ele alınan psikolojik iyi oluş kavramı zaman içinde farklı birçok kavram ile ilişkilendirilmiştir. Bradburn psikolojik iyi oluş kavramını olumlu ve olumsuz

duygular arasında bir denge olarak tanımlamıştır. Bradburn'e göre bireyin pozitif duygulanımı negatif duygulanımına göre ne denli yüksekse psikolojik iyi oluşu da bu ölçüde artmaktadır (Hefferon ve Boniwell, 2014). Ryff (1989) de sonraki yıllarda psikolojik iyi oluş ile ilgili çalışmalar yapmış ve mutluluk kavramının tek başına psikolojik iyi oluşu açıklayamayacağını belirtmiştir. Ryff psikolojik iyi oluş kavramının pozitif ve negatif duygulanımın yanı sıra yaşam doyumu ile de ilişkili olduğunu ifade etmiştir.

Sonraki yıllarda Diener ve diğerleri (2009), psikolojik iyi oluş üzerinde geniş çaplı araştırmalar yapmış ve kavramı genişletmişlerdir. Diener ve arkadaşları mutluluk kavramının yerine öznel iyi oluş kavramını ortaya koymuşlardır. Psikolojik iyi oluş kavramı genişletilerek daha fazla kavram ile ilişkilendirilmiştir. Buna göre psikolojik iyi oluş, olumlu bir yaşam doyumu algısı, yaşama dair bir anlama sahip olma, pozitif duygular, öznel bir iyi oluş halini içinde barındıran genel bir yapı olarak ifade edilmiştir.

Psikolojik iyi oluş kişilerin süreğen bir mutluluk halinde bulunmasından çok hüzün, üzüntü, hayal kırıklığı gibi olumsuz duyguları da hayatın kaçınılmaz bir tarafı olarak görerek bu durumu kabullenmeleri anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle bireylerin olumsuz yaşam olayları ve duyguları ile uyum içinde olmayı öğrenerek, bu negatif durumları işlevsel şekilde yönetebilmeleridir. Ancak bu negatif durumlar çok sık ve şiddetli biçimde yaşandığında, bireyin yaşam işlevselliğini ve hayatına ilişkin kontrolünü kaybettiğini algıladığında psikolojik iyi oluş düzeyi önemli ölçüde düşmektedir. (Huppert, 2009).

Otizmli bir çocuğun ebeveyni olma durumu da hissedilen olumsuz duyguların niceliğini ve yoğunluğunu arttıran bir durumdur. Bu bağlamda otizmli bir çocuğa sahip olmak psikolojik iyi oluşu olumsuz etkilemektedir (Benson, 2010; Giallo, Wood, Jellet ve Porter, 2011). Otizmli çocuğu olan ebeveynlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile ilişkilendirilen birçok etmen ortaya konulmuştur. Otizmin şiddeti (Abbeduto ve diğerleri, 2004; Konstantareas ve Papageorgiou, 2006), çocuğun uyumsal işlevsellik düzeyi (Hall ve Graff, 2011), otizme ilişkin davranış örüntülerinin niceliği (Huang ve diğerleri, 2014) ve davranış sorunları (Gray 2006;

Hall 2012; Lecavalier, Leone ve Wiltz, 2006) gibi çocuk özellikleri ile çocuğun yaşı (Smith ve diğerleri, 2008), cinsiyeti (Mandell ve Salzer, 2007) gibi demografik özelliklerin psikolojik iyi oluş durumunu etkilediği ileri sürülmüştür.

2.2.2.4. Yaşam Doyumu

Otizm tanısı alan çocuklar özellikle davranışsal ve gelişimsel zorlukların yanı sıra sosyal etkileşim ve iletişim eksiklikleri olmak üzere bir dizi sorunlar yaşarlar (Faso, Neal-Beevers ve Carlson, 2013; Kanne ve Mazurek, 2011; Leung, Pang, Anagnostou ve Taylor, 2018). Otizmli bireylerin bu zorlukları ve eksiklikleri yetişkinlikte de devam eder ve toplumda bağımsız olarak yaşamalarını zorlaştırır. Bu nedenle ebeveynler de yaşamları boyunca çocuklarının fiziksel, duygusal ve finansal ihtiyaçlarını karşılamakla sorumlu olmaktadırlar (Marsack ve Perry, 2018; Marsack-Topolewski ve Maragakis, 2021). Yaşam boyu devam eden bu sorumluluklar ebeveynler için duygusal (Marsack ve Perry, 2018), finansal (Lavelle ve diğerleri, 2014; Saunders ve diğerleri, 2015) fiziksel (Swaab, McCormack ve Campbell, 2017) ve sosyal (Stosic, Skrinjar ve Preece, 2020) anlamda yorucu ve kendi yaşamları adına sınırlandırıcı olabilmektedir.

Alanyazında bireylerin kendi yaşamlarını değerlendirmelerine ilişkin iki kavram göze çarpmaktadır. Bu kavramlar yaşam doyumu ve yaşam kalitesi kavramlarıdır. Yaşam doyumu, bireylerin beklentileri ve elinde olanların karşılaştırılmasıyla oluşan sonuç ve durum olarak tanımlanmaktadır. Yaşam doyumu, bireyin yaşamından duyduğu memnuniyeti ve bu memnuniyetinin derecesini belirtir (Hayborn, 2001). Yaşam kalitesi ise, bireylerin yaşadıkları kültür ve değer sistemleri bağlamında hedefleri, beklentileri ve standartları ile ilişkili olarak, yaşamdaki konumlarına yönelik algıları olarak kabul edilir. (Ng, 2005). Bu tanımlardan yola çıkarak yaşam doyumu, bireyin tercih ettiği kriterler doğrultusunda yaşam kalitesini genel olarak değerlendirdiği bir süreçtir (Diener, 1984).

Otizmli çocukların ebeveynlerinin algıladıkları yaşam doyumu ve kalitelerinin değerlendirdiği çalışmalara bakıldığında, bu değişkenlere ilişkin algılarının normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinden daha olumsuz olduğu (Çetinbakış, Baştuğ ve Özel-Kızıl, 2020; Ekas ve diğerleri, 2010; Hoopen ve

diğerleri, 2020; Khanna ve diğerleri, 2011; Kuhlthau ve diğerleri, 2014; Lu ve diğerleri, 2015) olduğu görülmektedir.

Araştırmalarda, otizmli çocuğun problem davranışları, bakım ihtiyacı ve yaşı arttıkça, algılanan yaşam doyumu ve kalitesinin düştüğü bildiriştir (Marsack-Topolevski, 2021; Mugno, Ruta, D'Arrigo ve Mazzone, 2007; Salas ve diğerleri, 2017; Vasilopoulou ve Nisbet, 2016). Bunun yanında aileden ve arkadaşlardan gelen sosyal destek (Çetinbakış ve diğerleri, 2020; Ekas ve diğerleri, 2010; Lu ve diğerleri, 2015; Preece ve Trajkovski, 2017; Tunalı ve Power, 2002), başa çıkma ve öz yeterlik seviyesi (Ekas ve Whitman 2010; Salas, Rodriguez, Urbieta ve Cuadrado, 2017), ailenin ekonomik durumu (Hoefman ve diğerleri, 2014) ve eğitim düzeyi (Hsiao, 2018; Şipoş, Predescu, Mureşan ve Iftene, 2012) yükseldikçe, algılanan yaşam doyumu ve kalitesinin de yükseldiği bulunmuştur.

2.3. Aile Eğitimi

Bu bölümde aile eğitiminin tarihsel süreci, hedef ve ilkeleri, uygulama modelleri; farklı gelişim gösteren çocuklar ve ebeveynleri için aile eğitimine ilişkin bölümler yer almaktadır.

2.3.1. Aile Eğitiminin Tarihsel Süreci

Aile eğitimi çok uzun yıllardır var olan bir olgudur. Tarih boyunca değişen toplumsal yapı aile kavramında da değişikliklere neden olmuştur. Bu değişikliğin doğal sonucu olarak aile eğitiminde kullanılan yöntem, teknik ve uygulayıcılar da farklılaşmıştır. Aile eğitimine tarihsel olarak bakıldığında üç dönem karşımıza çıkmaktadır. Bu dönemler; geleneksel dönem, modern dönem ve modern dönem sonrası olarak isimlendirilmiştir. Dönemler boyunca aile eğitimi kavramında yaşanan değişimin yanında neredeyse değişmeyen tek şey çocuğun aile için önemidir (Ural, 2015).

Bilimin etkin olmadığı geleneksel dönemde aile eğitimi sıkı disiplin kuralları ve dini öğretilerle gerçekleştirilmekteydi. Bu dönemde aile eğitimin amacı bireylerin gelişiminden çok toplumun yararıydı. Orta çağ sonunda Avrupa kültürlerinde yaşanan değişimler toplumsal açıdan önemli yenilikleri beraberinde getirmiştir. Bu

yenilikler aileye ve çocuk yetiştirmeye olan bakışta köklü bir revizyonu doğurmuştur. İnsan hakları kavramının önem kazanması bireyselleşmeyi daha fazla konuşulur hale getirmiştir. Modern dönem ismi verilen bu dönemde aile eğitimi salt toplum yararına yapılan bir uygulama yerine daha bireyselci bir duruma evrilmeye başlamıştır. Orta çağ sonundan 20. yy.'ın sonlarına kadar devam eden bu dönem boyunca aile eğitimi kavramı geliştirilmiştir. Modern dönemin son zamanlarında psikoloji alanında yaşanan gelişmeler de aile eğitimini başka bir boyuta taşımıştır. Dönemin ilk zamanlarında çocuk ölümleri ve hastalıklar gibi konular aile eğitimin gerekçesini oluştururken, özellikle psikolojinin gelişimi ile çocuk yetiştirme, dezavantajlı çocuk ve ailelere destek sağlama gibi konuları ile aile eğitimi kavramının içine sokmuştur (Ural, 2015).

1950'lili yıllarda ilk kez çocuk gelişimine ilişkin aile eğitimi uygulamaları yapılmış, sonraki yıllarda bu uygulamalar çeşitlenerek artmıştır. Yapılan uygulamalar çocuk yetiştirme ve ebeveyn tutumlarına karşı ilgiyi arttırmıştır. Bilimsel çalışmalar ve basılı yayınların artması da bu alanı bilim insanları için çekici hale getirmiştir (Myers-Walls ve Dworkin, 2016).

Modern dönemin ardından aile eğitimi kavramı tamamen bilimin ve sistemin etkin olduğu, belli durum ve kişilere özel programların oluşturulduğu bir duruma gelmiştir. Yaşanan bu değişimlerle birlikte aile eğitimi yasalarla desteklenmeye başlamıştır (Rodrigo, Almeida ve Riechile, 2016). Dünyada ilk sistematik aile eğitim uygulamaları ABD'de yapılmış, sonrasında Avrupa ülkeleri ve diğer ülkelerde yaygınlaşmıştır. ABD'de başlayan bazı aile eğitim programları sonraki yıllarda başka dillere de çevrilmiş ve uygulanmıştır (James ve Ponzetti, 2016).

2.3.2.Aile Eğitiminin Hedef ve İlkeleri

Andragoji yetişkin bireyin eğitilmesine ilişkin ortaya çıkan bilimdir. Yetişkin bireylerde eğitim ve öğretim çocuk eğitimine kıyasla daha farklı ilkelere dayanmaktadır. Çocuk ve yetişkin öğrenmesi arasındaki en büyük farklılık yetişkinin sahip olduğu yaşam tecrübesi ile neyi öğrenmesi gerektiğini seçebilme yetisini edinmiş olmasıdır. Bu bağlamda yetişkin bireyler öğrenmek istedikleri için güdülenmiş kişilerdir (Ural, 2015).

Bir insanın yaşamındaki en önemli yetişkinler anne ve babasıdır. İnsan yaşamı için en önemli yetişkinlerin de ebeveynliğe ilişkin gereksinimlerinin tamamlanmış olması önem arz etmektedir. Bu nedenle andragoji ilkelerine uygun, sistematik ve bilimsel aile eğitimi uygulamaları günümüzün en önde gelen ihtiyaçlarından biridir (Erkan, 2015).

Aile eğitimi, aile işlevselliğini sağlamak ve aile üyelerine ihtiyaç duydukları konularda destek olmak amacıyla gerçekleştirilen sistematik ve bilimsel uygulamalardır. Bu tanımdan hareketle aile eğitimi uygulamalarında en temel hedef, katılımcı aile bireylerine ihtiyaç duydukları konularda bilgi sağlamak ve beceri kazandırmaktır. Bu uygulamalar herhangi bir aile üyesine yönelik olabileceği gibi tüm aileyi aynı zaman dilimde ele alabilir. Bu nedenle bir aile eğitimi uygulamasının hedefleri sabit ve değişmez değildir. Uygulamacı, katılımcıların ihtiyaçlarına göre yeni hedefler belirleyebilir (Ünal, 2015).

Bir aile eğitiminde amaç ebeveynlik konusunda yetkinlik sağlamak ise bu uygulamada hedeflenecek olan olgu katılımcıların ebeveynlik anlayışlarını bilimsel olarak desteklemektir. Aynı şekilde aile eğitiminde ebeveyn çocuk arasındaki iletişim ve etkileşimin geliştirilmesi amaçlanıyorsa bu durumda da uygulamanın hedefi hem çocuk hem de ebeveynleri iletişim becerileri konusunda yetkin hale getirmektir. Bununla birlikte bir aile eğitimi uygulaması aynı süreçte birkaç amacı gerçekleştirmek için de yapılabilir. Örneğin bir uygulamada anne babaları çocukların eğitimi için yardımcı bir öğretici olarak yetiştirme ve anne baba arasındaki iletişimi geliştirme amaçları aynı anda hedeflenebilir (Arabacı, 2015; Ersay, 2015).

Aile eğitimi uygulamalarının hedefleri ve içeriği yazılırken mutlaka andragoji temelinden hareketle yola çıkılmalıdır. Yukarıda da belirtildiği gibi yetiştin öğrenmesi ile çocuk öğrenmesine etki eden dinamikler birbirinden farklıdır. Bu nedenle yetişkin eğitimi için ortaya konulan aile eğitimleri belli ilkeler ışığında oluşturulmalıdır. Alanyazında aile eğitimi uygulamaları için ortaya konulan ilkeler şu şekilde sıralanabilir:

- ✓ Planlı Olma: Aile eğitimi uygulaması içinde zaman zaman doğaçlamaya yer verilebilse de tüm süreç planlı ve organize şekilde yürütülmelidir.

- ✓ Bilim Odaklı Olma: Aile eğitimi uygulaması mutlaka bilimsel bilgiler ışığında ve kanıta dayalı öğretilerle yapılmalıdır.
- ✓ Uygun Olma: Aile eğitimi uygulamaları öncesinde mutlaka ihtiyaç analizi yapılmalı ve katılımcı grubun ihtiyaçlarına uygun olmalıdır.
- ✓ Faydalı Olma: Uygulama ile katılımcılar ve diğer aile üyeleri için en yüksek yarar sağlama amacı hedeflenmelidir.
- ✓ Sistematik Olma: Aile eğitim uygulamaları sistemli bir şekilde, bilim odaklı güncellemelerle sürdürülebilir olmalıdır.
- ✓ Gönüllülük Esasına Uygun Olma: Aile eğitim uygulamalarında yer alma ve oturumlara düzenli şekilde katılma konusunda gönüllülük esastır. Katılımcılar uygulamaya katılmaya zorlanamaz.
- ✓ Tutarlı Olma: Aile eğitimi uygulamasına katılım ve devamlılıkta gönüllülük esastır ancak uygulamacı katılımcıların tutarlı şekilde uygulamayı sürdürmeleri konusunda çaba göstermelidir.
- ✓ Yansız Olma: Aile eğitim uygulaması toplumun her kesiminden bireylere açık olmalıdır.
- ✓ Kişisel Düşünce ve Verilere Saygılı Olma: Uygulama sırasında elde edilen tüm veriler gizlilik ilkesi doğrultusunda saklanmalıdır. Katılımcıların uygulamada sunduğu her paylaşıma (diğer kişilerin haklarını kısıtlamadığı sürece) saygı gösterilmelidir (Ünal, 2015).

2.3.3.Aile Eğitimi Uygulama Modelleri

Tarihsel süreç boyunca aile yapısında meydana gelen değişimler, anne babalığa ilişkin yeni bilimsel bilgilerin ortaya konması ve yeni ihtiyaçların belirmesi aile eğitimi konusundaki talepleri ve ihtiyaçları arttırmıştır (Kılıç, 2010). Artan talep ve ihtiyaçlarla birlikte teknoloji konusunda yaşanan gelişmeler aile eğitimi uygulamalarının gerçekleştirilmesinde kullanılan yöntem ve teknikleri de çeşitlendirmiştir. Daha eski dönemlerde bir ya da birkaç alan uzmanı tarafından ebeveynlere yüz yüze bilgi aktarımı şeklinde yapılan tek tip uygulamalar yerine, farklı alanlar ve farklı sunuş yöntemleri kullanılarak yapılan uygulamalar ortaya çıkmıştır (Ural, 2015).

Günümüzde aile eğitimi uygulamaları birçok farklı modelde gerçekleştirilebilmektedir Aile eğitimi uygulamalarının yapılan mekan ya da platforma göre; ev merkezli uygulamalar, kurum merkezli uygulamalar, çevrimiçi uygulamalar, mobil uygulamalar şeklinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bununla birlikte aile eğitimi uygulamalarında bilgi aktaran ya da beceri kazandıran kişi konusunda yeni modeller ortaya çıkmıştır. Bu yeni modeller, çocuktan çocuğa aile eğitimi ve ebeveynden ebeveyne aile eğitimidir (Şahin ve Özyürek, 2014).

2.3.3.1. Ev Merkezli Uygulamalar

Evde gerçekleştirilen aile eğitimi uygulamaları genellikle çocuğa yönelik yararı ana hedef olarak benimseyen programlardır. Aynı anda tek bir aileye odaklanıldığı için uygulamalar daha spesifik olarak gerçekleştirilir. Bu tür uygulamaların kalıcılığının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (Ersay, 2015). Ev merkezli uygulamalar büyük oranda farklı gelişim gösteren bireyler için yapılır. Evdeki farklı gelişen çocuğun özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda ebeveynlere eğitim sağlanır (Erkan, 2015). Alanyazındaki ev merkezli uygulamalara bakıldığında sağlık, beslenme, uyku, bilişsel beceriler, motor beceriler ve iletişim gibi konuların ön plana alındığı görülmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2006).

Bu modelle gerçekleştirilen uygulamalar alan uzmanları tarafından yapılan önceden planlanmış ev ziyaretleri şeklinde gerçekleştirilir. Uzmanların evde kalacakları süre, uygulayacakları etkinlik ve çalışmalar önceden planlanır. Aile üyeleri uzman tarafından yapılan uygulamaları gözlemler ve uzmana destek verir. Programların nihai amacı aile üyelerini eğitim verilen konularda öğretici olarak yetiştirebilmektir. Desteklenen aile üyeleri, ileriki oturumlarda etkinlikleri kendileri gerçekleştirirler (Şahin ve Özyürek, 2014). Bu tür uygulamaların bir diğer yararı da aile üyelerinin öz yeterliğini desteklemesidir. Ebeveynler çocuğun gelişimi için birtakım uygulamaları gerçekleştirebildiklerini görürler. Ebeveynlerin evde birtakım becerileri kendilerinin sağlayabilmesi sonucu ekonomik olarak da ailelere destek verilmiş olur (Ünal, 2015).

Ev merkezli uygulamaların birçok avantajı vardır. Bireyselleştirilmiş yönü nedeniyle daha kalıcı etkiler sağlanır. Bunun yanı sıra öğretim çocuğun doğal

ortamında yapıldığı için kendini daha rahat hisseder ve aynı anda birden çok aile üyesi yararlanmış olur. Bir diğer avantajı ise ulaşımdır. Ailelerin uygulama için evden çıkmaları gerekmez. Son olarak da aile tutarlı olarak programı sürdürmede sorun yaşamamış olur (Şahin ve İnal, 2007).

2.3.3.2. Kurum Merkezli Uygulamalar

Kurum merkezli uygulamalar genellikle bir uzman ya da uzman grubu tarafından verilen ve aynı anda birçok ebeveyni ve çocuğu ele alan programlardır. Bu tür uygulamalarda uygulamacı çok daha etkindir. Hedef kitle açısından sadece ebeveynlerin katıldığı uygulamalar ve ebeveynlerle çocukların aynı anda katılımcı oldukları uygulamalar olmak üzere iki şekilde uygulanmaktadır. Bazı etkinlikler de çocukların kendi sınıflarında gerçekleştirilir (Çağdaş ve Seçer, 2006).

Kurum merkezli uygulamalar da sıkı bir planlama gerektirir. Bireysel uygulamalardan ziyade gruplar halinde gerçekleştirilir. Bazı oturumlarda ise ihtiyaçlar doğrultusunda bireysel çocuğa ilişkin bireysel çalışmalar yapılabilir. Planlama kısmındaki en önemli konulardan biri uygulamanın gün ve saatinin sabit olmasıdır (Ersay, 2015). Bu modelin çeşitli avantajları vardır. Bunlardan ilki aynı anda çok sayıda ebeveyne ulaşabilmektir. Bir diğer avantajı da grup üyelerinin birbirlerinin deneyim ve paylaşımların da katkı sağlamalarıdır. Alanyazına bakıldığında aile eğitimi uygulamaların büyük çoğunlukla kurum merkezli olarak yapıldığı görülmektedir. Bu durum ülkemizde daha belirgindir (Şahin ve Özyürek, 2014).

2.3.3.3. Ev ve Kurum Merkezli Uygulamalar

Ev ve kurum merkezli uygulamalar genellikle eğitimin kuramsal kısmının kurumda, uygulama kısmının ise evde yapıldığı programlardır. Genellikle erken çocukluk, okul öncesi ve farklı gelişen çocuklara ve ebeveynlerine yönelik gerçekleştirilir. Bu model daha önce anlatılan iyi uygulama türünün özelliklerini kullanır. Tüm paydaşların her aşamada etkin olduğu bir modeldir. Bireyselleştirilmişlik ve diğer ebeveynlerin deneyimlerden yararlanma gibi iki etkili yöntem aynı anda devreye sokulmuş olur (Şahin ve Özyürek, 2014).

Özellikle ABD'deki aile eğitim uygulamalarında fazlaca kullanılan bir modeldir. Planlaması ve uygulanması diğer modellere göre daha zor olsa da etki ve yararları daha çeşitli ve kalıcı olmaktadır. Aynı anda birçok yetişkin ve uzmanın uygulama içinde yer alması, programın bilimselliğini ve çeşitliliğini arttırır. Bütüncül model olarak da adlandırılan bu yöntem ile gerçekleştirilmiş ilk bilinen uygulama ABD'deki Head Start Aile Eğitimi Programıdır (Koç, 2013, Yılmaz, 2016).

2.3.3.4. Uzaktan Öğretim Yoluyla Aile Eğitimi

Teknolojik gelişmelerle birlikte eğitim ve öğretim yaklaşımlarında köklü değişimler meydana gelmiştir. Günümüzde bilgi kaynağı salt insan değildir. Öğrenme güdüsüne sahip bir birey, öğretici bir insan olmadan da birçok konuda bilgi sahibi olabilir. Teknolojinin bilgi kaynağı üzerinde yaptığı bu devrim, bilgi edinilen mekanlar konusunda da kendisini göstermiştir. Bilgi sadece kapalı bir salon içinde pasif bir dinleyici olarak elde edilen bir kavram olmaktan çıkmış, çeşitli cihazlar yoluyla dünyanın her yerine ulaşarak da elde edilebilir duruma gelmiştir. Bu durum son zamanların en geçerli uygulamalarından biri olan uzaktan eğitim uygulamasını karşımıza çıkarmıştır. Aile eğitiminde uzaktan eğitimin kullanılmasının amacı, aynı anda en yüksek sayıda kişiye erişebilmek ve ulaşım gibi birçok lojistik faktörü devre dışı bırakmaktır (Şahin ve Özyürek, 2014).

Uzaktan öğretim yoluyla sunulan aile eğitimlerinde yüz yüze canlı uygulamaların yanında, önceden kayıt altına alınmış bir dizi içeriklerin izlenmesi şeklinde uygulamaların olduğu görülmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2006). Uygulama pratikliği noktasında birçok avantajı olan uzaktan öğretim modelinin, etkileşimi azaltması, gerçek yaşantı sağlamaması gibi özellikleri de modelin dezavantajlarındandır (Şahin ve Özyürek, 2010). Ayrıca fiziksel birliktelik gerektiren etkinliklerde, çalışmanın verimliliğinin düşmesi de uzaktan eğitimin handikaplarından biridir (Çağdaş ve Seçer, 2006).

2.3.4. Farklı Gelişim Gösteren Çocuklar ve Aileler İçin Aile Eğitimi

Ebeveynler çocuklarının hayatta sahip oldukları en önemli öğretmenleridir. Çocuğun sosyal, duygusal, zihinsel ve fiziksel yönden gelişimi ilk olarak ailede başlamaktadır. Aile çocuğun olumlu davranışlar geliştirmesinde ve gelişiminde

hayati rol oynamaktadır. Bu durum farklı gelişim gösteren çocuklar için daha kritik öneme sahiptir (Zepeda, Varela ve Morales, 2004). Farklı gelişen çocukların birçok konuda uzun süreler ebeveynlerinin desteğini almaları gerekebilmektedir. Bu nedenle anne babaların hem ebeveynlik becerilerini hem de çocuğun bakımı ve eğitimi gibi konularda bilgi ve becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Bearss ve diğerleri, 2015a). Aile eğitimine ilişkin ilkelere bakıldığında uygulamaların alanında uzman kişilerce, sistemli bir şekilde ve bilimsel bilgiye dayalı olarak yapılması önemli bir konudur. (Tezel-Şahin ve Özbey, 2007).

Aile eğitim programları, belli hedef ve amaçları olan, aile gereksinimlerine dayalı içeriğe sahip, uygulamalarında pek çok öğrenme-öğretme sürecinin bir arada kullanılabildiği ve değerlendirme süreçlerini içeren sistemli program uygulamalarıdır. Program geliştirme ilkeleriyle de bağlantılı olarak farklı gelişen çocukların ebeveynleri için aile eğitimi programı hazırlanırken izlenmesi gereken aşamalar şu şekilde sıralanabilir:

- ✓ Hedef grubun belirlenmesi
- ✓ Hedef grubun gereksinimlerinin belirlenmesi
- ✓ Gereksinimlerin önceliklere göre sıralanması
- ✓ Programın genel amacının ve alt amaçlarının belirlenmesi
- ✓ İçeriğin oluşturulması
- ✓ İçeriği ailelere sunacak uzmanların belirlenmesi
- ✓ Bu içeriğin sunumunu içeren öğrenme-öğretme süreçlerinin belirlenmesi
- ✓ Öğrenme-öğretme süreçlerinden her biri için hazırlıkların yapılması
- ✓ Uygulama sürecinin oturumlar halinde yazılması
- ✓ Aile eğitimi programının süreç ve ürün açılarından değerlendirilmesi (Özdemir, 2013).

Farklı gelişen çocukların ebeveynleri için aile eğitimleri gücünü kapsamlı doğasından, birden çok işlevi yerine getirebilme becerisinden ve uyarlanabilir biçiminden alır. Ebeveynleri bilgilendirmeye ve desteklemeye, onlara yeni beceriler öğretmeye ve çocuklarına ilişkin yapılan müdahalelerde etkin rol almalarına hizmet eder. (Brookman-Frazee, Stahmer, Baker-Ericzen ve Tsai, 2006). Bu yararları

nedeniyle farklı gelişim gösteren çocukların ebeveynleri tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynlerine göre aile eğitiminden yararlanmaya daha fazla ihtiyaç duymaktadır (Rayan ve Ahmad, 2017). Bu grup içinde de özellikle son yıllarda otizmli çocuğu olan anne babalara ilişkin gerçekleştirilen aile eğitimlerinde bir artış gözlemlenmiştir (Bearss, Johnson ve Smith, 2015; Postorino ve diğerleri, 2017; Scahill ve diğerleri, 2016).

2.3.4.1. Farklı Gelişim Gösteren Çocuklar ve Aileler İçin Aile Eğitimi Uygulama Modelleri

Farklı gelişen çocuklar ve aileleri için yapılan aile eğitimleri de alanyazında yer alan aile eğitim uygulamalarına benzer birtakım modeller yoluyla gerçekleştirilir. Bir önceki bölümde anlatılan modeller farklı gelişim gösteren çocuklar ve anne babalarına yönelik yapılan aile eğitimi uygulamaları için de geçerlidir. Bunlara ek olarak farklı gelişim gösteren çocuklar ve ebeveynlerine yönelik yapılan uygulamalar, katılan kişi sayısına, katılımcı bireylerin çocuklarının yaş grubuna ve amaçlarına göre de sınıflandırılmıştır (O'Shea, O'Shea, Algozzina ve Hammitte, 2001).

Katılan kişilerin sayısına göre aile eğitim programlarının grup ile yapılan aile eğitim programları ve bireysel yapılan aile eğitim programları olarak iki şekilde kategorize edilmiştir. Grup eğitimi yoluyla düzenlenen aile eğitim programları, çocukları bir eğitim kurumuna devam eden ailelerle yapılan ve anne-babaların araştırmada uygulanacak program ve işlem süreçlerini öğrenmelerini ve çocuklarına bu becerileri kazandırabilecek duruma gelmelerini hedefleyen programlardır. Bu tür programlarda gruplar bir bütün halinde eğitime alınabildikleri gibi küçük gruplara bölünerek de eğitime alınabilmektedir. Grup eğitimi uygulamaları özel eğitim alanında yaygın olarak kullanılmaktadır (Berger, 2008).

Bireysel aile eğitimi uygulamaları özel gereksinimli çocuğun aile üyelerine tek tek ya da bütün aileye aynı anda eğitim verilmesi olarak tanımlanabilir. Birebir eğitim uygulamaları özel eğitim alanında genellikle görüşme tekniği ile gerçekleştirilmektedir. Görüşmeler ailenin öyküsünü ve gereksinimlerini, farklı

gelişen bireyin ihtiyaçlarını belirlemek ve bu eğitimi vermek amacıyla kullanılmaktadır (Fiedler, Simpson ve Clark, 2007).

Katılımcı bireylerin çocuklarının yaş grubuna göre aile eğitim programları da erken çocukluk dönemi, ilkokul çağı ve ergenlik dönemi ve yetişkinlik dönemi olmak üzere gelişim dönemlerine göre sınıflandırılmıştır. Buna gerekçe olarak aile ve çocuk ihtiyaçlarının yaş ilerledikçe değişmesidir. Birçok aile için erken çocukluk yılları öğrenme ve gelişim açısından fırsatlarla doludur. Benzer şekilde ergenlik döneminde çocuk bambaşka ihtiyaçlar içerisindedir (O'Shea ve diğerleri, 2001).

Erken çocukluk dönemi farklı gelişen çocuklar ve aileleri için kritik bir dönemdir. Tanının ardından birçok aile mümkün olduğu kadar çabuk bir şekilde tedavi yolu araştırır. Yasalar çocukları yaşlarına uygun şekilde özel eğitim programlarına katar. Erken müdahale terimi doğumdan iki yaşına kadar bebeklere hizmet sağlamak olarak tanımlanırsa da erken çocukluk özel eğitimi tanımı da bu terimin kapsamına girmekte ve 3-5 yaşlarındaki okul öncesi çocuklara eğitim ve ilgili servisleri sağlamaktadır. Erken müdahale, eğitim, beslenme, çocuk bakımı ve aile desteğini içermektedir. Bununla birlikte ebeveynlere sosyal ve psikoeğitsel destek vermek de bu dönemin kritik konularından biridir (Fiedler ve diğerleri, 2007).

İlkokul çağı çocuğun sosyal çevresinin genişlediği ve yeni gelişimsel ihtiyaçların ortaya çıktığı başka bir dönemdir. Çocuğun okula başlaması aile için başa çıkılması gereken yeni problemlerin gündeme gelmesine neden olur. Aileler birçok beklenti ve tutum ile karşı karşıya kalmış durumdadır. Öğretmenlerin ve diğer ailelerin tutumları farklı gelişen çocuğun ailesini çeşitli zorluklarla baş başa bırakabilir. Bununla birlikte hangi koşullar altında çocukların eğitim alacaklarına karar vermek de aileler için başlı başına bir sorundur. Alanyazındaki aile eğitimi çalışmalarına bakıldığında erken çocukluk döneminde olduğu gibi bu dönemde de ailelere psikolojik ve sosyal destek sağlanmasının önemli olduğu görülmektedir. Bunun yanında bu dönemde farklı gelişen çocuktan akademik görevleri yerine getirmesi beklenmektedir. Bu dönemdeki aile eğitimi çalışmaları, ailelerin eğitime akademik olarak da katılımının önemini göstermektedir (Berger, 2008).

Ergenlik dönemi farklı gelişen çocuk ve ebeveynleri için oldukça karmaşık bir dönemdir. Ergenlik başlı başına her çocuk için zor bir zamanken, akranları ile arasında gelişimsel farklılığı olan bireyler için bu dönem daha büyük zorluklar getirir. Akran gruplarının baskısı, bağımsızlık isteği, cinselliğe merakın artması bu dönemdeki başlıca zorlantılardır. Bu dönemdeki aile eğitimi çalışmalarında bağımsız yaşam becerilerinin desteklenmesi ve cinsel sorunlara yönelik çalışmalar karşımıza çıkmaktadır (O'Shea ve diğerleri, 2001).

Farklı gelişen çocuklar ve ebeveynlerine yönelik aile eğitimi programları amaçlanan sonuçlar açısından genel olarak iki şekilde oluşturulduğu görülmektedir. Uygulama amaçlarından ilki ebeveynleri eğitici ve öğretici olarak yetiştirerek farklı gelişen çocukların becerilerini geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda yapılan uygulamaların en temel hedefi eğitimin kurum dışında evde de daha uzun süre devam etmesini sağlamaktır. Bununla birlikte ebeveyn-çocuk etkileşimi de desteklenmiş olur. Amaca göre aile eğitim programlarının ikinci çeşidi de ebeveynlere psikoeğitsel destek sağlamayı hedefleyen programlardır. (Bearss ve diğerleri, 2015a).

Ebeveynleri eğitici ve öğretici olarak yetiştirmeyi hedefleyen programlar farklı gelişen bireyin problem davranışları, eğitimi, bakımı, gelişimi ve farklı gelişen çocuk ailelerinin yasal hakları gibi konularda ebeveynleri bilgilendirmeyi ve onları, çocuklarının yaşamında sadece bir ebeveyn olmaktan çıkarıp aynı zamanda bir öğreticiye dönüştürmeyi amaçlamaktadır (Bearss ve diğerleri, 2015b). Bu yaklaşım içerisinde ebeveynlerden, çocuklarının eğitiminde etkin rol almaları ve evde öğretmen rolünü üstlenmeleri beklenmektedir. Bu yaklaşıma göre anne babalar, farklı ortamlarda ve durumlarda çocukları için eğitim fırsatları yaratmalı ve uygulamalıdır. Anne babaları öğretici olarak gören yaklaşımda uzmanlar ailelere, öğretim yöntemleri ve basamakları ile öğretimsel süreç içerisinde yapmaları gereken davranışlar konusunda destek vermektedirler (Özdemir, 2013).

Ebeveynlere psikolojik destek sağlamayı hedefleyen programlar (psikoeğitim) ise anne babalara çocuklarının farklı özellikleri nedeniyle yaşadıkları psikolojik ve mental sorunların sağaltımına ilişkin yapılan uygulamalardır. Bu tür programlarda

temel hedef ebeveynin kendisidir. Çocuğa ilişkin sonuçlar ise ikincil konumdadır. Bu tür programların en önemli gerekçesi ebeveynleri psikolojik ve mental olarak güçlendirmek, bu yolla çocukların eğitimi ve öğretiminde katkılar elde etmektir. (Bearss ve diğerleri, 2015a). Bu tür aile eğitim programlarında uzmanlar tarafından psikoterapötik uygulamalar bir eğitim programı çerçevesinde ve birtakım uygulamalar ile ebeveynlere sunulmaktadır (Lukens ve McFarlane, 2004).

2.5. Psikoeğitim

Psikoeğitim, bireylerin mental ve psikolojik olarak desteklenmesi amaçlayan, bilimsel temele dayanan, grup ya da bireysel olarak gerçekleştirilen bir eğitim uygulamasıdır (Brown, 2018). Psikoeğitim uygulamaları herhangi bir kurama bağlı kalınarak ya da eklektik bakış açısıyla farklı kuramların yöntem ve teknikleri bir arada kullanılarak gerçekleştirilebilir. Önemli olan programın ne konuda katkı sağlayacağının belirlenmesidir. Katılımcı kişilerin ihtiyaçları doğrultusunda belirlenen amaçlar ışığında, kişilerin sorunları ile baş etme konusunda becerilerini geliştirilmeye çalışılır. Bu bağlamda psikoeğitim sürecinin içinde bilgi verme aşamaları da yer alır (Palli, 2017).

Psikoeğitsel destek uygulamaları sadece bilgi sağlamaya yönelik gerçekleştirilmez. Gerçekte iyileşmeyi sağlayan en önemli faktör alınan bilgiler de değildir. Katılımcıların aktif olarak paylaşımda bulunmaları ve öğrendiklerini uygulayabilmeleri iyileşme konusunda önemli görülmektedir. Bu nedenle psikoeğitim ortamının güven veren, uygulamaya açık, insanların duygu ve düşüncelerini ifade etmekten kaçınmadıkları ortamlar olması gerekir (Akgün, Boz ve Özer, 2020).

Psikoeğitim uygulamaları birkaç kişinin aynı anda bir arada olduğu grup eğitimi ya da bireysel eğitim şeklide gerçekleştirilebilir. Bir psikoeğitimin hangi şekilde yapılacağı önceden belirlenmesi gereken bir durumdur. Bu iki uygulama türü psikoeğitim sürecini kökten etkiler. Grup eğitiminde etkileşim ve uyum kavramları önemli rol oynarken, bireysel psikoeğitimde katılımcı birey tektir. Bu durum grup eğitiminde güven konusunu kritik bir hale getirir. Ancak bireysel psikoeğitimde diğerlerinin yaşantılarından öğrenme deneyimi yoktur (Akgün ve diğerleri, 2020).

Psikoeğitim uygulamasında bir oturum, önceki oturuma ilişkin gözden geçirme, yeni oturumuma giriş yapma, gündemi ele alma ve oturumu değerlendirme süreçlerinden oluşur. Bir önceki oturumu gözden geçirme tüm psikoeğitim sürecinde öğrenilenleri birbiri ile bağlamak açısından önemlidir. Ayrı ayrı oturumlar şeklinde yapılsa da psikoeğitim süreci amaçları ve hedefleri açısından bir bütün oluşturmalıdır. Giriş aşaması katılımcıları bilişsel olarak yeni oturuma hazırlar. Gündemi ele alma, yeni oturumdaki konunun etkinliklerle uygulanması anlamına gelmektedir. Önceden hazırlanmış çalışmalarla oturuma ilişkin hedeflerin gerçekleşmesi sağlanır. Oturumu değerlendirme aşaması ise geri bildirim almaktır. Bu aşama katılımcıların oturumdan elde etmeleri gereken kazanımları alıp almadıklarının görüldüğü bölümdür. Aynı zamanda yapılan uygulamaların bir bütüne uyarlanıp uyarlanmadığı anlaşılır (Palli, 2017).

Psikoeğitim uygulamaları genel olarak haftada bir kez yapılır. Özellikle grup uygulamaları en başta ortaya konulan kurallar sonrasında kapalı grup olarak sürdürülür. Güven ortamının oluşması ve sonrasında bozulmaması için gruba yeni kişiler alınmaz (Tambağ ve Öz, 2014). Güven oluşturma konusunda uygulamacıya önemli sorumluluklar düşmektedir. Uygulamacı, bir terapi uygulayıcısı olmasının yanında aynı zamanda bir öğreticidir. Bu nedenle titiz bir planlama ile uygulamaya başlanması gerekir (Ulusoy ve Duy, 2013).

2.6. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım

Düşünme ve düşünebildiğini bilme özelliği insanı diğer canlılardan farklı kılan en önemli donanımıdır. Bu donanım filozof Epiktetos'un da ifadelerinde yer bulmaktadır. Epiktetos, "insana dışsal etmenler zarar veremez. Başımıza gelen olaylar bizden bağımsız şekilde gelişir. Aslında bizi rahatsız eden başımıza gelen olay ya da durumlar değildir, onlara verdiğimiz anlamlardır" demiştir (Türkçapar, Sungur ve Sargın, 2009).

Epiktetos'un bu ifadeleri bilişin insan yaşamındaki önemini ortaya koymaktadır. Yüzyıllar öncesinde ifade edilen bu görüşler Amerikalı psikoterapistler Beck ve Ellis tarafından ortaya konulan bilişsel davranışçı terapi yaklaşımının temelini oluşturmuştur. Bilişsel davranışçı yaklaşım 1980'lerde davranışçı terapi ve

bilişsel terapinin bütünleştirilmesi ile ortaya çıkan, psikoloji alanında en fazla kanıta dayalı çalışma yapılan yaklaşımdır (Türkçapar ve Sargın, 2012a). Bunun yanında zaman içerisinde bilişsel davranışçı kuramı temel alan birçok yeni yaklaşım ortaya konulmuştur. Günümüzde psikoloji alanında oldukça popüler olan bilinçli farkındalık (mindfullness) temelli terapi, kabul ve kararlılık terapisi ve duygu düzenleme terapisi, bilişsel davranışçı kuramın öğretileri üzerinde temellenen yaklaşımlardır. Bu yaklaşımlar 3. kuşak davranışçı terapiler olarak adlandırılmaktadır (Vatan, 2016). Zaman içerisinde birçok farklı insan grubuna ve psikolojik soruna yönelik uygulanan bu yaklaşım hem bireysel hem de grup terapisi şeklinde yapılabilmektedir. Bilişsel davranışçı terapi, psikoeğitim ve psikoterapinin bir arada olduğu, ortaya koyduğu kavram ve teknikler yaygın şekilde kullanılan kuramlardan biridir (Erden, 2017).

2.6.1. Bilişsel Davranışçı Yaklaşımın Tarihçesi

Psikoloji alanında 1900'lü yıllar psikanalitik kuramın etkisinin hakim olduğu dönemlerdir. Sonraki yıllarda çalışmaların artması ile psikanalitik kurama olan eleştirilerin giderek artmasına neden olmuştur. Bu eleştiriler arasında kuşkusuz en önemli olanı bilinçdışı faktörlere yapılan atıflardır. İnsan psikolojisine ilişkin tüm kavramların bilinçaltı ile açıklanması bir bilim olma iddiasındaki psikolojinin, bilimin deneysellik ilkesi konusunda eksikliği olarak ifade edilmiştir (Özdel, 2015).

1960'lı yıllara gelindiğinde Pavlov, Watson ve Skinner gibi bilim insanları tarafından yapılan deneysel çalışmalar davranışçı kuramın egemen yaklaşım olma yolundaki ilk adımlarını oluşturmuştur. Yapılan deneysel çalışmalar "öğrenme" kavramını psikolojide önemli bir yere taşımış ve alanın deneyselliğini arttırmıştır. Pavlov tarafından ortaya konulan klasik koşullanma ve Skinner tarafından ortaya konulan edimsel koşullanma deneyleri ile başlayan süreç birçok çalışma ile desteklenmiş ve davranışçı kuram psikoloji alanında egemen yaklaşım haline gelmiştir (Sargın ve Sargın, 2015).

1970'lere gelindiğinde davranışçılığın her şeyi dışsal faktörlerle açıklama tutumu yoğun eleştiri almaya başlamıştır. Soyutluğu neredeyse hiçe sayan bu anlayış bilişsel kuramın ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (Türkçapar ve Sargın, 2012a). Bilişsel kuram davranışçı deneyler sırasında ortaya çıkan bazı sonuçların,

davranışçılık ilkeleri ile açıklanamaması nedeniyle ortaya çıkmıştır. Tollman tarafından yapılan "labirent deneyleri" ve ortaya çıkan gizil öğrenme durumu davranışçı yaklaşımın açıklamaları ile uyuşmamıştır. Bununla birlikte alanda yapılan başkaca çalışmalar zihne ilişkin faktörlerin önemini işaret etmiştir (Türkçapar ve diğerleri, 2009).

Davranışçı yaklaşıma yönelik eleştirilerin artması ve zihne ilişkin araştırma sonuçları bilişsel kuramı psikolojide egemen görüşlerden biri haline getirmiştir. Beck ve Ellis tarafından yapılan çalışmalar başta olmak üzere ortaya konulan yeni bulgular sayesinde Bilişsel Kuram giderek zenginleşmiştir. Özellikle depresyon ve anksiyeteye ilişkin ortaya konulan araştırmalar birçok kişinin dikkatini çekmiştir (Özdel, 2015). Bilişsel kuram, ne psikanalitik kuram gibi yalnızca bilinçdışı faktörlere ne de davranışçı kuram gibi sadece dışsal faktörlere atıf yapmıştır. Kuramda bilişsel süreç (biliş, öğrenme, algı), çocukluk yaşantıları ile oluşmaya başlayan şema, duygu ve davranış gibi kavramları birbirleri ile ilişki halinde ve her birinin önemine vurgu yapılarak açıklamıştır (Türkçapar ve Sargın, 2012a).

1980'li yıllara gelindiğinde ise önemli gelişmeler yaşanmıştır. Davranışçı ve bilişsel yaklaşımlar arasında bir bütünleşme olması sonucu bilişsel davranışçı kuram ortaya çıkmıştır. Bilişsel davranışçı kuram psikoloji alanında önemli deneysel çalışmalar bulunan iki güçlü alanın bütünleşmesi ile oluşmuş, birçok tedavide başarısı kanıtlanmış ve halen psikolojide en fazla kanıta dayalı terapi yöntemi olarak ifade edilen yaklaşımdır (Özdel, 2015).

2.6.2.Bilişsel Davranışçı Yaklaşımın Temel Kavramları

Bilişsel davranışçı yaklaşım kuramsal olarak içinde birçok kavramı barındırmaktadır. Bu kavramlar davranışçılığa ilişkin kavramlar ve bilişsel yaklaşıma ilişkin kavramlar olmak üzere iki grupta açıklanabilir (Türkçapar ve diğerleri, 2009).

2.6.2.1. Davranışçı Kurama İlişkin Kavramlar

Davranışçı kurama ilişkin kavramlar, klasik koşullanma, edimsel koşullanma, pekiştireç, pekiştirme ve sönmedir.

2.6.2.1.1. Klasik koşullanma

Birey üzerinde doğal bir etkisi olan uyaran (koşulsuz) ile doğal bir tepkiye neden olmayan (koşullu) uyarının çeşitli yollarla eşleştirilmesi sonucu, doğal tepkiye neden olmayan uyarana karşı da tepki verilmesinin sağlanmasıdır (Bitterman, 2006). İlk olarak Pavlov'un köpeklerle yaptığı deneyler sonrasında keşfedilmiştir. Deneyde köpeklerin salya çıkarma davranışı üzerinde doğal bir etkiye sahip olan yiyecek ile doğal bir etkiye sahip olmayan zil sesi çeşitli denemelerle eşleştirilmiştir (Türkçapar ve diğerleri, 2009).

2.6.2.1.2. Edimsel koşullanma

Öğrenmenin, sergilenen bir davranışın sonuçlarından elde edilen çıktıların yorumlanarak sağlanmasıdır. Skinner'in yaptığı deneyler edimsel koşullanma konusunda yapılan ilk çalışmalardır. Skinner deneyinde kafesin içinde bir fare bir de basıldığında yiyeceğin kafese düşmesini sağlayan bir pedal kullanmıştır. Fare başlangıçta rastgele dokunduğu pedalın yiyecek gelmesini sağlayan bir mekanizma olduğunu öğrenir. Sonrasında pedala basma davranışını edinmiş olur (Kirsch, Lynn, Vigorito ve Miller, 2004).

2.6.2.1.3. Pekiştireç

Öğrenilmesi istenen davranışın tekrarlanma ihtimalini arttıran her türlü etmen pekiştireç olarak ifade edilebilir. Olumlu pekiştireç ve olumsuz pekiştireç olmak üzere iki türü vardır. Olumlu pekiştireç, istendik bir davranışın ardından ortama sunulan ve bireyin ilgisini çeken sonuçtur. Olumsuz pekiştireç ise istendik bir davranıştan sonra, ortamda bulunan ve istenmeyen bir etmenin ortamdan çekilmesidir. Skinner deneyinden hareketle, pedala basıldığında kafese düşen yiyecek olumlu pekiştireçtir. Bu deneyde kafesin içine verilen hoşa gitmeyen bir uyaranın (ses, ışık) pedala basılarak ortadan kalktığını düşünürsek, pedala basılarak uyarının sonlandırılması ise olumsuz pekiştireçtir (Sönmez, 2011).

2.6.2.1.4. Pekiştirme

Pekiştirecin ortama verilme ya da ortamdan çekilmesinin, süreye ya da davranışın yapılma oranına göre düzenlendiği süreçtir. Sürekli ve aralıklı olmak

üzere iki başlıkta kategorize edilmektedir. Sürekli pekiştirme, istenen davranış her oluştuğunda pekiştirecin ortama verilmesi ya da ortamdan çekilmesini ifade eder. Aralıklı pekiştirme ise, "zaman aralıklı" ve "oran aralıklı" olmak üzere iki uygulanma şekli vardır. Zaman aralıklı pekiştirmede süre (örneğin, 5 dakikada bir kez), oran aralıklı pekiştirme ise davranışın gerçekleşme sayısı (örneğin, davranış 5 kez yapıldığında) esas alınır (Babayiğit ve Erkuş, 2017).

2.6.2.1.5. Sönme

İstenmeyen davranışın sistematik bir şekilde pekiştirilmemesi ile azalarak ortadan kaybolması durumu sönme olarak ifade edilmektedir. Davranışçı kuram yalnızca davranış kazandırma ile ilgilenmez, aynı zamanda bazı davranışların ortadan kaldırılması ile de ilgilenir. Koşullanma çalışmalarına bakıldığında istendik davranışın pekiştirme süreci ile ortaya çıkarıldığı görülmektedir. Sönme de yine koşullanma çalışmalarında elde edilmek istenen bir sonuçtur. Davranışçı kuramın bu konudaki öğretisi, koşullanma ile ortaya çıkan davranışlar, pekiştirilmedikçe azalır ve bir süre ortadan kaybolur (Özdel, 2015).

2.6.2.2. Bilişsel Kurama İlişkin Kavramlar

Bilişsel Kurama ilişkin kavramlar, öğrenme, bilişsel yapı (temel inanç, ara inançlar, otomatik düşünceler), bilişsel çarpıtma, bilişsel üçlü, vaka formülasyonu, ev ödevi, "şimdi ve burada" anlayışıdır (Türkçapar ve diğerleri, 2009).

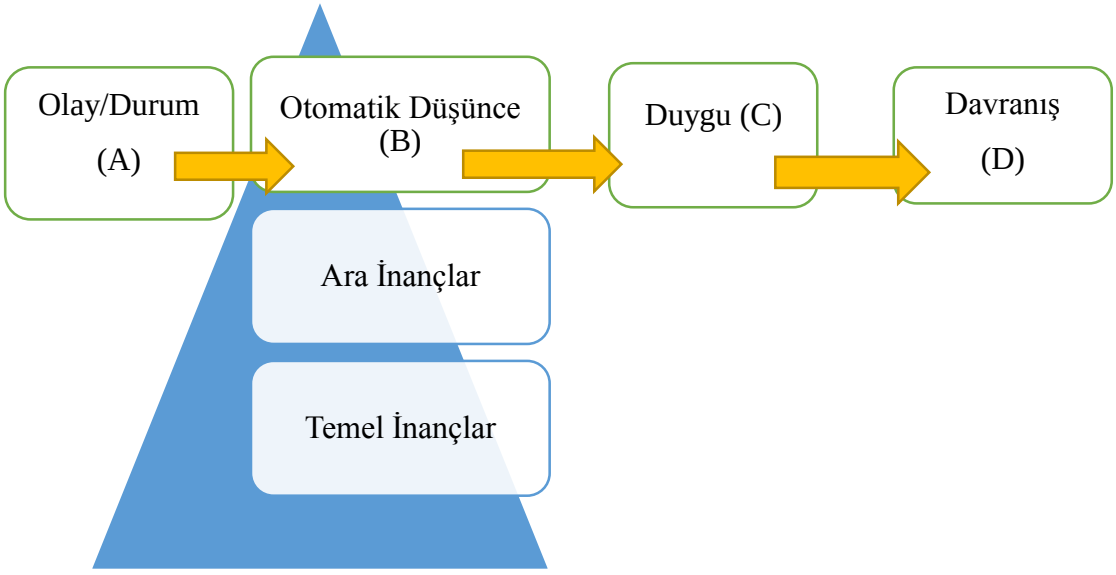
2.6.2.2.1. Öğrenme

Öğrenme kavramına ilişkin açıklamalar davranışçı kuramın içinde de yer alsa da bilişsel kuram öğrenme kavramına yeni boyutlar kazandırmıştır. Davranış kuramcılarının yaptıkları koşullanma deneyleri sonrasında öğrenme, uyarıcı ve tepki arasında kurulan ilişki ile gerçekleşen, davranışta gözlemlenebilir sonuçlar oluşturan değişim süreci olarak tanımlanmıştır (Ormrod, 2006). Davranış kuramcılarının öğrenmeyi açıklarken, "davranışta değişiklik" ifadesini kullanmaları sonraki yıllarda yapılan çalışmalarla yoğun eleştiri almıştır. Ayrıca uyarıcı ve tepki arasındaki ilişkiye yapılan vurgunun da öğrenmeyi tam olarak açıklama konusunda yetersiz kaldığı görülmüştür. Tollman tarafından yapılan "labirent deneyleri" gizil öğrenme

kavramını ortaya çıkararak bu konudaki paradigmanın değişiminde önemli bir adım olmuştur. Bilişsel kurama ilişkin çalışmalar ise öğrenmeyi davranışta görülen değişiklik ile birlikte düşünme, algılama, konsantrasyon, bellek, akıl yürütme, kavrama, problem çözme ve genelleme gibi bilişsel faktörleri de entegre ederek açıklamışlardır. Bilişsel kurama göre öğrenme, davranışta görülen değişimin yanında zihinsel değişim süreci olarak tanımlanır (Simons ve Griffiths, 2018). Bilişsel kuram öğrenmeye ilişkin bu geniş çaplı bakış açısı sonrasında birçok öğrenme yaklaşımının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu yaklaşımlar içinde en kapsamlı olanı sosyal öğrenme kuramı olmuştur. Bu kuramda insanın çevresinde olup bitenleri gözlemleyerek, herhangi bir pekiştirece gerek duymadan öğrenmeyi gerçekleştirdiği ifade edilmiştir (Korkmaz, 2003).

2.6.2.2.2. Bilişsel Yapı

Bilişsel kurama ilişkin çalışmalar insanın öğrenme süreçleri sonucunda bilişsel olarak bir yapı oluşturduğunu ve oluşan bu yapının insan davranışlarının en temel belirleyicisi olduğunu ifade eder. Kuramın üzerinde en çok durduğu kavram olan bilişsel yapı kavramında insan bilişi iki başlık altında incelenmiştir. Bunlardan ilki ulaşılması daha zor olan şema kavramı, ikincisi ise fark edilmesi daha kolay olan otomatik düşünce kavramıdır (Simons ve Griffiths, 2018).



Şekil 1. Bilişsel yapıya ilişkin şema.

Bilişsel yapı birbiri ile ilişki içinde olan otomatik düşünce, ara inançlar ve temel inançlar olmak üzere üç grup bilişten bahsetmektedir. Temel inanç ve ara inançlar bilişin alt katmanında bulunan ve şema olarak ifade edilen bölümdür. Bilişsel Kurama göre temel inançlar, kişinin kendisi ve dış dünyaya ilişkin temel yargıları içeren, yaşantı, deneyimler ve öğrenmelerle oluşan kısımdır. Tekrarlanan bu deneyimler ve yeni öğrenmelerle temel inançlar daha da katı bir hale gelerek pekişir. Kuramda olumsuz üç temel inanç üzerinde durulur. Bunlar; çaresizlik (yetersizliğe ilişkin), sevilmeme ve değersizliktir. Bu üç temel inancın işlevsel ve sağlıklı olan karşıtları ise, yeterlilik, sevilme ve değerliliktir (Türkçapar ve diğerleri, 2009).

Bilişsel yapının ikinci bileşeni ara inançlar bölümüdür. Bu bölümde doğruluğuna inanılan ancak çoğunlukla dile getirilmeyen kurallar ve sayıltılar yer alır. Bu kurallar temel inançlardan filizlenen ve otomatik düşünceleri ortaya çıkaran şartlı kurallardır. Genellikle "bir durumun olması halinde ortaya çıkabilecek varsayımları içerir. Örneğin; "hata yaparsam sevilmem" şeklinde ifade edilen cümle, sevilmeme temel inancına sahip birinin hata yapma durumu karşısında oluşturduğu bir ara inancı (kuralı) yansıtır (Özcan ve Çelik, 2017).

Otomatik düşünceler bilişsel yapının en üst kısmında bulunan ve yüzeye en yakın parçasıdır. Bu nedenle keşfedilmesi diğer bileşenlere görece daha kolaydır. Özellikle duygusal değişimin başladığı anlarda otomatik düşünceleri belirlemek daha olasıdır. Otomatik olarak adlandırılmasının nedeni, bir olay ya da durum karşısında birdenbire ortaya çıkmasıdır. Zihin zaten uzunca bir süredir oluşturduğu şemalar nedeniyle hangi olay karşısında hangi düşünceyi oluşturacağını kodlamıştır. Bu düşünceler, doğruluğuna ya da işlevselliğine bakılmaksızın bir anda zihinden geçer ve duygu durumunu değiştirir. İnsanlar genellikle bu anlarda otomatik düşüncelerin farkına varmaz, eşlik eden duygulara yoğunlaşırlar. Ortaya çıkan duyguların hemen ardından bir davranış ya da fizyolojik durum oluşur. Örneğin, sınava giren ve yetersizlik şeması olan bir öğrencinin "sınavdan 100 puan alamazsam başarısız olmuş olurum" ara inancı olduğunu varsayalım. Öğrencinin ilk zorlandığı soru karşısında "bu soruyu yapamayacağım" otomatik düşüncesi zihninden geçerek stres ve sonrasında umutsuzluk duygusunu oluşturabilir. Stresin etkisi ile de vücudun

ısınması, terleme ve ellerinin titreme davranışı ortaya çıkabilir (Simons ve Griffits, 2018).

Terapi oturumlarında bu yapı bilişsel yapının üst kısmında bulunan otomatik düşüncelerin belirlenmesi ile keşfedilmeye başlar. Bu konuda ilk yapılacak uygulamalar bireye duyguları doğru şekilde tanıtmaktır. Birey kavramsal olarak hangi ifadenin duygu hangi ifadenin düşünce olduğunu öğrenir. Bu aşamada bireylerle ABC şeklinde isimlendirilen çalışmalar yapılır. (A) bireyin yaşadığı bir olay ya da durum ifade eder. B olay ya da durum nedeniyle zihninden geçen otomatik düşünceyi, C ortaya çıkan duyguyu, D ise davranış ya da fizyolojik tepkiyi göstermektedir. Başlarda düşüncenin fark edilmesi ve belirlenmesi zor olduğu için önce duygular üzerinde çalışılır. Duygularını açıkça belirten bireye "şu anda aklından ne geçiyor?" sorusu sorulur ve otomatik düşünceler belirlenmeye çalışılır. Kuramda otomatik düşüncenin yalnızca sözel bir biçimde zihinden geçmediği, çeşitli imaj ve resimler şeklinde de olabileceği ifade edilmiştir (Simons ve Griffiths, 2018).

2.6.2.2.3. Bilişsel Çarpıtma

Bilişsel kuram özellikle psikolojik olarak sorunlar yaşayan bireylerin karşılaştıkları olayları algılama ve yorumlamada negatif bir eğilim sergilediklerini belirtmektedir. Şemaya yerleşen bu durum, çoğu zaman dış dünyada olan olayların çarpıtılarak algılanmasına neden olur. Kuramda bu algılama yanlılığına bilişsel çarpıtma ismi verilmiştir. Bilişsel çarpıtmalar düşünce biçimdeki sistematik hatalardır. Benzer olaylar karşısında benzer düşünce süreçleri üretilmesine neden olurlar. Bilişsel kuram tarafında ifade edilen bazı bilişsel çarpıtmalar şunlardır:

- ✓ Keyfi çıkarsama: Destekleyen kanıt bulunmaksızın veya tam tersi kanıtlar olduğu halde sürekli aynı türden işlevsiz sonuçlara ulaşma durumdur.
- ✓ Seçici soyutlama: Bir durumun genelini görmeksizin olumsuz bir detayına odaklanma ve bu kısıtlı bölümü dikkate alarak bütünü açıklamaya çalışmaktır.
- ✓ Aşırı genelleme: Sınırlı miktarda örnekten yola çıkarak genel bir kanı oluşturma durumudur.

- ✓ Büyütme/küçültme: Olumlu örneklerin daha önemsiz ya da olumsuz örneklerin daha önemli olduğunu düşünmedir.
- ✓ Ya hep ya hiç şeklinde düşünme: Bir şeyin olumlu olarak değerlendirilebilmesi için tamamının olumlu olması gerektiğini düşünme eğilimidir. Küçük bir kısmı eksik kalan bir çalışmanın berbat olduğunu düşünmektir.
- ✓ Kişiselleştirme: Kendisi ile ilgili olmayan olumsuz bir olay ya da durum karşısında, bu olay ya da durumun olumsuz olmasını kendine atfetme eğilimidir.
- ✓ Felaketleştirme: Mevcut birçok ihtimali düşünmeksizin geleceği ilgili sürekli olumsuz görme durumudur.
- ✓ Zihin okuma: Çevredeki kişilerin kesin kanıtlar olmaksızın kendimiz hakkında olumsuz düşünceleri olduğunu düşünme eğilimidir (Türkçapar ve diğerleri, 2009).

2.6.2.2.4. Bilişsel Üçlü

Bilişsel kuram bireyin düşünce ve duygulanımı arasında güçlü bir bağ olduğunu ortaya koymaktadır. İki kavram arasındaki bu bağlantıda düşüncelerin dolayısıyla bilişsel süreçlerin, duyguları belirleyen etmen olduğu ileri sürülmektedir (Stackert ve Bursik, 2003). Bireyin bilişsel süreçleri yaşama adım attığı ilk andan itibaren deneyim ve öğrenme yoluyla oluşmaya başlar. Yaşam ilerledikçe birey kendisi ve çevreyle ilgili birçok değerlendirme yapar. Bu değerlendirmelerin sonucunda çeşitli tutumlar edinir. Bilişsel Kuram oluşan bu tutumların kişinin kendisine, çevreye ve geleceğe ilişkin bir değerlendirme biçimi olduğu ifade etmektedir. Bu üç kavrama ilişkin değerlendirme biçimi bilişsel üçlü olarak adlandırılmıştır (Beck, 2008).

Bireyin bilişsel üçlüye ilişkin öznel değerlendirmeleri işlevsel ve sağlıklı olduğunda uyum artarken, sağlıksız ve gerçek dışı değerlendirmeler kişinin uyumunu bozar ve bireyi birtakım psikopatolojilere açık hale getirir (Beck, 2018). Bilişsel üçlünün oluşumundaki ilk adım kişinin kendisine ilişkin tutumlardır. Bu tutumların olumsuz olması bireyin kendisini yetersiz, sevilmeyen ve değersiz biri olarak

algılamasına neden olur. Bilişsel üçlünün ikinci adımında çevreye (kendisi dışındaki kişiler ve yaşantılar) ilişkin tutumlar gelişir. Kendisi ile ilgili olumsuz tutumları olan bireyin çevreye ilişkin tutumlarının da sağlıksız ve işlevsiz olması ile sonuçlanır. Bu yapıda en son adım geleceğe ilişkin tutumların gelişim sürecidir. Kendisini ve çevreyi olumsuz algılama eğilimi olan bireyin geleceğe ilişkin beklentileri de aynı şekilde sağlıksız ve işlevsiz olmaktadır (Beck, 2008). Araştırmalar olumsuz bilişsel üçlü tutumları ile depresyon ve anksiyete gibi sorunlar arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir (Bulut, Mercan ve Yüksel, 2020; Nacaroğlu ve Yücel, 2021).

2.6.2.2.5. Şimdi ve Burada Anlayışı

Bilişsel kuramda bir diğer önemli sayıltı da müdahalede temel aldığı zaman dilimidir. Kuramda geçmiş yaşantılara önem verilir ancak, danışan ya da grup üyeleri ile asıl odaklanılan zaman şimdiki zamandır. Oturumlarda şimdiki zamana vurgu yapılır. Terapi oturumları çeşitli yöntem ve tekniklerin uygulandığı yerdir. Danışan geçmişteki yaşantı ve öğrenmelerinin sonuçlarını şimdi yaşamaktadır. Terapiye şimdi gelmeye karar vermiştir. Bu nedenle şimdiki ana odaklanmak problemleri çözmenin anahtarıdır. Kuram danışanların sorunlarına ilişkin uygulamaların şimdiki anda (şimdi) ve içinde bulunulan yerde (burada) yapılması gerektiğini vurgular. Geçmiş, şimdiki durumu anlamak için seans içinde gidilen zamandır. Amaç geçmişin şimdiyi nasıl etkilediğini danışana göstermektir (Simons ve Griffiths, 2018).

2.6.2.2.6. Vaka Formülasyonu

Bilişsel kuram terapi kavramını kılavuz eşliğinde yapılan bir keşif yolculuğu olarak nitelendirir. Bu bağlamda terapistler kılavuz, keşif süreci ise danışana ilişkin bir araştırma sürecidir. Bu açıklamaların devamında kuramcılar, terapistin, danışanı bu keşif yolcuğunda istenen noktaya ulaştırabilmesi için bir yol haritasına sahip olması gerektiğini belirtmektedirler (Görmez, 2016). Bazı kuramcılar yol haritası metaforunu bir pusula olarak ifade etmişlerdir. Kuramcıların çeşitli metaforlarla anlattıkları bu yol haritası bilişsel kuramda vaka formülasyonu olarak adlandırılmıştır (Kuyken, Padeska ve Dudley, 2008).

Tablo 1. *Örnek vaka formülasyonu içeriği*

Danışanın Öyküsü:
Tanımlayıcı Bilgi: Ali, 33 yaş, erkek… (diğer demografik bilgiler)
Sorun Listesi: Kaygı, İçe kapanıklık… (bunların detaylı açıklamaları)
Tanı: Eksen 1-Sosyal Kaygı Bozukluğu
Bilişsel Varsayımlar
Sorun Yaşanan Durumlar: (A) olay, (C) duygu, (D) davranış, (B) düşünce
Erken Dönem Yaşantıları:
Temel İnançlar-Ara İnançlar:
Ortaya Çıkarıcı Etkenler: yer, kişi, zaman vb.
Sürdürücü Etkenler: yer, kişi, zaman vb.
Sorunu Arttıran/Azaltan Etkenler: yer, kişi, zaman vb.
Terapi Sürecini Olumlu/Olumsuz Etkileyecek Durumlar:

Vaka formülasyonu etkili bir terapi sürecinin kalbi olarak ifade edilmektedir (Bieling ve Kuyken, 2003). Bir vaka formülasyonu danışan ya grup üyesi ile yapılan ilk görüşmeden sonra hazırlanmaya başlanır. Oturumlar ilerledikçe formülasyon da gelişir. Danışan ya da grup üyesinin getirdiği yeni veriler oturum sonlarında kaydedilir ve formülasyon danışanlarla paylaşılabilir. Bir vaka formülasyonun temel odağı danışan ya da grup üyesinin kendisidir. Her birey için özel olarak hazırlanır (Simons ve Griffiths, 2018).

2.6.2.2.7. Ev Ödevi

Ev ödevi bilişsel kuramda terapinin önemli kavramlarından biridir. Gerek bireysel gerekse grup süreçlerinde sıklıkla kullanılır (Helbig ve Fehm, 2004). Ev ödevi danışan ya da grup üyelerinin seanslarda öğrendiklerinin terapi oturumu dışında uygulamasının yapıldığı aktivite olarak açıklanmaktadır (Freeman, 2007). Bu aktiviteler danışanlara öğrendiklerini yanlarında bir uzman olmaksızın uygulama fırsatı verir. Bu yolla danışana giderek terapistten bağımsız şekilde problemlerini çözme becerisi kazandırılır (Fehm ve Mrose, 2008). Bilişsel kuramcılar ev ödevi uygulamasının birden çok yararı olduğunu belirtmişlerdir. Bu yararlar genel olarak;

- ✓ Problemlerle ilgili pratik yapma imkanı sağlamak.

- ✓ Danışanın sorunları çözebildiğine ilişkin farkındalığını arttırmak.
- ✓ Oturumlar sırasında kullanılan yöntem ve teknikleri pekiştirmek.
- ✓ Terapi süreci sonrası problemlerin nüksetmesini engellemek (Kazantzis, Busch ve Ronan, 2007).

Birçok yararı olan ev ödevi uygulamasının sürece dahil edilirken dikkatli olunması gerekir. Bunun terapi sürecinin bir parçası olduğu unutulmadan ve öğretici (öğretmen) kimliğini terapist kimliğinin önüne geçirmeden aşamalı bir şekilde yapılmalıdır. Öncelikle ev ödevinin gerekçesi ve nasıl yapılacağı ile ilgili danışan bilgilendirilmelidir. Bununla birlikte bir oturuma yapılmış olarak getirilen ev ödevi o seans içinde mutlaka ele alınmalıdır. Dikkat edilecek bir diğer faktör de danışana henüz hazır olmadığı durumlarla ilgili ev ödevi verilmemelidir. Bu durum danışanın özgüvenini ve terapi sürecine olan inancını kırabilir (Jungbluth ve Shirk 2013).

2.6.2.2.8. Yönlendirilmiş Keşif

Bilişsel davranışçı yaklaşım diğer tüm kuramlar gibi soruların ve sözel etkileşimin yoğunlukla kullanımına dayanır. Terapide soruların kullanımı her zaman planlı bir şekilde yapılır. Yalnızca terapistin kişisel merakı nedeniyle soru sorulması süreci bilimsellikten uzaklaştırdığı gibi danışanların güvenine de sekteye uğratır. Bu nedenle soruların sorulma amacının, danışanın problemlerini keşfetmeye yönelik olması gerekir. Terapistin soruları danışanın keşfedilme amacına doğru yönlendirilmiş olmalıdır (Türkçapar ve diğerleri, 2009)

Yönlendirilmiş keşif danışanın otomatik düşüncelerini ortaya çıkarmak, bilişsel çarpıtmaların farkına varılmasını sağlamak, gerçek dışı ya da işlevi olmayan düşüncelerin gerçekliğini ya da işe yararlığını incelemek ve işlevsel alternatif düşünceler üretmek amacıyla yapılır. Keşif süreci genel olarak dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar tanımlama, inceleme-değerlendirme-alternatifler bulma, yeniden tanımlama ve sonuç-uygulama basamaklarıdır. Bu basamaklar sırasında birçok yöntem ve teknikten yararlanılır. Bazı aşamalarda birden çok teknik aynı anda kullanılabilir. Yönlendirilmiş keşfin sonucunda danışanın bilişsel olarak yeniden yapılandırılması hedeflenir (Türkçapar ve Sargın, 2012b).

2.6.3. Bilişsel Davranışçı Yaklaşımda Oturumların Yapılandırılması

Bilişsel davranışçı yaklaşımla gerçekleştirilen terapi süreci genel bir uygulama planı ışığında yapılır. Her danışan kendine özgü sorunlarla gelir ancak her danışan için uygulanabilecek genel bir akış şeması kullanılır. Bilişsel davranışçı yaklaşımda ilk oturum ve sonraki oturumlar olmak üzere iki akış şeması bulunur. Seansların yapılandırılmış olması uygulamacıların da planlama yapmasını kolaylaştırır. Ayrıca danışanın yaklaşım konusunda güven duymasını sağlar (Simons ve Griffiths, 2018).

2.6.3.1. İlk Oturum

Bilişsel davranışçı terapinin tüm seanslarında olması gereken bazı bileşenler vardır. Bununla birlikte ilk oturum bazı yönleri ile diğer oturumlardan farklı bir akış şemasına sahiptir. İlk oturum danışana ilişkin değerlendirmenin başladığı bölümdür. Danışan ve terapist arasındaki ilk etkileşim bu kısımda yaşanır. İlk oturumda güven ve iş birliğini sağlama, danışanı sürece ilişkin motive etme, tanıya ilişkin bilgi verme ve yaklaşımı danışana tanıtma gibi işlemler yapılır. Bilişsel davranışçı terapinin ilk oturumundaki akış şeması şu şekildedir:

- ✓ Demografik bilgileri öğrenme
- ✓ Danışanı terapiye getiren problemlerin neler olduğunu öğrenme
- ✓ Danışanın terapi sürecinden beklentilerini öğrenme (hedef oluşturma)
- ✓ Bilişsel Davranışçı yaklaşımı tanıtma
- ✓ Danışana tanısı ile ilgili bilgi verme
- ✓ Ev ödevi
- ✓ Seansı özetleme
- ✓ Geri bildirim alma
- ✓ Vaka formülasyonunu oluşturmaya başlama (Türkçapar ve diğerleri, 2009).

2.6.3.2. Sonraki Oturumlar

Bilişsel davranışçı yaklaşımda terapi süreci genel olarak yapılandırılmıştır. İlk oturumda elde edilen bilgiler ve gerçekleştirilen uygulamaların sonucunda her

oturum vaka formülasyonu genişletilir. Danışan yeni gündemler getirdikçe formülasyon da gelişir. İlk oturum dışındaki seansların genel yapısı şu şekildedir:

- ✓ Duygu durum kontrolü
- ✓ Bir önceki oturumun gözden geçirilmesi
- ✓ İki oturum arasında yaşanan önemli durumların ele alınması
- ✓ Ev ödevi kontrolü
- ✓ Yeni oturum için gündem oluşturma
- ✓ Yeni oturum gündeminin çeşitli etkinliklerle görüşülmesi
- ✓ Ev ödevi
- ✓ Seansı özetleme
- ✓ Geri bildirim alma (Simons ve Griffiths, 2018).

2.6.4. Bilişsel Davranışçı Yaklaşımda Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Bilişsel davranışçı yaklaşım psikolojik rahatsızların tedavisinde en fazla başvurulan ve en işlevsel terapi yöntemlerin başında gelir. Yaklaşımın bu denli etkili olmasındaki en önemli neden süreç içerisinde kanıta dayalı birçok yöntem ve tekniğin kullanılmasıdır. Bilişsel davranışçı yaklaşım diğer yaklaşımlarda kullanılan farklı yöntem ve teknikleri de kendi öğretilerine uyarlayarak kullanabilmektedir (Beck, 2018). Uygulama sürecinde kullanılan bazı temel yöntem ve teknikler aşağıda yer almaktadır.

2.6.4.1. Sokratik Sorgulama

Sokratik sorgulama bilişsel davranışçı terapinin tüm süreçlerinde kullanılan bir soru sorma yöntemidir. Sokratik sorgulama olarak adlandırılmasının nedeni Yunan filozof Sokrates tarafından kullanılan bir yöntem olmasıdır. Bu yöntemde bireye yeni bir şey öğretmek amaçlanmadan yalnızca zihnindekileri ortaya çıkarmak hedeflenmektedir. Sokratik sorgulama yönlendirilmiş keşif ve bilişsel yeniden yapılandırma sürecinin tüm aşamalarında işe koşulur. Yönlendirilmiş keşif aşamalarına göre sorular da farklılaşmaktadır (Beck, 2018).

Tanımlama aşamasında danışanı terapiye getiren soruna ilişkin bilgiler alınmaya çalışılır. Bu aşamada sorulabilecek bazı Sokratik sorular şunlardır:

- ✓ Sorun nedir?
- ✓ Bu durumu senin için sorun yapan şeyler nelerdir?
- ✓ Bu sorunlar nedeniyle hayatında yapamadığın şeyler neler?
- ✓ Neleri değiştirmek isterdin?
- ✓ Bu bahsettiğin sorunları ne sıklıkta yaşıyorsun?
- ✓ Ne hissetiniz?
- ✓ Ne zamandır devam ediyor?
- ✓ Tamamıyla geçtiği zamanlar oluyor mu?
- ✓ Sorunu artıran kişi, yer, zaman dilimi ya da durumlar neler? (Türkçapar ve Sargın, 2012b).

İnceleme, değerlendirme ve alternatifler bulma aşamasında danışanların işlevsiz ya da gerçek dışı düşüncelerini fark etmeleri amaçlanır. Bu adım aynı zamanda bilişsel yeniden yapılandırma sürecinin de başladığı noktadır. Bazı soru örnekleri şu şekildedir:

- ✓ Daha önce bu söylediğine benzer bir şeyi ne zaman yaşamıştın?
- ✓ Bunu yaşarken hangi duyguyu hissetin?
- ✓ Duygun değişmeye başladığı an aklından ne geçiyordu?
- ✓ O zaman bu sorunun nasıl üstesinden geldin?
- ✓ Bu sorunu çözme konusunda sana yardımcı olabilecek şeyler nelerdir?
- ✓ Anlattığın bu durumları bir arkadaşın yaşasaydı ona ne derdin? (Beck, 2018).

Yeniden tanımlama aşamasında danışan tarafından üretilen işlevsel düşüncelerin içselleştirilmesi için çalışılır. Bu aşamadaki bazı Sokratik sorular şunlardır:

- ✓ Bundan ne sonuç çıkarabiliriz?
- ✓ O zaman başarılı olmak mükemmel olmayı gerektirmez diyebilir miyiz? (Türkçapar ve Sargın, 2012b).

Sonuç ve uygulama aşamasında alternatif düşüncelerin eski düşüncelerle karşılaştırılması yapılır. Bu yeni düşüncelerin duygu ve davranışlar üzerindeki etkileri sorgulanır. Bu aşamada kullanılabilecek bazı sorular şunlardır:

- ✓ Bu şekilde düşününce nasıl hissettiniz?
- ✓ Bu düşünce ve duygu durumundayken davranışınız nasıl değişti?
- ✓ Böyle düşünmek size ne kazandırır/ne kaybettirir? (Beck, 2018).

2.6.4.2. Aşamalı Maruz Bırakma (Exposure)

Aşamalı maruz bırakma tekniği özellikle anksiyete bozukluğu olan danışanlarda kullanılan bir yöntemdir. Anksiyete bozukluğu olan kişilerin üç temel davranış örüntüsü vardır. Bunlar, kaygı veren durumdan kaçma, kaçınma ve güvence aranma davranışıdır. Aşamalı maruz bırakma tekniği ile kişinin bu davranış örüntülerini bırakarak, kaygı durumu ile doğrudan yüzleşebilmesi hedeflenir. Ancak yüzleştirme işleminin işlem basamaklarına ayrılması gerekir. Bu işlem basamakları en az kaygı veren durumdan en çok kaygı veren duruma doğru bir liste yapılarak hazırlanır. Bir aşama tamamlanmadan diğerine geçilmez (Wagner, 2003).

2.6.4.3. Gevşeme

Bilişsel davranışçı terapide kullanılan davranışsal yöntemlerden biridir. Gevşeme egzersizi birkaç aşamada yapılır. İlk olarak danışandan kaslarını sırayla sıkması ve gevşetmesi istenir. Bu sırasında danışandan yavaşlaması, her bir aşamayı duyumsaması istenir. Kaslarla yapılan egzersize sonrasında nefes çalışmaları eklenir. Danışana diyafram nefesinin nasıl alınıp verileceği öğretilir ve uygulaması istenir. Gevşeme yöntemi kaygı, stres ve öfke kontrolü gibi konularda gerçekleştirilir. Aynı zamanda birçok farklı tekniğin içerisinde de yardımcı yöntem olarak yer alır (Pluess, Condrad ve Wilhelm (2009).

2.6.4.4. Sistematik Duyarsızlaştırma

Sistematik duyarsızlaştırma korkuları ve kaygıları azaltmak için kullanılan bir karşıt koşullama tekniğidir. Bu yöntem gevşeme egzersizleri ile birlikte kullanılır. Aşamalı maruz bırakma yönteminde olduğu gibi bu teknikte de kaygılar şiddetine göre sıralanır. Bu teknikte uygulayıcı bireye kaygıyla mücadele eden bir tepki öğretir. Kaygıya neden olan uyaranlar ve bu sıralamada yer alan her kaygı yaratan durum birey çok az rahatsızlık duyana kadar tekrar tekrar sunulur. Sunum ya da

yüzleşme aşamasında birey uygulayıcı tarafından öğretilen tepki ile birlikte gevşeme egzersizlerini de yapar (Beck, 2018).

2.6.4.5. Deneysel Teknik

Deneysel teknik aynı anda hem bilişsel hem de davranışsal stratejilerin kullanıldığı bir yöntemdir. Danışan otomatik düşüncenin geçerliğini sınamak için bir deney yapar. Örneğin panik bozukluğu olan bir kişi ataklar sırasında oluşan çarpıntılar nedeniyle kalp krizi geçirdiğini ve ölmek üzere olduğunu düşünür. Bu gerekçeyle de kalp atım hızını arttıran her tür eylemden kaçınır. Terapi ortamında bu durum ele alınarak bireye kalp atım hızını arttıracak etkinlikler yaptırılır. Etkinlik sırasında Sokratik sorgulama yöntemi de kullanılarak otomatik düşüncelerin gerçekliği sorgulanır (Türkçapar ve diğerleri, 2009).

2.6.4.6. İmgeleme (İmajinasyon)

Otomatik düşünceler yalnızca sözsel ifadeler şeklinde değil aynı zamanda görsel imgeler şeklinde de oluşabilmektedir. İmgeleme özellikle bu durumlarda kullanılan bir yöntemdir. Ayrıca bazı kişiler için otomatik düşünceleri sözsel ifade etmek zor olabilmektedir. Bu durumda da danışana anlattığın durum ile ilgili aklında bir resim olup olmadığı sorulur. Otomatik düşüncelerin belirlenmesi sırasında danışana "şimdi gözlerini kapat, az önce anlattığın olayı zihnine getir. Etrafında ne olup bitiyor, bunları anlatabilir misin? Şimdi de duygun yavaş yavaş değişiyor. Zihninde neler oluyor, neden bu duyguya kapıldın" şeklinde yapılan yönlendirmelerle otomatik düşüncelerin ortaya çıkarılması sağlanır (Beck, 2018).

2.6.4.7. Rol Oynama

Danışan ve terapistin sırasıyla gerçeğe uygun olmayan işlevsiz düşünceleri ve gerçeğe uygun işlevsel düşünceleri seslendirmesidir. Olumsuz düşünceyi seslendiren taraf daha saldırgan ve yüksek seslidir. Diğer kişi daha sakin ve savunmacıdır. Bu teknik uygulanırken, ilk olarak danışan olumsuz düşünceleri ifade eder. Terapist ise olumlu düşünceleri seslendiren taraftır. Terapist gelen her saldırıya işlevsel yanıtlar verir. Bir süre sonra roller değiştirilir (Türkçapar ve diğerleri, 2009).

2.7. Konu ile İlgili Çalışmalar

Alanyazında otizmli çocuğu olan ebeveynlere yönelik gerçekleştirilen çok sayıda betimsel çalışma yer almaktadır. Betimsel çalışmalar, bu ebeveynlere kanıta dayalı yöntemlerle psikoeğitsel destek verilmesinin önemli bir konu olduğunu ifade etmektedirler (Bearss ve diğerleri, 2015a). Çalışmanın bu bölümünde otizmli çocuğu olan ebeveynlere yönelik gerçekleştirilen bilişsel davranışçı yaklaşım temelli psikoeğitsel destek çalışmaları anlatılmaktadır.

Ketcheson, Wengrovius, Staples ve Miodrag (2022) tarafından yapılan çalışmada bilinçli farkındalık temelli yoga programının otizmli çocuğu olan anne babaların depresyon, kaygı ve algılanan stres düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma kontrol gruplu ön test son test araştırma deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın deney grubunda 12 anne, 1 büyükanne ve kontrol grubunda 13 anne, 1 baba olmak üzere toplam 26 ebeveyn yer almıştır. Uygulama 1'er saatlik 12 oturumda tamamlanmıştır. Oturumlar boyunca deney grubunda yer alan katılımcılarla farkındalık temelli yoga etkinlikleri yapılmıştır. İstatistiksel analizler deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test verilerinin karşılaştırılması ile yapılmıştır. Ön test puanları açısından iki grup arasında hiçbir değişken için anlamlı bir farklılık görülmemiştir. İki grubun son test ortalama puanları arasında ise tüm değişkenler açısından farklılık olduğu görülmüş ancak bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır.

Lunsky ve diğerleri (2021) tarafından yapılan başka bir çalışmada bilinçli farkındalık temelli çevrimiçi grup müdahalesinin otizmli çocuğu olan anne babaların psikolojik sıkıntı, farkındalık, öz şefkat, pozitif kazanç algısı ve bakım yükü üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma tek çalışma grubu ile yapılmıştır. Veri toplama işlemi ön test, son test ve izleme (3 ay) düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 35 anne 4 baba olmak üzere toplam 39 katılımcı yer almıştır. Uygulama altı oturumda tamamlanmıştır. Program boyunca katılımcılarla nefes meditasyonu, vücut taraması, yoga, yürüyüş meditasyonu ve şimdiye odaklanma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda tüm değişkenler açısından anlamlı düzeyde

bir iyileşme görülürken, bu iyileşme durumunun üç ay sonra alınan izleme ölçümlerinde de sürdüğü saptanmıştır.

Marino ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmada kabul ve kararlılık terapisi temelli programın otizmli çocuğu olan anne babaların psikolojik esneklik, yaşam değeri algısı, farkındalık ve ebeveyn stresi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada bir deney grubu ve bir plasebo grubu yer almıştır. Veriler toplama işlemi ön test ve son düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya deney grubunda 10 çift (anne-baba) ve kontrol grubunda 10 çift (anne-baba) olmak üzere toplamda 40 ebeveyn katılmıştır. Uygulama 27 oturumda tamamlanmıştır. Program boyunca deney grubunda yer alan katılımcılarla yaşam değerlerini tanımlama, düşünce analizi, farkındalık temelli etkinlikler, kabul ve deneyimsel kaçınma etkinlikleri, amaç belirleme çalışmaları, öz şefkat etkinlikleri gibi çalışmalar yapılmıştır. Kontrol grubu için ise otizm ve otizmli çocukların özelliklerine ilişkin bilgilendirme ile çeşitli davranışsal teknikler hakkında bir eğitim çalışmaları yapılmıştır. Araştırma sonunda deney ve kontrol gruplarının hiçbir değişken açısından ön test puanlarının farklılaşmadığı görülmüştür. Son test puanlarına ilişkin yapılan analiz sonucunda iki grubun tüm değişkenler açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Ayrıca bu farklılığın deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir.

Rojas-Torres, Alonso-Esteban, Lopez-Ramon ve Alcantud-Marin (2021) tarafından yapılan çalışmada bilinçli farkındalık ve öz şefkat temelli müdahalenin otizmli çocuğu olan anne babaların depresyon, kaygı, stres, farkındalık ve yaşam doyumu algıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada eğitim programı uygulaması birbirinin ardı sıra iki farklı gruba uygulanmıştır. Deney süreci farklı zamanlarda iki kez tekrarlanmıştır. Araştırmada, birinci deney grubunda 5 anne, ikinci deney grubunda ise 4 anne 1 baba olmak üzere toplam 10 katılımcı yer almıştır. Uygulama sekiz oturumda tamamlanmıştır. Oturumlar boyunca katılımcılarla bilinçli farkındalık hakkında kuramsal bilgilendirme, vücut haritalandırma, düşünceleri kontrol etme egzersizleri, sessizlik ve kabul meditasyonları, otizme ilişkin kuramsal bilgilendirme gibi çalışmalar yapılmıştır. Araştırmada birinci gruptan izleme verisi toplanırken ikinci gruptan toplanmamıştır. Sonuçlara bakıldığında birinci grupta bulunan katılımcıların stres, kaygı ve

farkındalık açısından anlamlı düzeyde iyileşme sağladıkları görülmüştür. Sekiz hafta sonra alınan izleme ölçümlerinde yalnızca stres değişkeni için bu iyileşmenin sürdüğü saptanmıştır. Depresyon ve yaşam doyumu değişkenleri açısından da bir iyileşme görülmüş ancak bunun istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir. İkinci grupta bulunan katılımcıların da stres, kaygı ve farkındalık açısından anlamlı düzeyde iyileşme gösterdikleri görülürken, depresyon ve yaşam doyumu açısından anlamlı düzeyde bir iyileşme saptanmamıştır.

Singh, Lancioni, Medvedev, Hwang ve Myers (2021) tarafından yapılan çalışmada bilinçli farkındalık temelli olumlu davranışsal destek programının otizmli çocuğu olan annelerin algılanan stres düzeyi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada üç farklı eğitim grubu yer almıştır. Deney grubu olarak yer alan katılımcılara bilinçli farkındalık temelli olumlu davranışsal destek programı uygulanmıştır. Birinci plasebo grubuna yalnızca bilinçli farkındalık temelli program, ikinci plasebo grubuna ise yalnızca olumlu davranışsal destek programı uygulanmıştır. Veri toplama süreci ön test, son test ve üç izleme (1 yıl-2 yıl-3 yıl) ölçümü düzeyinde yapılmıştır. Çalışmada her grupta 65 anne olmak üzere toplam 195 katılımcı yer almıştır. Uygulama 30 oturumda tamamlanmıştır. Oturumlar boyunca deney grubunda yer alan katılımcılarla bilinçli farkındalık temelli grup egzersizleri (beş engel; duyusal arzu, kötü niyet, tembellik ve uyuşukluk, huzursuzluk ve pişmanlık, şüphe; dört ölçülmez; sevgi dolu şefkat, merhamet, empatik neşe, dinginlik; üç zehir; bağımlılık, öfke ve cehalet) ve olumlu davranış desteğinin ilkelerine ilişkin çalışmalar yapılmıştır. Birinci plasebo grubuyla bilinçli farkındalık çalışmaları, ikinci plasebo grubuyla ise olumlu davranışsal destek çalışmaları yapılmıştır. Araştırma sonunda deney grubunda yer alan katılımcıların algılanan stres düzeylerinin diğer iki grupta yer alan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür. Bu durum bir yıl, iki yıl ve üç yıl sonra yapılan tüm izleme çalışmalarında da sürmüştür. Bunun yanında birinci plasebo grubundaki katılımcıların algılanan stres düzeylerinin ikinci plasebo grubundaki katılımcılardan anlamlı düzeyde daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu durumun da yapılan tüm izleme çalışmalarında devam ettiği belirlenmiştir.

Hamidi, Shirazizadeh ve Damavandi (2020) tarafından yapılan çalışmada bilişsel davranışçı ebeveyn eğitimi programının otizmli çocuğu olan annelerin ebeveyn-çocuk etkileşimi algıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma kontrol gruplu ön test son test araştırma deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya deney grubunda 20 ve kontrol grubunda 20 anne olmak üzere toplam 40 anne katılmıştır. Program uygulaması 1,5 saatlik toplam 10 oturumda tamamlanmıştır. Uygulama oturumlarında katılımcılara otizme ilişkin kuramsal bilgilendirme, ebeveyn çocuk ilişkilerinin tartışılması, otomatik düşünceleri gözden geçirme, bilişsel hata ve felaket senaryolarının ortaya çıkarılması, alternatif düşünce üretme etkinlikleri gibi çalışmalar sunulmuştur. İstatistiksel analizler deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test verilerinin karşılaştırılması ile yapılmıştır. Ön testler açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Son test puanları açısından ebeveyn-çocuk etkileşimi algılarında deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanmıştır.

Hahs, Dixon ve Paliliunas (2019), kabul ve karalılık terapisi temelli psikoeğitsel destek programının otizmli çocuğu olan anne babaların psikolojik esneklik, depresyon, bilişsel birleşme, farkındalık, içselleştirilmiş utanç, bastırılmış düşünceler ve kişisel değer algıları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışma kontrol gruplu ön test son test araştırma deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deney grubunda 7 anne 2 baba olmak üzere 9 ebeveyn, kontrol grubunda ise 6 anne 3 baba olmak üzere 9 ebeveyn yer almıştır. Uygulama altı oturum sürmüştür. Program uygulaması boyunca deney grubunda yer alan katılımcılarla yaşam değerleri ve amaçları hakkında grup tartışması, kabul kavramının tartışılması, düşünceler ve duyguların analizine yönelik etkinlikler yapılmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir uygulama gerçekleştirilmemiştir. İstatistiksel analizler deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test verilerinin karşılaştırılması ile yapılmıştır. Ön testler açısından deney ve kontrol grupları arasında hiçbir değişken için anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Uygulama sonunda alınan son test verilerine göre deney ve kontrol grupları arasında bastırılmış düşünceler dışındaki tüm değişkenler için deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Corti ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada kabul ve kararlılık terapisi temelli ebeveyn eğitim programının otizmli çocuğu olan anne babaların ebeveyn stresi, farkındalık ve bilişsel birleşme düzeyi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada biri deney diğeri plasebo grubu olmak üzere iki çalışma grubu yer almıştır. Veri toplama süreci ön test ve son test düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda 11 anne, 9 baba olmak üzere 20 katılımcı, plasebo grubunda ise 11 anne ve 11 baba olmak üzere 22 katılımcı yer almıştır. Deney grubuna otizme ilişkin bilgilendirme, çocukların problem davranışlarına ilişkin davranışsal analiz, gevşeme egzersizleri, "şimdi ve burada" çalışmaları, geçmiş olaylar-zor duygular ve değerler arasındaki ilişki hakkında değerlendirme etkinlikleri yapılmıştır. Plasebo grubu ile de çocukların problem davranışlarının analizi ve otizme ilişkin bilgilendirme oturumları gerçekleştirilmiştir. Uygulama 1,5 saatlik toplam 8 oturumda tamamlanmıştır. Araştırma sonunda deney grubunun genel ebeveyn stresi ve tüm alt değişkenleri ile farkındalık düzeylerinde anlamlı bir iyileşme görülürken, bilişsel birleşme düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Kontrol grubu için ise ebeveyn stresinin alt değişkenlerinden biri olan ebeveyn-çocuk etkileşim düzeyinde anlamlı bir iyileşme görülmüştür.

Fung, Lake, Steel, Bryce ve Lunsky (2018) tarafından yapılan çalışmada kabul ve kararlılık terapisi odaklı ebeveyn eğitimi programının otizmli çocuğu olan annelerin psikolojik esneklik, yaşam değerleri algısı ve bilişsel birleşme üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmada yalnızca programın uygulandığı bir deney grubu yer almıştır. Veri toplama süreci ön test, son test ve izleme (3 ay) düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 29 anne katılmıştır. Uygulama boyunca katılımcılarla düşünceleri analiz etme, olumsuz duygulardan kaçınmak yerine onları kabul etme, geçmiş yerine şimdiye odaklanma konularında çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda katılımcıların psikolojik esneklik, yaşam değerleri algısı ve bilişsel birleşme düzeylerinde anlamlı iyileşme görülmüştür. 3 ay sonra yapılan izleme ölçümlerinde de tüm değişkenler için bu iyilik halinin korunduğu saptanmıştır.

Gould, Tarbox ve Coyne (2018) tarafından yapılan çalışmada kabul ve kararlılık terapisinin otizmli çocuğu olan annelerin psikolojik esneklik ve öz şefkat

düzeyleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışma kontrol grupsuz ön test son test araştırma deseni ile yürütülmüştür. Altı oturum süren deneysel uygulamaya otizmli çocuğu olan üç anne katılmıştır. Program uygulaması katılımcıların evlerinde ve bireysel şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda katılımcıların psikolojik esneklik ve öz şefkat düzeylerinde anlamlı bir iyileşmenin olduğu saptanmıştır.

Jones ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada bilinçli farkındalık temelli ebeveyn iyi oluş programının otizmli çocuğu olan anne babaların kaygı, depresyon, stres, psikolojik iyi oluş, farkındalık ve öz şefkat düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma kontrol grupsuz ön test son test deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 18'i anne 3'ü baba olmak üzere toplam 21 ebeveyn yer almıştır. Uygulama 2'şer saatlik 8 oturumda tamamlanmıştır. Uygulama oturumlarında katılımcılarla farkındalık egzersizleri, düşünce ve duygular üzerine çeşitli analizler, nefes egzersizleri ve anda kalma gibi çalışmalar yapılmıştır. Araştırma sonunda katılımcıların stres, farkındalık ve öz şefkat düzeylerinde anlamlı bir iyileşmenin olduğu görülmüştür. Depresyon, kaygı ve psikolojik iyi oluş konusunda da bir iyileşme olduğu ancak bu iyileşmenin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır.

Lunsky, Fung, Lake, Steel ve Bryce (2018) tarafından yapılan çalışmada kabul ve kararlılık terapisi müdahalesinin otizmli çocuğu olan annelerin depresyon, stres, izolasyon ve sağlık algısı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışma tek gruplu bir araştırma deseni ile yürütülmüştür. Veri toplama süreci ön test, son test ve izleme (1 ay) ölçümü şeklinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya otizmli çocuğu olan 29 anne katılmıştır. Çalışma bir tam günlük workshop ve iki saatlik bir akşam oturumu şeklinde yapılmıştır. Bu uygulamadan bir ay sonra tek oturumluk bir yenileme seansı gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumlarında katılımcılarla kabul ve kararlılık terapisine ilişkin didaktik sunum, farkındalığa ilişkin grup egzersizleri, otizmli bir çocuğa sahip olmaya ilişkin düşüncelerin gözden geçirilmesi çalışmaları yapılmıştır. Araştırma sonunda katılımcıların depresyon stres ve sağlık algılarında anlamlı düzeyde bir iyileşme olduğu görülürken, izolasyon algılarında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Ayrıca bir ay sonra yapılan izleme ölçümlerinde bu gelişmenin korunduğu belirlenmiştir.

Pennefather, Hieneman, Raultson ve Caraway (2018) tarafından yapılan çalışmada kabul ve kararlılık terapisi temelli çevrimiçi ebeveyn eğitim programının otizmli çocuğu olan anne babaların ebeveyn stresi ve başa çıkma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma kontrol grupsuz ön test son test deseni ile yürütülmüştür. Araştırmada 22 anne 2 baba olmak üzere toplam 24 katılımcı yer almıştır. Uygulama 90 dakikalık üç oturumda tamamlanmıştır. Program boyunca katılımcılarla uygulamalı davranış analizi eğitimi, düşünce analizi, farkındalık egzersizleri, değerlere ilişkin grup tartışmaları, kabul ve kararlılık temelli stres azaltma gibi etkinlikler yapılmıştır. Araştırma sonunda katılımcıların stres düzeylerinde anlamlı bir iyileşme görülmezken, başa çıkma becerilerinde anlamlı düzeyde iyileşme görülmüştür.

Poddar, Sinha ve Urbi (2018) tarafından yapılan çalışmada kabul ve kararlılık terapisi temelli programın otizmli çocuğu olan annelerin kaygı, depresyon, yaşam kalitesi algısı ve psikolojik esneklik düzeyleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışma kontrol grupsuz ön test son test deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada beş anne yer almıştır. Uygulama 10 oturumda tamamlanmıştır. Program boyunca katılımcılarla kabul ve kararlılık terapisi temelli metaforik ve paradoksal egzersizler, yaşam değeri, hedefler ve gelecek beklentisi ile ilgili grup etkinlikleri gibi çalışmalar yapılmıştır. Araştırma sonunda katılımcıların kaygı, depresyon, psikolojik yaşam kalitesi algısı ve psikolojik esneklik açısından anlamlı düzeyde iyileşme gösterdikleri bulunmuştur. Katılımcıların sosyal yaşam kalitesi algılarında ise anlamlı bir değişim görülmemiştir.

Ridderinkhof, De Bruin, Blum ve Bögels (2018) tarafından yapılan çalışmada bilinçli farkındalık temelli eğitim programı otizmli çocuğu olan anne babaların sosyal iletişim sorunları, duygusal ve davranışsal işlevsellik, ebeveyn stresi ve farkındalık düzeyi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma tek gruplu araştırma deseni ile yürütülmüştür. Veri toplama süreci ön test, son test ve izleme (2 ay-1 yıl) ölçümü şeklinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada 43 anne ve 31 baba olmak üzere toplam 74 katılımcı yer almıştır. Uygulama 1,5 saatlik 9 oturumda tamamlanmıştır. Oturumlar boyunca katılımcılarla stresle baş etmeye ilişkin grup etkinlikleri, otizmli çocuğa verilen otomatik tepkilerin belirlenmesi, bu tepkilere yönelik farkındalık

eğitimi, çocuğun problem davranışlarının gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesi gibi çalışmalar yapılmıştır. Araştırma sonunda katılımcıların sosyal iletişim sorunları, duygusal ve davranışsal işlevsellik, ebeveyn stresi ve farkındalık konusunda anlamlı düzeyde iyileşme gösterdikleri bulunmuştur. Duygusal ve davranışsal işlevsellik, ebeveyn stresi ve farkındalık düzeyi konusunda sağlanan iyileşmenin bir yıl sonra yapılan izleme ölçümlerinde dahi sürdüğü görülmüştür. Sosyal iletişim sorunları üzerinde saptanan iyileşmenin ise yalnızca son test ölçümünde görüldüğü, iki ay ve bir yıl sonra yapılan izleme ölçümlerinde bu durumun sürmediği belirtilmiştir.

Rayan ve Ahmad (2017) tarafından yapılan çalışmada bilinçli farkındalık temelli aile eğitimi programının otizmli çocuğu olan anne babaların depresyon, kaygı, stres ve farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma kontrol gruplu ön test son test deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deney grubunda 41 anne 11 baba ve kontrol grubunda 40 anne 12 baba olmak üzere toplam 104 katılımcı yer almıştır. Uygulama 2,5 saatlik beş oturumda tamamlanmıştır. Uygulama yüz yüze grup oturumları ve telefonla yapılan çevrimiçi bireysel oturumlar şeklinde yapılmıştır. Oturumlar boyunca katılımcılarla farkındalık temelli nefes egzersizleri, strese ilişkin bilgilendirme, Arap ve İslam kültürünün stres, depresyon ve kaygıya bakışı hakkında grup tartışması, katılımcıların otizmli çocukları ile yaptıkları etkinliklerin gözden geçirilmesi gibi etkinlikler yapılmıştır. Kontrol grubu ile herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırma sonunda deney grubunda yer alan katılımcıların depresyon, kaygı, stres ve farkındalık açısından anlamlı düzeyde iyileşme gösterdiği bulunurken, kontrol grubunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Romero-Martinez ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmada bilişsel davranışçı temelli müdahalenin otizmli çocuğu olan anne babaların bilişsel esneklik, seçici dikkat ve planlama becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma kontrol grupsuz ön test son test deseni ile yürütülmüştür. Araştırmada 10 anne 7 baba olmak üzere toplamda 17 katılımcı yer almıştır. Uygulama 2'şer saatlik sekiz oturumda tamamlanmıştır. Araştırma sonunda katılımcıların bilişsel esneklik, seçici dikkat ve planlama becerileri üzerinde anlamlı düzeyde bir iyileşmenin olduğu saptanmıştır.

Joekar, Farid, Birashk, Gharraee ve Mohammadian (2016) tarafından yapılan çalışmada kabul ve kararlılık terapisi temelli programın otizmli çocuğu olan annelerin stres, kaygı, depresyon, algılanan yaşam kalitesi ve psikolojik esneklikleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmada bir deney ve bir plasebo grubu olmak üzere iki farklı çalışma grubu yer almıştır. Veri toplama süreci ön test, son test ve izleme (1 ay) ölçümü şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deney grubunda 12 anne, plasebo grubunda 12 anne olmak üzere toplam 24 katılımcı yer almıştır. Uygulama sekiz oturumda tamamlanmıştır. Oturumlar boyunca deney grubunda yer alan katılımcılarla kabul ve kararlılık terapisi kavramlarının tanıtılması, zorlayıcı düşünceler ve olumsuz duyguların kabulüne ilişkin grup etkinlikleri gibi çalışmalar yapılmıştır. Plasebo grubu için ise otizme ilişkin bilgilendirme, problem davranışlar ve işlevleri gibi konularda eğitim desteği verilmiştir. Araştırma sonunda psikolojik esneklik ve depresyon değişkenleri için deney grubu lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu etkinin bir ay sonra alınan izleme ölçümlerinde de sürdüğü görülmüştür. Algılanan yaşam kalitesi, stres ve kaygı değişkenleri için iki grup arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Nguyen, Fairclough, Noll (2016) tarafından yapılan çalışmada bilişsel davranışçı problem çözme ebeveyn eğitim programının 2-5 yaş arası otizmli çocuğu olan annelerin problem çözme becerileri, depresyon, genel duygu durumu ve travma sonrası stres belirtileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma tek gruplu araştırma deseni ile yürütülmüştür. Veri toplama süreci ön test, son test ve izleme (6 ay) ölçümü şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 24 anne yer almıştır. Uygulama sekiz oturumda tamamlanmıştır. Uygulama boyunca katılımcılarla İyimser kalma ve olumlu yönleri düşünme çalışmaları, seçenekleri belirleme, seçenekler arasından en iyisini uygulama, belirlenen seçeneğin işlevselliğini değerlendirme gibi etkinlikler yapılmıştır. Çalışma sonunda katılımcıların problem çözme, depresyon, genel duygu durumu ve travma sonrası stres belirtileri üzerinde anlamlı düzeyde bir iyileşme görülmüştür. Bu iyileşme durumu altı ay sonra alınan izleme ölçümlerinde de sürmüştür.

Izadi-Mazidi ve diğerleri (2015) tarafından yapılan çalışmada bilişsel davranışçı grup terapisi programının otizmli çocuğu olan annelerin yaşadıkları

ebeveyn stresi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmaya 16 anne katılmıştır. Kontrol grupsuz ön test son test deseniyle yapılan araştırmada grup terapisi programı 7 hafta sürmüştür. Oturumlar 90 dakikalık seanslar şeklinde gerçekleştirilmiştir. Oturumlar boyunca katılımcılarla duygularla ilgili tartışma, duyguları ayırt etme, olumlu ve olumsuz duyguların analizi, gevşeme ve bilişsel hataları tanıma çalışmaları yapılmıştır. Araştırma verileri Ebeveyn Stres İndeksi ile toplanmıştır. Araştırma sonunda katılımcıların ebeveyn stres düzeylerinde anlamlı bir iyileşme olduğu görülmüştür.

Ruiz-Robredillo ve Moya-Albiol (2015) yaptıkları çalışmada bilişsel davranışçı müdahale programının otizmli çocuğu olan anne babaların somatizasyon, depresyon ve genel duygu durumları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma kontrol grupsuz ön test son test deseni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 10 anne ve 7 baba olmak üzere toplam 17 ebeveyn katılmıştır. Uygulama 2 saatlik toplam 8 oturumda uygulanmıştır. Uygulama boyunca katılımcılarla bilişsel yapı, problem çözme, iletişim stilleri, gevşeme egzersizleri ve kendine zaman ayırma hakkında uygulamalı etkinlikler yapılmıştır. Araştırma sonunda katılımcıların somatizasyon, depresyon ve genel duygu durumlarında anlamlı düzeyde iyileşme olduğu saptanmıştır. 3 ay sonunda yapılan izleme ölçümlerinde tüm değişkenler için bu iyileşme halinin korunduğu görülmüştür.

Anclair ve Hiltunen (2014) yaptıkları çalışmada bilişsel davranışçı temelli psikoeğitimin otizmli çocuğu olan iki anne üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Psikoeğitsel destek uygulaması bireysel oturumlarla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar vaka 1 ve vaka 2 şeklinde kodlanmışlardır. Vaka 1, 12 aydır İsveç'te yaşayan, 47 yaşında, evli bir kadındır. Uygulama öncesinde yapılan değerlendirme oturumunda vaka 1'in yoğun tükenmişlik duygusu yaşamakta olduğu ve günlük hayatla başa çıkmasını sağlayacak stratejiler bulmakta zorlandığı görülmüştür. Vaka 2 ise 45 yaşında, bekar bir kadındır. Vaka 2 ile yapılan görüşmede, depresyon ve strese ilişkin bulgulara rastlanmıştır. Ayrıca sürekli bir kaygı halinde olduğunu ve iki ağır depresyon dönemi geçirdiğini belirtmiştir. Her iki kadının otizmli çocukları erkektir. Değerlendirme oturumu sonrasında her iki katılımcı için de terapinin odak noktası bitkinlik, depresyon ve uyku güçlükleri olarak belirlenmiştir. Ek olarak, Vaka 1'in

başa yaşam kalitesi ve Vaka 2'nin de kaygı konusunda desteğe ihtiyaç duyduğu görülmüştür. Katılımcılar için ayrı ayrı vaka formülasyonları hazırlanarak müdahale aşamasına geçilmiştir. Vaka 1 için 18 oturum, vaka 2 için ise 17 oturum bilişsel davranışçı temelli psikoeğitsel destek sağlanmıştır. Katılımcılar bu oturumları bireysel olarak tamamlamışlardır. Araştırma sonunda her iki katılımcının araştırma başında belirttikleri semptomlarında anlamlı düzeyde azalma görülmüştür.

Dykens, Fisher, Taylor, Lambert ve Miodrag (2014) tarafından yapılan çalışmada bilinçli farkındalık temelli psikoeğitsel destek programı ile pozitif yetişkin müdahale programının otizmli çocuğu olan annelerin ebeveyn stresi, depresyon, kaygı, psikolojik iyi oluş, yaşam doyumu ve uyku sorunları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada ayrıca iki farklı programın birbirleri ile karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmaya farkındalık grubunda 116, pozitif müdahale grubunda 127 olmak üzere toplam 243 anne katılmıştır. Her iki uygulama da 30 oturumda tamamlanmıştır. Çalışma grupları en fazla 15 kişinin bulunduğu gruplar şeklinde düzenlenmiştir. Bilinçli farkındalık temelli psikoeğitsel destek programı 3. kuşak davranışçı terapilerden biri olan mindfullness öğretileriyle oluşturulurken, pozitif yetişkin müdahale programı bilişsel kuram öğretileriyle oluşturulmuştur. Araştırma sonunda her iki grubun da tüm değişkenler açısından anlamlı düzeyde bir iyileşme gösterdikleri bulunmuştur. Bu iyileşme durumunun uygulamadan altı ay sonra yapılan izleme ölçümlerinde de sürdüğü belirlenmiştir.

Feinberg ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışmada bilişsel davranışçı problem çözme eğitim programının altı yaş altında otizmli çocuğu olan annelerin depresyon, başa çıkma ve ebeveyn stresi düzeyleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışma kontrol gruplu ön test son test deseni ile yürütülmüştür. Çalışmanın deney grubunda 59, kontrol grubunda ise 61 anne yer almıştır. Uygulama 45'er dakikalık 6 oturumda tamamlanmıştır. Uygulama oturumları katılımcılarla bire bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Oturumlarda deney grubunda yer alan katılımcılarla hedef belirleme, kendine zaman ayrıma, problemi analiz etme ve problemi işlevsel olarak çözme konusunda etkinlikler yapılmıştır. Kontrol grubu için herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırma sonunda deney grubunda deney grubunda yer alan katılımcıların ebeveyn stresi düzeylerinde anlamlı bir iyileşme görülürken,

kontrol grubunda herhangi bir farklılaşma saptanmamıştır. Ebeveyn stresi üzerinde görülen olumlu etkinin üç ay sonra alınan izleme ölçümünde de sürdüğü belirlenmiştir. Başa çıkma becerileri ve depresyon değişkenleri açısından iki grup arasında farklılık oluşmasına rağmen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür.

Blackledge ve Hayes (2006) tarafından yapılan çalışmada kabul ve kararlılık terapisi temelli programın otizmli çocuğu olan anne babaların psikolojik sıkıntıları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Program 14 saatlik bir workshop şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya otizmli çocuğu olan 20 anne baba katılmıştır. Araştırmada veriler ön test, son test ve 3 ay sonra yapılan izleme ölçümü şeklinde toplanmıştır. Araştırma sonunda kabul kararlılık terapisi temelli programın ebeveynlerin psikolojik sıkıntıları azaltmada etkili olduğu bulunmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, çalışmada yer alan katılımcılar, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, uygulama süreci basamakları, veri analizinde kullanılan yöntemlere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni

Araştırma pilot çalışma ve asıl çalışma olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma tek grup ön test son test araştırma deseni ile gerçekleştirilmiştir. Bu desen deneysel uygulamanın etkisinin tek grup üzerinde gerçekleştirilen çalışma ile ortaya konulduğu modeldir. Çalışma grubuna alınan bireyler için seçkisiz atama yapılmaz. İlk olarak deneysel uygulama öncesinde bağımlı değişkenlere ilişkin ön test verisi alınır. Uygulamanın ardından yine bağımlı değişkenlere ilişkin son test verisi toplanır (Büyüköztürk, 2008).

Asıl uygulama aşaması yarı deneysel desen türlerinden ön test son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma deseni, deney ve kontrol gruplarının seçkisiz (random) atamasının mümkün olmadığı durumlarda kullanılmaktadır (Karasar, 2016). Bu araştırma modelinde deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup bulunur ve katılımcılar bu iki gruba belli değişkenler açısından eşleştirilerek alınırlar (Büyüköztürk, 2008). Bu çalışma da otizmli çocuğu olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen annelerle yürütüldüğü için bu araştırma deseni tercih edilmiştir. Katılımcılar yaş, medeni durum, ekonomik durum, çalışma durumu, eğitim durumu, otizmli çocuğun tanı derecesi ve cinsiyetine ilişkin değişkenler açısından eşleştirilerek deney ve kontrol gruplarına alınmışlardır.

Tablo 2. *Ön test son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen tablosu*

	Ön Test	**Uygulama**	**Son Test**	**İzleme 1**	**İzleme 2**	**İzleme 3**
DG	Q1	X	Q3	Q5	Q6	Q7
KG	Q2	-	Q4	Q8	Q9	Q10

DG: Deney grubu

KG: Kontrol grubu

X: Uygulama yapılan grup

Q1-Q3: Deney grubu ön test son test ölçümleri

Q2-Q4: Kontrol grubu ön test son test ölçümleri

Q5-Q6-Q7: Deney grubu izleme testi ölçümleri

Q8-Q9-Q10: Kontrol grubu izleme testi ölçümleri

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın her iki aşaması da Sakarya ilinde gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma Sakarya ili Karasu ilçesinde yaşayan ve en az bir otizmli çocuğu olan 7 anne ile gerçekleştirilmiştir. Asıl çalışma ise Sakarya ili Serdivan ilçesinde yaşayan ve yine en az bir otizmli çocuğu olan, 12'si deney, 11'i kontrol grubu olmak üzere toplam 23 anne ile gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma ve asıl çalışmada yer alan katılımcılara ilişkin demografik bilgiler tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. *Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler tablosu*

Değişken		**Pilot Çalışma Grubu**	**Asıl Çalışma Grubu**	
			Deney Grubu	**Kontrol Grubu**
		n	n	n
Yaş	20-30	0	1	2
	31-40	5	10	8
	41+	2	1	1
Medeni Durum	Evli	6	10	10
	Bekar	1	2	1
Otizmli Çocuğun Yaşı	3-6	0	12	11
	7-10	2	0	0
	11-18	5	0	0
Otizmli Çocuğun Cinsiyeti	Kadın	3	3	4
	Erkek	4	9	7
Otizmli Çocuğun Tanı Derecesi	Hafif	2	7	6
	Orta	3	5	5
	Ağır	2	0	0
Eğitim Durumu	İlkokul	1	0	0
	Ortaokul	2	1	2
	Lise	3	8	5
	Üniversite	1	3	4
Ekonomik Durum	İyi	2	5	5
	Orta	5	7	6
	Kötü	0	0	0
Çalışma Durumu	Hiç Çalışmamış	3	5	4
	Halen Çalışan	1	2	3
	İşi Bırakmış	3	5	4

Araştırmada demografik değişkenler anneye ilişkin bilgiler ve otizmli çocuğa ilişkin bilgiler olmak üzere iki kategoride ele alınabilir. Anneye ilişkin değişkenler yaş, medeni durum, eğitim durumu, ekonomik durum ve çalışma durumudur. Otizmli çocuğa ilişkin değişkenler ise yaş, cinsiyet ve tanı derecesidir. Anneye ilişkin değişkenler açısından Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun 31-40 yaş arasında ve evli olduğu görülmektedir. Hem pilot çalışma hem de asıl çalışma gruplarında yer alan katılımcılar çoğunlukla lise mezunudur. Çalışma gruplarında düşük ekonomik durumu olan hiçbir katılımcı yer almazken, orta düzeyde ekonomik durumu olduğunu belirten katılımcıların sayısı, iyi bir ekonomik durumu olduğunu

belirten katılımcılardan daha fazladır. Katılımcıların çalışma durumlarına bakıldığında ise, halen çalışan az sayıda annenin araştırmada yer aldığı görülmektedir. Otizmli çocuğa ilişkin değişkenler açısından tablo 3 incelendiğinde pilot çalışma grubunda heterojen bir dağılım olduğu göze çarparken, asıl çalışma grubunda yer alan katılımcıların çocuklarının okul öncesi dönemde olduğu görülmektedir. Otizmli çocukların cinsiyetleri açısından bakıldığında erkek çocuğu olan katılımcıların daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. Otizmli çocuğun tanı derecesine göre katılımcıların dağılımına bakıldığında ise pilot çalışma grubunda hafif, orta ve ağır düzeyde olan çocukların annelerinin bulunduğu, asıl çalışma grubunda ise ağır düzeyde çocuğu olan herhangi bir katılımcının bulunmadığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

3.3.1. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci, tez önerisine ilişkin izinlerin alınması, uygulamacı tarafından hazırlanan ölçme araçlarının oluşturulması, diğer ölçme araçları için kullanım izni alınması, Bilişsel Davranışçı Psikoeğitim Programının oluşturulması, programın uygunluğunun değerlendirilmesi için uzman görüşlerinin alınması, pilot çalışma süreci ve deney süreci aşamalarından oluşmaktadır.

3.3.1.1. Tez Önerisi Süreci

Araştırma sürecinin başında ilk olarak tez konusuna karar verilmiş ve çalışmada kullanılması planlanan Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği, Sürekli Kaygı Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği için hak sahiplerinden kullanım izni alınmıştır. Bununla birlikte uygulamacı tarafından Kişisel Bilgi Formu ve Sosyal Geçerlik Formu oluşturularak Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne tez önerisi başvurusunda bulunulmuştur. Yapılan başvuru sonucu tez önerisi kabul edilmiştir.

3.3.1.2. Bilişsel Davranışçı Psikoeğitim Programının Oluşturulması

Tez önerisinin kabul edilmesinin ardından uygulamacı tarafından 10 oturumluk Bilişsel Davranışçı Psikoeğitim Programı oluşturulmuştur. Programın

oluşturulmasında Brown (2018) tarafından ortaya konulan program hazırlama basamakları takip edilmiştir. Bu basamaklar;

- ✓ Program amaçlarının belirlenmesi
- ✓ Katılımcı grubun belirlenmesi
- ✓ Program hedef ve çıktılarının ortaya konulması
- ✓ Hedef grup ve konu ile ilgili alanyazının araştırılması
- ✓ Dış koşulların belirlenmesi
- ✓ Oturum planlarının yapılması
- ✓ Uygulamada kullanılacak yöntem ve ekipmanların belirlenmesi
- ✓ Değerlendirme sürecinin planlanması olarak sekiz aşamada ortaya konulmuştur.

İlk olarak hazırlanacak program amaçları belirlenmiştir. Buna göre bu programın amacı otizmli çocuğu olan annelerin duygu durumları üzerinde olumlu ve işlevsel bir etki oluşturmak olarak belirlenmiştir. Bu temel amaç çerçevesinde, (a) otizmli çocuğu olan annelere, kendileri ile benzer yaşam deneyimine sahip olan diğer bireylerle bu deneyimleri paylaşabilecekleri güvenli ve yargısız bir ortam sunabilmek, (b) psikoloji alanındaki en temel ve kanıta dayalı yöntemlerden biri olan bilişsel davranışçı yaklaşım stratejilerini öğretmek, (c) kendi duygu, düşünce ve davranışlarına ilişkin farkındalık kazandırmak, (d) otizmli bir çocuğun annesi olmaya ilişkin sahip oldukları işlevsiz düşüncelere karşı alternatif ve işlevsel yeni düşünceler üretmeleri konusunda desteklemek şeklinde alt amaçlar ortaya konulmuştur.

Amaçların ortaya konulmasının ardından katılımcı grup belirlenmiştir. Uygulamanın yapılacağı bireyler, Sakarya ilinde yaşayan ve en az bir otizmli çocuğu olan anneler olarak belirlenmiştir. Bu aşamada babaların da dahil olduğu başka bir deney grubu oluşturulmak istenmiş ancak bu konuda babalardan olumlu bir geri dönüş alınamamıştır.

Katılımcı gruba karar verilmesinden sonra programın uygulanması sonrasında katılımcı grup üzerinde görülmesi beklenen hedef ve çıktılar ortaya konulmuştur. Bu aşama bilişsel davranışçı yaklaşımın temel dinamik ve kavramları çerçevesinde ele

alınmıştır. Buna göre belirlenen hedefler tüm oturumlar için birbirini izler biçimde oturum sonrası elde edilmesi beklenen kazanımlar olarak programda yer almaktadır.

Programın oluşturulma aşamasındaki bir diğer basamak olan konu ile ilgili alanyazının araştırılmasında alanda yapılmış çalışmalar veri tabanları aracılığı ile taranmıştır. Bu tarama süreci ile elde edilen kaynakların kaynakça bölümlerini de incelenmiştir. Yapılan bu çalışmaların sonrasında otizmli çocuğu olan ebeveynlerin yaşadıkları duygu durumları, algıları, tutumları ve yaşam deneyimleri hakkında geçmişten günümüze kadar ortaya konulan araştırma sonuçları derlenmiştir.

Alanyazın taraması ile eş zamanlı olarak uygulama sırasında, araştırma sürecini etkileyebilecek dış etmenler konusunda çalışmalar yapılmıştır. Bu bağlamda ilk olarak programa katılacak bireylerin daha önce benzer bir çalışmaya katılmamış olması kriteri belirlenmiştir. Bununla birlikte uygulamanın yapılacağı konum ile ilgili faktörler ele alınmıştır. Katılımcıların kolay ulaşabilecekleri, teknolojik donanımı uygun, ısınma ve havalandırma sorunu olmayan mekanlar belirlenmiştir. Bu belirleme sonrasında katılımcıların çocuklarının eğitim gördükleri okullarda bulunan uygun salonlara gidilerek eksiklikler giderilmiştir.

Dış faktörler konusunda yapılan çalışmalar ile uygulama oturumları oluşturulmuştur. Oturumlarda öncelikli olarak güven ortamının oluşturulması amaçlanmıştır. Bu konuda katılımcılara yargısız bir ortam sunmanın önemli olduğu düşünülmüştür. Uygulama başladığında yeniden değerlendirilmek üzere çeşitli grup kuralları belirlenmiştir. Bilişsel davranışçı yaklaşımın temel ilkeleri ışığında her bir oturum bir öncekinin devamı olacak şekilde oluşturulmuştur.

Oturumların planlanmasından sonra oturumlarda uygulanacak etkinlikler, kullanılacak yönergeler, örnekler, etkinlik uygulamaları sırasında yararlanılacak yöntem ve teknikler, ev çalışmaları ve gerekli materyallere karar verilmiştir. Etkinlikler sırasında kullanılan yöntem ve teknikleri konusunda aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinden yararlanılmıştır. Bu aşamada uygulamada kullanılacak tüm etkinlik formları ile bilişsel davranışçı yaklaşımın temel etmenlerinden biri olan vaka formülasyonları oluşturulmuş ve basılarak kullanıma hazır hale getirilmiştir. Bu çalışma sonrasında uygulamaya ilişkin tüm ayrıntılar yazılmış ve program uzman

görüşü alınmak üzere 7 alan uzmanına gönderilmiştir. Bu 7 alan uzmanından 5'i program ile ilgili değerlendirmelerini göndermişlerdir. Yapılan öneriler dikkate alınarak oturumlara son şekli verilmiştir.

Son aşamada ise uygulama öncesinde ve sonrasında yapılacak değerlendirme süreci ele alınmıştır. Değerlendirme sürecinde kullanılacak tüm ölçme araçları hazır hale getirilmiştir. Bununla birlikte değerlendirme sürecinin, uygulama öncesinde yapılacak ön test, uygulamanın hemen sonrasında yapılacak son test ve sosyal geçerlik ile uygulamadan 1, 3 ve 5 ay sonra yapılacak toplam üç izleme aşamasından oluşturulması planlanmıştır. Bu aşamalar ışığında hazırlanan bilişsel davranışçı psikoeğitim programına ilişkin gelen yapı Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. *Bilişsel davranışçı psikoeğitim programına ilişkin genel yapı*

Oturum	Süre	Oturum Konusu	Etkinlikler
1	120 Dk	Tanışma, Programın Tanıtılması ve Otizm Hakkında Bilgilendirme	Tanışma, Metafor Yağmuru, Tabu Yıkmaca
2	120 Dk	Otizmin Aile Üzerindeki Etkileri	Otizmli Hayatımı Paylaşıyorum
3	120 Dk	Duygular	Duyguları Tanımlıyorum, Duygu Elbisesi
4	120 Dk	Duygulardan Düşüncelere-ABC Modeli	Duygum Değişmeye Başladığı An, ABC Bağı
5	120 Dk	ABC Modeli ve Otomatik Düşünceler	Ne Görüyorsun, 3 Hikaye 6 Köşe, Zincir
6	120 Dk	Bilişsel Çarpıtmalar	Bilişsel Çarpıtma Avcısı
7	120 Dk	Kaygılar ve Kaygı Yaratan Düşüncelerin Keşfi	Kaygılarım, Komiser Columbo (Kaygı Yaratan Düşünceleri Sorgulama
8	120 Dk	Alternatif Düşünce Üretme ve Sokratik Sorgulama	Anahtar Sorularla Yeni Düşünce Üretme
9	120 Dk	Alternatif Düşünce Üretme ve Sokratik Sorgulama	Alternatif Düşünce İnceleme, Felaket Senaryosu İnceleme
10	120 Dk	Kapanış ve Değerlendirme	Çocuğuma Mektup, Yeni Senaryo

Birinci oturumun konusu tanışma, programın tanıtılması ve otizm hakkında bilgilendirmedir. Oturum başında uygulamacı kendisini grup üyelerine tanıtır ve daha sonra grup üyeleri ile kendini tanıtma etkinliği yapılır. Ardından uygulamanın gerekçesi ve programın amaçları anlatılır. Tanışma etkinliğinden sonra uygulama öncesinde araştırmacı tarafından belirlenen grup kuralları katılımcılarla paylaşılır.

- ✓ *Grupta konuşulanlar bu gruba özeldir. Dışarıda paylaşılmaması gerekir.*
- ✓ *Tüm katılımcıların tüm oturumlara gelmesi gerekmektedir. Herhangi bir mazeret oluşması durumunda Whatsapp grubu üzerinden konuşularak, diğer grup üyeleri için de uygunsa oturum başka bir güne alınabilir.*
- ✓ *Oturum sırasında telefonların sessiz durumda olması gerekir.*
- ✓ *Kişisel paylaşımlar sırasında grup üyelerinin birbirlerini yargılamaları ya da kırıcı ifadeler kullanmamaları gerekir.*

Grup kuralları belirlendikten sonra gez-birleş-ayrıl yöntemi ile "metafor yağmuru" etkinliği gerçekleştirilir. Metafor yağmuru etkinliğinde katılımcılara, otizmi en iyi anlatan kelimelerin neler olduğu sorulur. Katılımcıların verdikleri yanıtlar grup tartışması ile değerlendirilir. Bu etkinliğin ardından otizme ilişkin kuramsal bir powerpoint sunumu yapılır. Sunumdan sonra kılavuz kelime hikayeleri tekniği ile "tabu yıkmaca" etkinliği gerçekleştirilir. Bu etkinlikte grup üyeleri otizme ilişkin kendilerine ait ya da çevrelerinden duydukları mitleri (doğru olduğuna inanılan inanışlar) sırayla kendilerine gelen kağıtlara yazmaları istenir. Yazma işlemi sonrasında yazılan mitlerin doğruluğu grup içinde tartışılır ve konu ile ilgili alanyazın ışığında değerlendirilir. Bu etkinliğin ardından katılımcılardan oturum ile ilgili geri bildirim alınır. Son olarak grup üyelerine ev ödevi olarak mektup yazma etkinliği verilir. Bu etkinlikte grup üyelerinin otizmli bir birey olduklarını düşünülerek istedikleri birine/birilerine mektup yazmaları istenir.

İkinci oturumun konusu otizmin etkileridir. Bu oturumda otizmin katılımcıların yaşamlarına yaptığı etkiler ele alınır. Oturuma geçen oturumda yapılanların kısa bir değerlendirmesi ile başlanır. Sonrasında geçen oturumda verilen ev ödevleri grup içinde okunur ve grup içinde değerlendirilir. Ev ödevlerinin gözden geçirilmesinin "otizmli hayatımı paylaşıyorum" etkinliği yapılır. Etkinlik sırasında

katılımcılar küçük gruplara ayrılırlar. Bu etkinlik soru zarfı yöntemi ile gerçekleştirilir. Uygulamacı hazırladığı 5 soruyu kura ile belirlenen sırayla küçük gruplara dağıtır. Yanıtlar grup içinde değerlendirilir ve grup üyeleri birbirlerine soru sormaları konusunda cesaretlendirilir. Yapılan değerlendirmenin ardından katılımcılardan oturuma ilişkin geri bildirim alınır ve oturum sonlandırılır.

Üçüncü oturumun konusu duygulardır. Oturuma bir önceki oturumun kısa bir değerlendirmesi ile başlanır. Değerlendirmenin ardından yeni oturumun konusu grup üyelerine aktarılır. Daha sonra duygulara ilişkin kuramsal bir powerpoint sunumu yapılır. Sunumda duygu kavramının ne olduğu, düşünce ve davranıştan farkı, davranışlar üzerindeki etkisi ve bedende oluşturduğu fizyolojik etkileri işlenir. Ayrıca, içinde duygu ifadesi bulunan ve bulunmayan çeşitli cümleler kullanılarak ve grup üyelerinden hangi cümlelerde duygu ifadesi olduğunu bulmaları istenir.

Kuramsal bilgilendirmenin ardından "duyguları tanımlıyorum" etkinliği gerçekleştirilir. Bu etkinlikte kese içine konulmuş duygu ifadelerini grup üyelerinin çekip tanımlamaları istenir. Bu etkinlikte grup üyelerinden tanımladıkları duyguları daha önce hissedip hissetmedikleri, en çok hangi durumlarda bu duyguya kapıldıkları sorulur. Her bir katılımcı üçer duyguyu tanımladıktan sonra etkinlik sonlandırılır.

Duygu tanımlama etkinliğinden sonra "duygu elbisesi" etkinliği yapılır. Bu etkinlikte grup üyelerine "otizmli bir çocuk annesi olarak kendinize duygulardan bir elbise yapmak isteseydiniz bu elbiseyi hangi duygulardan yapardınız" şeklinde bir yönerge verilir. Her bir grup üyesinden, bir kağıda basılı olarak verilen bir elbise resmine, kendilerine verilen renkli duygu ifadelerini yapıştırmaları istenir. Etkinlik sonrasında her bir resim tahtaya asılır ve grup üyeleri sırayla tahtaya çıkarak başka bir katılımcının yaptığı çalışmayı yorumlar. Etkinliğin ardından grup üyelerinden oturuma ilişkin geri bildirim alınır ve ev ödevi olarak "haftalık duygu formu" verilir.

Dördüncü oturumun konusu duygulardan düşüncelere ABC modelidir. Oturumda ilk olarak geçen oturum kısa bir değerlendirmesi yapılır. Değerlendirmenin ardından geçen oturumda verilen haftalık duygu formları aktif öğrenme yöntemlerinde biri olan örümcek ağı tekniği ile değerlendirilir. Ev ödevi değerlendirmesinden sonra bilişsel davranışçı yaklaşımın temel şemalarından biri

olan ABC modeli tahtaya çizilerek düşünce, duygu ve davranışlar arasındaki ilişkiye vurgu yapılır. Sonrasında "duygum değişmeye başladığı an" etkinliği gerçekleştirilir. Bu etkinlik için uygulama öncesinde hazırlanan örnek durum senaryoları kullanılır. Grup üyelerine bu örnek durumların olduğu formlar dağıtılır ve böyle bir durumda hangi duyguyu hissedecekleri sorulur. Duygu belirlendikten sonra imajinasyon tekniği ile "şimdi o ana gidin, bu duyguyu yaşıyorsunuz. Peki aklınızdan ne geçiyor?" sorusu yöneltilerek zihinlerinden geçen düşünceyi belirlemeleri istenir. Tüm örnek durumlar için aynı işlem yapılarak forma yazılır. Ardından verilen yanıtlar grup içinde değerlendirilir.

Bu etkinlikten sonra düşün-eşleş-paylaş tekniği ile "duygulardan düşüncelere" etkinliği yapılır. Bu çalışmada da yine uygulama öncesinde hazırlanan ve otizmli çocuğu olan ebeveynlerin gerçek yaşam olaylarından hazırlanan örnek durumlar kullanılır. Grup üyeleri verilen örnek durumlar ve bu durumlar karşısında hissedilen duyguları ortaya çıkaran düşüncelerin neler olabileceklerini belirlerler. Her bir örnek durum ele alındıktan sonra grup tartışması başlatılır ve yanıtlar değerlendirilir. Etkinliklerin ardından oturuma ilişkin geri bildirimler alınır ve ev ödevi olarak haftalık ABC formu katılımcılara dağıtılır.

Beşinci oturumun konusu ABC modeli ve otomatik düşüncelerdir. Oturuma geçen oturumun kısa bir değerlendirmesi yapılarak başlanır. Sonrasında ev ödevi olarak verilen haftalık ABC formları bu oturumda yapılacak "zincir" etkinliğinde kullanılmak üzere toplanır. Ardından bu oturumun konusuna giriş yapılır ve grup üyelerine otomatik düşüncenin ne olduğunu anlatmak için "ne görüyorsun?" etkinliği yapılır. Bu etkinlikte tüm gruba her biri 2 saniye olmak üzere 10 adet fotoğraf gösterilir ve ne gördüklerini kendilerine verilen kağıda yazmaları istenir. Daha sonra her bir resim daha uzun süre boyunca tekrar gösterilir ve yine katılımcıların ne gördüklerini kağıda yazmaları istenir. Bu iki uygulama sonrasında verilen yanıtlar karşılaştırılır ve değerlendirme yapılır.

Bu etkinlikten sonra örnek olay incelemesi tekniği ile "3 hikaye- 6 köşe" etkinliği gerçekleştirilir. Bu etkinlikte kullanılan hikayeler otizmli çocuğu olan ebeveynlerin gerçek yaşam olaylarından oluşturulmuştur. Grup üyelerinden

hikayelerdeki kişilerin duygu, düşünce ve davranışlarının neler olabileceğini sayfaların ilgili yerlerine yazmaları istenir. Bu etkinliklerin amacı bir olay/durum karşısında zihnimizde oluşan düşüncelerin her zaman gerçek olup olmadıklarını grup üyelerine göstermektir.

Bu iki etkinliğin ardından bilişsel davranışçı yaklaşımın temel şemalarından biri olan ABC modeli tahtaya yansıtılır gruba otomatik düşüncelerin nasıl ortaya çıkarılacağı anlatılır. Anlatım sonrasında geçen oturum verilen ve bu oturum başında toplanan haftalık ABC formları ile "zincir" etkinliği gerçekleştirilir. Bu etkinliğin amacı katılımcıların kendi getirdikleri örneklerle duygu düşünce ve davranış arasındaki ilişkiyi göstermektir. Etkinliğin ardından oturuma ilişkin geri bildirimler alınır ve geçen oturum olduğu gibi haftalık ABC formu ev ödevi olarak verilir.

Altıncı oturumun konusu bilişsel çarpıtmalardır. Oturuma geçen oturumun kısa bir değerlendirmesi yapılarak başlanır. Sonrasında aktif öğrenme yöntemlerinden biri olan örümcek ağı tekniği ile ev ödevi olarak verine haftalık ABC formlarının değerlendirmesi yapılır. Ev ödevi değerlendirmesinin ardından yeni oturumun konusu grup üyelerine aktarılır. Sonrasından bilişsel çarpıtmalara ilişkin kuramsal bilgiler ve örnekler içeren powerpoint sunumu yapılır. Sunum sırasında oturum başında gözden geçirilen haftalık ABC formlarındaki örnekler üzerinden grup üyelerinin bilişsel çarpıtmaları belirlenir. Sunumun ardından düşün-eşleş-paylaş tekniği ile "bilişsel çarpıtma avcısı" etkinliği gerçekleştirilir. Bu çalışmada uygulama öncesinde uygulamacı tarafından hazırlanmış ve otizmli çocuğu olan ebeveynlerin gerçek yaşam olaylarından derlenmiş örnekler kullanılır. Grup üyelerinden örneklerdeki bireylerin yapmış oldukları bilişsel çarpıtmaların neler olduklarını belirlemeleri istenir. Daha sonra belirlenen bilişsel çarpıtmalar için grup içinde tartışılarak değerlendirme yapılır. Etkinlik sonrasında oturum ile ilgili geri bildirimler alınır ve bilişsel çarpıtmalar bölümünün de eklenmiş olduğu haftalık ABC formu ev ödevi olarak verilir.

Yedinci oturumun konusu kaygılar ve kaygı yaratan düşüncelerin keşfidir. Oturumda ilk olarak geçen oturumun kısa bir değerlendirmesi yapılır. Ardından geçen oturumda verilen haftalık ABC formları örümcek ağı tekniği ile gözden

geçirilir. Bu etkinliklerin amacı grup üyelerinin duygu düşünce ve davranış arasındaki ilişkiyi kendi yaşam olayları üzerinden kavramalarını sağlamaktır. Ev ödevlerinin değerlendirilmesinden sonra kaygıya ilişkin powerpoint sunumu ile kuramsal bilgilendirme yapılır. Bu bilgilendirmede kaygının tanımı, nedeni, yarattığı davranışsal ve fizyolojik durumlar ve düşüncelerle bağlantısı üzerinde durulur.

Bilgilendirmenin ardından "kaygılarım" etkinliğine geçiş yapılır. Etkinlik formu grup üyelerine dağıtılır. Katılımcılardan, otizm nedeniyle yaşadıkları kaygıları hayal etmeleri ve kendileri, çocukları, evlilikleri ve diğer konularla ile ilgili kaygılarını forma yazmaları istenir. Kaygıların yazılmasının ardından grup üyeleri arasında kura çekilir ve her bir katılımcı kurada ismi çıkan katılımcıya formunu verir. Grup üyeleri sırayla ellerindeki formu sesli şekilde okurlar. Uygulamacı da "kendim ile ilgili kaygılarım", "evliliğim ile ilgili kaygılarım", "çocuklarım ile ilgili kaygılarım" ve "diğer kaygılarım" ifadelerini dört ayrı sütun halinde tahtaya yazar. Tüm kaygılar yazıldıktan sonra kaygılardaki benzer ve farklı yönlere dikkat çekilir. Bu konuda katılımcılardan değerlendirme yapmaları istenir. Değerlendirmede ABC modeline göre kaygı oluşturan düşüncelerin neler olduğu belirlenmeye çalışılır. Kaygı oluşturan düşünceler belirlendikçe uygulamacı bu düşünceleri kaydeder.

Bu etkinliğin sonrasında yine bu etkinlikle bağlantılı olarak "Komiser Columbo: Kaygı Yaratan Düşünceleri Sorgulama" etkinliği başlatılır. Bunun için ilk olarak kaygılarım etkinliği formları tekrar grup üyelerine dağıtılır. Ardından kura sırasına göre katılımcılar sahneye çıkarılır. Sahnedeki katılımcı sırayla kaygılarını okur. Her bir kaygıyı ortaya çıkaran düşünce uygulamacı tarafından tekrarlanır. Daha sonra uygulamacı sahnedeki katılımcıya etkinlik için hazırlanan soruları yöneltir. Etkinliğin ardından grup üyelerinden oturumla ilgili geri bildirimler alınır. Geri bildirimlerin sonrasında ev ödevi olarak "felaket senaryosu yazma" çalışması grup üyelerine anlatılır.

Sekizinci oturumun konusu alternatif düşünce üretme ve Sokratik sorgulamadır. Bu oturum, katılımcıların zihinlerinde oluşan otomatik düşüncelere yönelik sorular sorarak, alternatif işlevsel düşünce üretmelerine ilişkin gerçekleştirilir. Oturumda ilk olarak bir önceki oturumun kısa bir değerlendirmesi

yapılır. Sonrasında bir önceki oturumda verilen felaket senaryosu metni ev ödevleri toplanır.

Bu girişin ardından katılımcıların oturumlarda şimdiye kadar verdikleri yanıtlar, yaptıkları yorumlar ve getirdikleri ev ödevlerine göre doldurulan vaka formülasyonları kullanılarak "anahtar sorularla alternatif düşünce üretme" etkinliğine geçilir. Grup üyeleri bu etkinlikte daire şeklinde otururlar. Uygulamacı, karşısında oturan grup üyesinin ev ödevi olarak getirdiği haftalık ABC formlarındaki bir "durum/düşünce/duygu/davranış" setini okur (uygulamacı hangi katılımcı için hangi "durum/düşünce/duygu/davranış" setini okuyacağını oturum öncesinde belirler). Katılımcıların formlarda yazdıkları otomatik düşüncelere alternatif düşünce üretmeleri için uygulamacı tarafından sorular sorulur.

Tüm grup üyeleri ABC formlarındaki üçer otomatik düşünceye alternatif düşünce ürettiklerinde, uygulamacı tarafından bu oturuma kadar her bir katılımcı için ayrı ayrı doldurulan vaka formülasyonlarındaki notlar kullanılarak alternatif düşünce üretme etkinliği sürdürülür. Uygulamacı katılımcıların işlevsel alternatif düşünce oluşturabildiklerini gördüğünde etkinlik sonlandırılır. Sonrasında oturuma ilişkin geri bildirimler alınır. Geri bildirimlerin ardından üzerinde alternatif düşünce kısmının da olduğu haftalık ABC formları ev ödevi olarak grup üyelerine dağıtılır.

Dokuzuncu oturumun konusu da alternatif düşünce üretme ve Sokratik sorgulamadır. Oturuma ilk olarak bir önceki oturumun kısa bir değerlendirmesi ile başlanır. Sonrasında geçen oturumda verilen ev ödevleri toplanır. Katılımcılar iki gruba ayrılır, her bir gruba diğer gruptaki katılımcıların formları verilir ve küçük grup içinde formlara ilişkin değerlendirme yapmaları istenir. Yapılan değerlendirmeler daha sonra diğer grup ile paylaşılır.

Bu etkinlikten sonra "felaket senaryosu inceleme" etkinliği yapılır. Daha önce ev ödevi olarak verilen felaket senaryosu metinleri grup üyelerine dağıtılır ve her bir grup üyesinin başka bir katılımcının yazdığı metni incelemesi istenir. Yapılan incelemeler sonrasında tüm grup ile paylaşılır. Etkinliğin ardından oturum ile ilgili geri bildirimler alınır. Geçen hafta verilen üzerinde alternatif düşünce kısmının da olduğu haftalık ABC formları ev ödevi olarak tekrar verilir.

Onuncu oturum kapanış ve değerlendirme oturumudur. Oturum başında geçen oturumun kısa bir değerlendirmesi yapılır. Yapılan değerlendirmelerin ardından katılımcıların ev ödevleri toplanır ve sırayla ev ödevi formundan bir olayı grupla paylaşması istenir. Paylaşım sonrasında "çocuğuma mektup" etkinliği gerçekleştirilir. Bu etkinlikte grup üyelerinden tüm eğitim sürecini ve paylaşımlarını düşünerek çocuklarına mektup yazmaları istenir. Mektupların yazılmasının ardından grup üyeleri kura ile belirlenen sırayla mektuplarını tüm grup ile paylaşırlar. Tüm mektuplar okunduktan sonra grup tartışması başlatılır ve mektuplara ilişkin değerlendirme yapılır.

Bu etkinlikten sonra "yeni senaryo" etkinliğine geçilir. Yeni senaryo etkinliği için daha önce yazılan felaket senaryosu metinlerindeki bazı ifadeler tahtaya yazılır. Grup üyelerinden yine tüm eğitim sürecini ve paylaşımlarını düşünerek otizme ilişkin yaşamlarına dair yeni bir senaryo yazmaları istenir. Mektup etkinliğinde olduğu gibi senaryoların tamamlanmasının ardından yazılanlar tüm grup ile paylaşılır ve değerlendirilir. Etkinliklerden sonra tüm grup üyelerinden on oturumluk programa ilişkin genel bir geri bildirim alınır ve program sonlandırılır.

3.3.1.3. Pilot Uygulama Süreci

Araştırmanın pilot çalışması Sakarya ili Karasu ilçesinde bulunan Şehit Ferhat Sözer Ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya otizmli çocuğu olan 7 anne katılmıştır. Uygulama Ocak 2022- Mart 2022 tarihleri arasında yapılmış ve katılımcılar tüm oturumlara katılmışlardır. Uygulama öncesinde tüm katılımcılardan ön test verisi toplanmış, uygulama sonrasında ise aynı ölçme araçları ile son test verisi alınmıştır. Oturumlar sırasında ses kaydı alınmasına ilişkin katılımcıların fikirleri alınmış, ancak katılımcılar ses kaydı alınması durumunda kendilerini rahat hissetmeyeceklerini ifade etmişlerdir. Uygulama sırasında oturumlarda elde edilen tüm etkinlik içerikleri uygulamacı tarafından hemen oturum sonrasında not edilerek kaydedilmiştir. Oturumlara okulda görevli bir eğitimci de gözlemci olarak katılmıştır. Oturumlar sırasında gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin uygulamacı ve gözlemci her oturumda gözlemlerini kaydetmiştir. Pilot çalışmanın ardından her bir oturum için gözlemciler arası güvenirlik hesaplanmıştır. Bu hesaplama, "Gözlemciler

arası güvenirlik= görüş birliği/ (görüş birliği + görüş ayrılığı) X 100" formülü ile hesaplanmıştır. Buna göre gözlemciler arası güvenirlik birinci oturum için .99, ikinci oturum için .96, üçüncü oturum için .96, dördüncü oturum için .95, beşinci oturum için .97, altıncı oturum için .95, yedinci oturum için .94, sekizinci oturum için .96, dokuzuncu oturum için .94 ve son oturum için .97 olarak hesaplanmıştır. Bu nedenle pilot uygulama sonrasında programın tüm içeriğinin uygulanabildiği, asıl uygulama için herhangi bir revize yapmaya gerek olmadığı görülmüştür.

Uygulama öncesinde katılımcılara bire bir görüşme şeklinde program hakkında bilgi verilmiş ve ölçme araçları uygulanmıştır. Ön test verilerinin alınmasından sonra 10 haftalık Bilişsel Davranışçı Psikoeğitim Programı uygulanmıştır. Programın sonunda nicel ölçme araçları son test olarak uygulanmıştır. Katılımcıların ön test ve son test verileri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile incelenmiştir. Yapılan analize göre ebeveyn stresi değişkeni için (Z=-2,371 ve p=.018), kaygı değişkeni için (Z= -2,388 ve p=.017), psikolojik iyi oluş değişkeni için (-2,393 ve p=.015) ve yaşam doyumu değişkeni için (-2,368 ve p=.020) anlamlılık düzeyinde son test lehine anlamlı farklılık saptanmıştır.

3.3.1.4. Deney Süreci

Çalışmanın deney süreci Sakarya ili Serdivan ilçesinde bulunan Serdivan Özel Eğitim Anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya 12'si deney, 11'i kontrol grubu olmak üzere 23 otizmli çocuğu olan anne katılmıştır. Uygulama Mart 2022-Mayıs 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. İlk olarak katılımcılardan ön test verisi toplanmıştır. 10 oturumluk psikoeğitim programı uygulamasının ardından son test ve sosyal geçerlik verisi alınmıştır. Ardından uygulamadan 1, 3 ve 5 ay sonra izleme verileri toplanmıştır. Pilot uygulamada olduğu gibi asıl uygulama sırasında da grup üyeleri ses kaydı alınmasını istememişlerdir. Uygulama sırasında elde edilen tüm içerikler uygulamacı tarafından oturum sonunda not edilerek kaydedilmiştir. Oturumlara okulda görevli bir eğitimci de gözlemci olarak katılmıştır.

3.3.2. Veri Toplama Araçları

3.3.2.1. Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği

Araştırmada, annelerin stres düzeyini değerlendirmek için farklı gelişen çocukların ailelerinin stres düzeyini ölçmek amacı ile Friedrich ve diğerleri tarafından geliştirilen Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Kaner (2001) tarafından Türkçe adaptasyon, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan ölçek, işlev yetersizliği, karamsarlık, aile sorunları olmak üzere üç alt boyut ve 39 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler doğru-yanlış şeklinde yanıtlanmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için KR-20, Cronbach Alfa ve iki yarım güvenirlik ölçümleri ölçümlerinde en yüksek güvenirlik katsayıları ölçeğin tamamı için sırasıyla, .92, .91 ve .89 olarak elde edilmiştir. Bunu aynı sırayla .87, .89 ve .89 ile işlev yetersizliği, .86, .86 ve .86 ile karamsarlık, .66, .55 ve .27 ile aile sorunları izlemektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 39'dur. Ölçekten alınan puanlar düşük olması ebeveyn stresinin de düşük seviye olduğunu göstermektedir (Kaner, 2001).

3.3.2.2. Sürekli Kaygı Ölçeği

Otizmli çocuğa sahip annelerin kaygı düzeylerini değerlendirmek amacı ile Sürekli Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Durumluk ve sürekli kaygı seviyelerini ayrı ayrı saptamak amacıyla kullanılan Durumluk-Sürekli Kaygı Ölçeği, Spielberger ve diğerleri tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin uyarlama çalışmalarını Öner ve Le Compte tarafından yapılmıştır. Ölçeğin farklı ölçümlerde değişen Cronbach Alpha kat sayısı Sürekli Kaygı Ölçeği içi 0,83-0,87 ve Durumluk Kaygı Ölçeği için 0,94-0,96 olarak bulunmuştur. Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri her bir ölçekte 20'şer madde olmak üzere toplam 40 maddeden oluşan iki ayrı ölçeği içermektedir. Bu çalışmada sadece Sürekli Kaygı Ölçeği kullanılacaktır. Sürekli Kaygı Ölçeği, bireyin genellikle nasıl hissettiğini betimlemesini gerektirmektedir. Ölçek dörtlü likert tipi bir ölçektir. Sürekli kaygı maddelerinde ifade edilen duygu ya da davranışlar sıklık derecesine göre (1) hemen hiçbir zaman, (2) bazen, (3) çok zaman ve (4) hemen her zaman şeklinde işaretlenmektedir. Ölçekten alınabilecek en az puan 20, en fazla puan

ise 80'dir. Ölçekten alınan puanlar azaldıkça kaygı düzeyinin de azaldığı varsayılmaktadır (Öner ve Le Compte, 1983).

3.3.3.3. Yaşam Doyumu Ölçeği

Yaşam Doyum Ölçeği Diener ve diğerleri tarafından geliştirilmiştir. Ölçek tek boyutludur ve 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en az puan 5, en yüksek puan ise 25'tir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması Dağlı ve Baysal (2016) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin dil geçerliğinin .92 olduğu bulunmuştur. Yaşam Doyumu Ölçeğinin güvenirliği, iç tutarlık (Cronbach Alpha) katsayısı ve test-tekrar test yöntemi ile hesaplanmıştır. Ölçeği oluşturan maddelerin iç tutarlığını veren Cronbach Alpha Katsayısı 0,88 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan puanların artması algılanan yaşam doyumunun da arttığını göstermektedir (Dağlı ve Baysal, 2016).

3.3.3.4. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği

Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Diener ve diğerleri (2010) tarafından mevcut iyi oluş ölçümlerini tamamlayıcı, psikolojik iyi oluşu ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması Telef (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışmasında elde edilen Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinin maddeleri, kesinlikle katılmıyorum (1) ile kesinlikle katılıyorum (7) şeklinde 1–7 arasında cevaplanmaktadır. Bütün maddeler olumlu şekilde ifade edilmektedir. Puanlar 8 (tüm maddelere kesinlikle katılmıyorum cevabı verilirse) ile 56 (tüm maddelere kesinlikle katılıyorum cevabı verilirse) arasında değişmektedir. Yüksek puan, kişinin birçok psikolojik kaynak ve güce sahip olduğunu gösterir (Telef, 2013).

3.3.3.5. Sosyal Geçerlik Formu

Sosyal geçerlik formu, katılımcıların, psikoeğitim programının uygulanmasının ardından, araştırma sürecini ve kendilerini değerlendirmeleri için araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Formda yer alan sorular açık uçlu olarak hazırlanmıştır. Sosyal geçerlik formu özel eğitim ve psikoloji alanından 5 uzman

tarafından değerlendirilmiş ve uzman görüşü alınmıştır. Form katılımcılara Bilişsel Davranışçı Psikooeğitim Programı uygulaması sonunda yüz yüze görüşme şeklinde uygulanmıştır. Sosyal geçerlik formunda yer alan sorular şu şekildedir:

- ✓ Yaptığımız bu çalışmalardan neler öğrendiğinizi düşünüyorsunuz?
- ✓ Uygulama öncesini ve sonrasını karşılaştırdığınızda hayatınızda neler değişti?
- ✓ Yaptığımız çalışmalar çocuğunuzla olan ilişkilerinizde ne gibi değişiklikler sağladı?
- ✓ Bu çalışmaların belli aralıklarla devam etmesi durumunda hayatınızda başka neler değişebilir?
- ✓ Bu çalışmalara eklenmesini istediğiniz başka neler olabilir?

3.3.3.6. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu, katılımcılara ve otizmli çocuklara ilişkin çeşitli demografik bilgilerin alınması amacıyla kullanılmıştır. Formda katılımcıların yaş, medeni durum, ebeveyni olduğu çocuk sayısı, farklı gelişen çocuk sayısı, eğitim durumu, ekonomik durum ve çalışma durumlarına ilişkin sorular yer almaktadır. Otizmli çocuklar ile ilgili olarak ise çocuğun yaşı, cinsiyeti, ailenin kaçıncı çocuğu olduğu ve otizmin derecesi hakkında bilgilerin alındığı sorular bulunmaktadır.

3.4. Verilerin Analizi

Asıl uygulamanın başında ön test verileri üzerinde yapılan istatistiksel analize göre deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Nicel verilerin analizinde SPSS 22.00 paket programı kullanılmıştır. Ebeveyn stresi, kaygı, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu değişkenlerine ilişkin yapılan ölçümlerin grup içi farklılığın saptanması için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Asıl uygulama sürecinde deney ve kontrol grupları arasındaki gruplar arası farklılığın saptanması için ise Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. İstatistiksel analizlerde bu non parametrik testlerin kullanılmasının nedeni, katılımcı sayısının parametrik testleri kullanmak için yeterli olmamasıdır.

Bilişsel davranışçı psikoeğitim programı uygulaması sonrasında nicel ölçme araçlarının yanında sosyal geçerlik formunda bulunan 5 soru deney grubunda yer alan 12 katılımcı tarafından yanıtlanmıştır. Sosyal geçerlik verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde, katılımcıların yanıtları kategorilendirilmiş ve çeşitli temalar altında toplanmıştır. Yapılan içerik analizin güvenirliği için veriler uygulamacı ile aynı alandan başka bir araştırmacı tarafından da analiz edilmiştir. Sosyal geçerlik formunda bulunan *"yaptığımız bu çalışmalardan neler öğrendiğinizi düşünüyorsunuz?"* sorusundan alınan yanıtlar için 2, "*uygulama öncesini ve sonrasını karşılaştırdığınızda hayatınızda neler değişti?"* sorusu için 3, *"yaptığımız çalışmalar çocuğunuzla olan ilişkilerinizde ne gibi değişiklikler sağladı?"* sorusu için 2, *"bu çalışmaların belli aralıklarla devam etmesi durumunda hayatınızda başka neler değişebilir?"* sorusu için 3 ve *"bu çalışmalara eklenmesini istediğiniz başka neler olabilir?"* sorusu için 1 tema olmak üzere toplamda 11 tema belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan katılımcıların yanıtlarına ilişkin yapılan içerik analizinde güvenirlik "Uzlaşma Yüzdesi=Görüş birliği /Görüş birliği+Görüş ayrılığı" formülü ile hesaplanmıştır. İki analiz sonucunda gözlemciler arası güvenirlik .98 olarak hesaplanmıştır.

3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Araştırmada geçerlik ve güvenirliğin sağlanması için uygulama başında birtakım önlemler alınmıştır. Araştırma güvenirliği için uygulanan program için beş alan uzmanından uzman görüşü alınmış ve verilen geri bildirimlere göre program yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca uygulama güvenirliği için hem pilot uygulama hem de asıl uygulama oturumlarında, uygulamacı dışında iki farklı eğitimci de dış gözlemci olarak bulunmuşlardır.

Geçerlik konusunda ise katılımcılar deney ve kontrol gruplarına demografik değişkenler ve ön test verilerine göre eşleştirilerek atanmışlardır. Zaman etkisini de ortadan kaldırmak için uygulamalar iki ay içinde tamamlanmıştır. Bununla birlikte katılımcılara uygulama süreci boyunca bireysel ya da grup terapisi şeklinde psikolojik ya da psikiyatrik bir destek almamaları konusunda bilgi verilmiştir.

3.6. Araştırmacının Rolü

Araştırmacının, bu çalışmanın her aşamasının bilim eğiti ışığında gerçekleştirilmesinde, yöntemin belirlenmesinde, katılımcıların seçiminde, uygulanan psikoeğitim programının hazırlanmasında, ölçüm araçlarının belirlenmesinde, veri toplama işlemleri ve istatistiksel analiz süreçlerinde etkin bir role sahiptir.

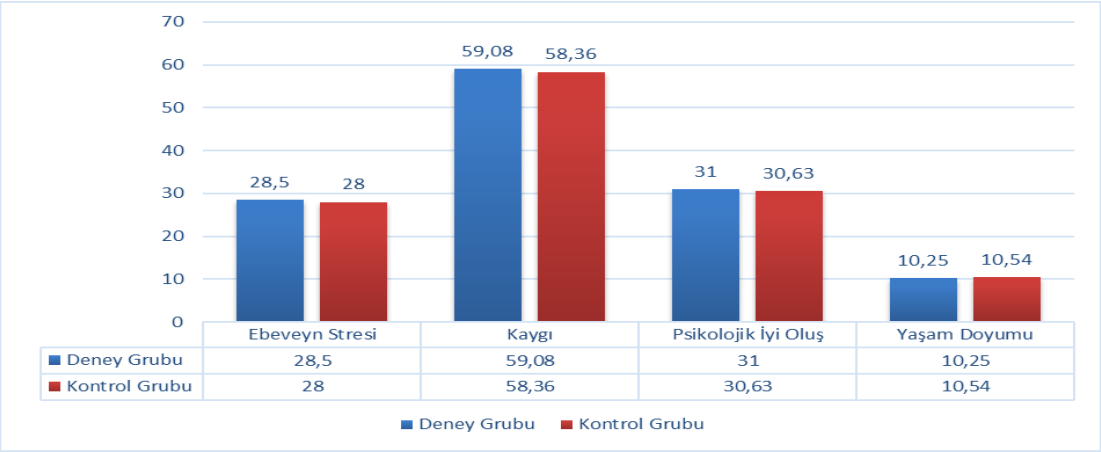
BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde ebeveyn stresi, kaygı, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu değişkenlerine ilişkin elde edilen bulgular yer almaktadır. Ayrıca uygulama süreci sonunda sosyal geçerlik formu ile elde edilen nitel verilere ilişkin bulgulara da bu bölümde yer verilmiştir. Çalışmaya ilişkin tüm veriler tablolar halinde sunulmuş ve açıklanmıştır.

4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanları Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında ebeveyn stresi, kaygı, yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluş değişkenleri ön test puanları açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5'te gösterilmektedir. Ayrıca ilgili değişkenlere ilişkin ön test ortalama puanlarının karşılaştırılması Şekil 2'de yer almaktadır.



Şekil 2. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları açısından karşılaştırılma grafiği

Şekil 2 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ebeveyn stresi, kaygı, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu ön test ortalama puanlarının birbirlerine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Şekil 2'de görülen bu durumun istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olup olmadığı Tablo 5'te gösterilmiştir.

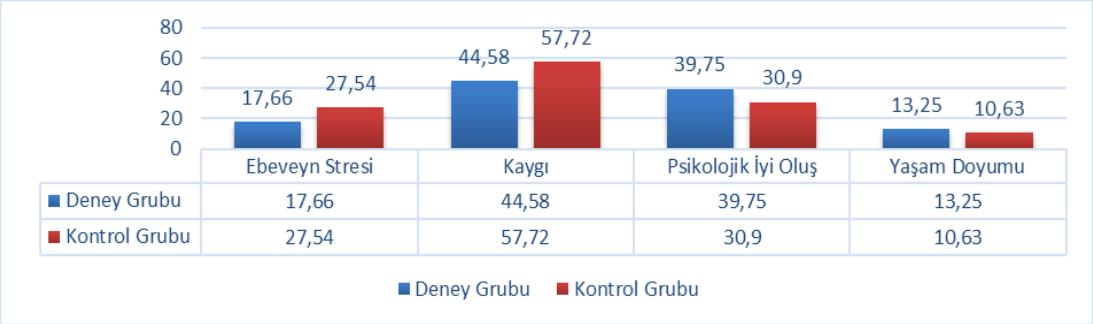
Tablo 5. *Deney ve kontrol gruplarının ebeveyn stresi, kaygı, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu ön test puanları Mann Whitney U testi tablosu*

Ebeveyn Stresi Ön Test	**n**	**x̄**	**S.S.**	**S.O.**	**S.T.**	**Z**	**U**	**p**
Deney Grubu	12	28,5	4,96	11,88	142,5	-.093	64500	.926
Kontrol Grubu	11	28,0	5,65	12,14	133,5			
Kaygı Ön Test	**n**	**x̄**	**S.S.**	**S.O.**	**S.T.**	**Z**	**U**	**p**
Deney Grubu	12	59,08	7,02	12,13	145,5	-.092	64500	.926
Kontrol Grubu	11	58,36	6,24	11,86	130,5			
Psikolojik İyi Oluş Ön Test	**n**	**x̄**	**S.S.**	**S.O.**	**S.T.**	**Z**	**U**	**p**
Deney Grubu	12	31,00	5,92	12,29	147,5	-.216	62500	.829
Kontrol Grubu	11	30,63	5,18	11,68	128,5			
Yaşam Doyumu Ön Test	**n**	**x̄**	**S.S.**	**S.O.**	**S.T.**	**Z**	**U**	**p**
Deney Grubu	12	10,25	3,10	11,88	142,5	-.093	64500	.926
Kontrol Grubu	11	10,54	2,01	12,14	133,5			

Tablo 5 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ebeveyn stresi, kaygı, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu ön test puanlarının istatistiksel olarak birbirinden farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu bulgu uygulama başında iki grubun ilgili değişkenler açısından birbiri ile benzer durumda olduklarını göstermektedir.

4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanları Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında ebeveyn stresi, kaygı, yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluş değişkenleri son test puanları açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 6'da gösterilmektedir. Ayrıca ilgili değişkenlere ilişkin ön test ortalama puanlarının karşılaştırılması Şekil 3'te yer almaktadır.



Şekil 3. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları açısından karşılaştırılması

Şekil 3 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarına ait ebeveyn stresi, kaygı, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu ortalama puanlarında farklılaşma olduğu görülmektedir. Deney grubunda yer alan katılımcıların ebeveyn stresi ve kaygı puanlarının kontrol grubundaki katılımcılardan düşük olduğu, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu puanlarının ise yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olup olmadığı Tablo 6'da gösterilmiştir.

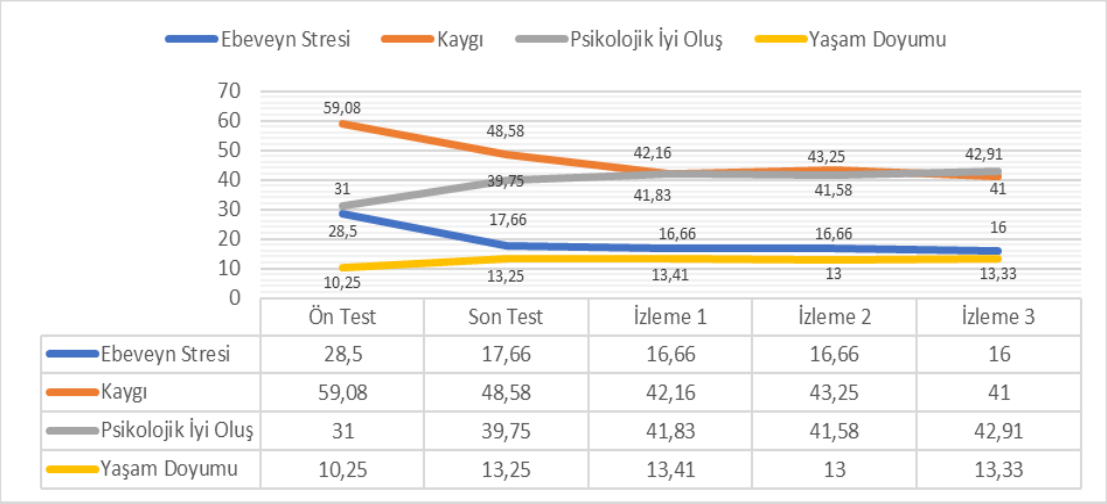
Tablo 6. *Deney ve kontrol gruplarının ebeveyn stresi, kaygı, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu son test puanları Mann Whitney U testi tablosu*

Ebeveyn Stresi Son Test	**n**	**x̄**	**S.S.**	**S.O.**	**S.T.**	**Z**	**U**	**p**
Deney Grubu	12	17,66	2,64	7,25	87	-3,522	9000	.000
Kontrol Grubu	11	27,54	5,50	17,18	189			
Kaygı Son Test	**n**	**x̄**	**S.S.**	**S.O.**	**S.T.**	**Z**	**U**	**p**
Deney Grubu	12	44,58	6,51	7,38	88,5	-3,420	10500	.001
Kontrol Grubu	11	57,72	6,82	17,05	187,5			
Psikolojik İyi Oluş Son Test	**n**	**x̄**	**S.S.**	**S.O.**	**S.T.**	**Z**	**U**	**p**
Deney Grubu	12	39,75	3,25	16,79	201,5	-3,547	8500	.000
Kontrol Grubu	11	30,90	4,96	6,77	74,5			
Yaşam Doyumu Son Test	**n**	**x̄**	**S.S.**	**S.O.**	**S.T.**	**Z**	**U**	**p**
Deney Grubu	12	13,25	3,04	14,75	177	-2,048	33000	.041
Kontrol Grubu	11	10,63	2,20	9	99			

Tablo 6 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ebeveyn stresi, kaygı, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu son test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<.05$). Yapılan analizlerin ardından uygulamanın etki büyüklükleri Cohen d ile hesaplanmıştır. Buna göre ebeyeyn stresine ilişkin anlamlı farklılığın etki değeri r=-0.753, kaygıya ilişkin etki değeri r=-0.701, psikolojik iyi oluşa ilişkin etki değeri r=0.725, yaşam doyumuna ilişkin etki değeri r=0.442

4.3. Deney Grubunda Yer Alan Katılımcıların Ön Test, Son Test ve İzleme Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney grubunda yer alan katılımcıların ebeveyn stresi, kaygı, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu değişkenlerinin ön test-son test ve son test-izleme ölçümü puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile belirlenmiştir. Değişkenlere ilişkin ön test, son test ve izleme ölçümleri ortalama puanlarının karşılaştırılması Şekil 4'te yer almaktadır.



	Ön Test	Son Test	İzleme 1	İzleme 2	İzleme 3
Ebeveyn Stresi	28,5	17,66	16,66	16,66	16
Kaygı	59,08	48,58	42,16	43,25	41
Psikolojik İyi Oluş	31	39,75	41,83	41,58	42,91
Yaşam Doyumu	10,25	13,25	13,41	13	13,33

Şekil 4. Deney grubunun ön test, son test ve izleme ölçümleri puanlarının karşılaştırılma grafiği

Şekil 4 incelendiğinde deney grubunun ebeveyn stresi, kaygı, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu değişkenlerine ait ön test puanları ile son test ve izleme ölçümü puanları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların

istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olup olmadığı Tablo 7, 8, 9 ve 10'da gösterilmektedir.

Tablo 7. *Deney grubu ebeveyn stresi ön test, son test ve izleme ölçümü puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar testi tablosu*

Ön Test-Son Test	**n**	**Sıra Ortalaması**	**Sıralar Toplamı**	**Z**	**p**
Negatif Sıralar	12	6,5	78		
Pozitif Sıralar	0	0	0	-3,064	.002
Eşit Sıralar	0				
Son Test-İzleme 1	**n**	**Sıra Ortalaması**	**Sıralar Toplamı**	**Z**	**p**
Negatif Sıralar	6	4,42	26,5		
Pozitif Sıralar	1	1,50	1,5	-2,156	.031
Eşit Sıralar	5				
Son Test-İzleme 2	**n**	**Sıra Ortalaması**	**Sıralar Toplamı**	**Z**	**p**
Negatif Sıralar	7	5,14	36		
Pozitif Sıralar	2	4,5	9	-1,651	.099
Eşit Sıralar	3				
Son Test-İzleme 3	**n**	**Sıra Ortalaması**	**Sıralar Toplamı**	**Z**	**p**
Negatif Sıralar	7	4,79	33,50		
Pozitif Sıralar	1	2,5	2,5	-2,178	.029
Eşit Sıralar	4				

Tablo 7 incelendiğinde ön test ile son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$). Son test ile 1 ay ve 5 ay sonra alınan izleme ölçümleri arasında izleme ölçümleri lehine anlamlı farklılık saptanmıştır ($p<.05$). Son test ile 3 ay sonra alınan izleme ölçümü arasında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>.05$). Bu bulgular uygulanan programın katılımcıların ebeveyn stresini azaltma konusunda etkili olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda bu olumlu etkinin tüm izleme aşamalarında da sürdüğünü göstermektedir.

Tablo 8. *Deney grubu kaygı ön test, son test ve izleme ölçümü puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar testi tablosu*

Ön Test-Son Test	**n**	**Sıra Ortalaması**	**Sıralar Toplamı**	**Z**	**p**
Negatif Sıralar	12	6,5	78		
Pozitif Sıralar	0	0	0	-3,060	.002
Eşit Sıralar	0				
Son Test-İzleme 1	**n**	**Sıra Ortalaması**	**Sıralar Toplamı**	**Z**	**p**
Negatif Sıralar	10	7	70		
Pozitif Sıralar	2	4	8	-2.441	.015
Eşit Sıralar	0				
Son Test-İzleme 2	**n**	**Sıra Ortalaması**	**Sıralar Toplamı**	**Z**	**p**
Negatif Sıralar	7	7,29	51		
Pozitif Sıralar	5	5,40	27	-.944	.345
Eşit Sıralar	0				
Son Test-İzleme 3	**n**	**Sıra Ortalaması**	**Sıralar Toplamı**	**Z**	**p**
Negatif Sıralar	9	6,78	61		
Pozitif Sıralar	2	2,5	5	-2,508	.012
Eşit Sıralar	1				

Tablo 8 incelendiğinde ön test ile son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$). Son test ile 1 ay ve 5 ay sonra alınan izleme ölçümleri arasında izleme ölçümleri lehine anlamlı farklılık saptanmıştır ($p<.05$). Son test ile 3 ay sonra alınan izleme ölçümü arasında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>.05$). Bu bulgular uygulanan programın katılımcıların kaygı düzeylerini azaltma konusunda etkili olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda bu olumlu etkinin tüm izleme aşamalarında da sürdüğünü göstermektedir.

Tablo 9. *Deney grubu psikolojik iyi oluş ön test, son test ve izleme ölçümü puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar testi tablosu*

Ön Test-Son Test	**n**	**Sıra Ortalaması**	**Sıralar Toplamı**	**Z**	**p**
Negatif Sıralar	0	0	0		
Pozitif Sıralar	12	6,5	78	-3,066	.002
Eşit Sıralar	0				
Son Test-İzleme 1	**n**	**Sıra Ortalaması**	**Sıralar Toplamı**	**Z**	**p**
Negatif Sıralar	1	2	2		
Pozitif Sıralar	10	6,4	64	-2,778	.005
Eşit Sıralar	1				
Son Test-İzleme 2	**n**	**Sıra Ortalaması**	**Sıralar Toplamı**	**Z**	**p**
Negatif Sıralar	2	5,5	11		
Pozitif Sıralar	10	6,7	67	-2,214	.027
Eşit Sıralar	0				
Son Test-İzleme 3	**n**	**Sıra Ortalaması**	**Sıralar Toplamı**	**Z**	**p**
Negatif Sıralar	2	3	6		
Pozitif Sıralar	10	7,2	72	-2,602	.009
Eşit Sıralar	0				

Tablo 9 incelendiğinde ön test ile son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Son test ile 1 ay, 3, ay ve 5 ay sonra alınan izleme ölçümleri arasında izleme ölçümleri lehine anlamlı farklılık saptanmıştır ($p<.05$). Bu bulgular uygulanan programın katılımcıların psikolojik iyi oluş düzeylerini arttırma konusunda etkili olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda bu olumlu etkinin tüm izleme aşamalarında da sürdüğünü göstermektedir.

Tablo 10. *Deney grubu yaşam doyumu ön test, son test ve izleme ölçümü puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar testi tablosu*

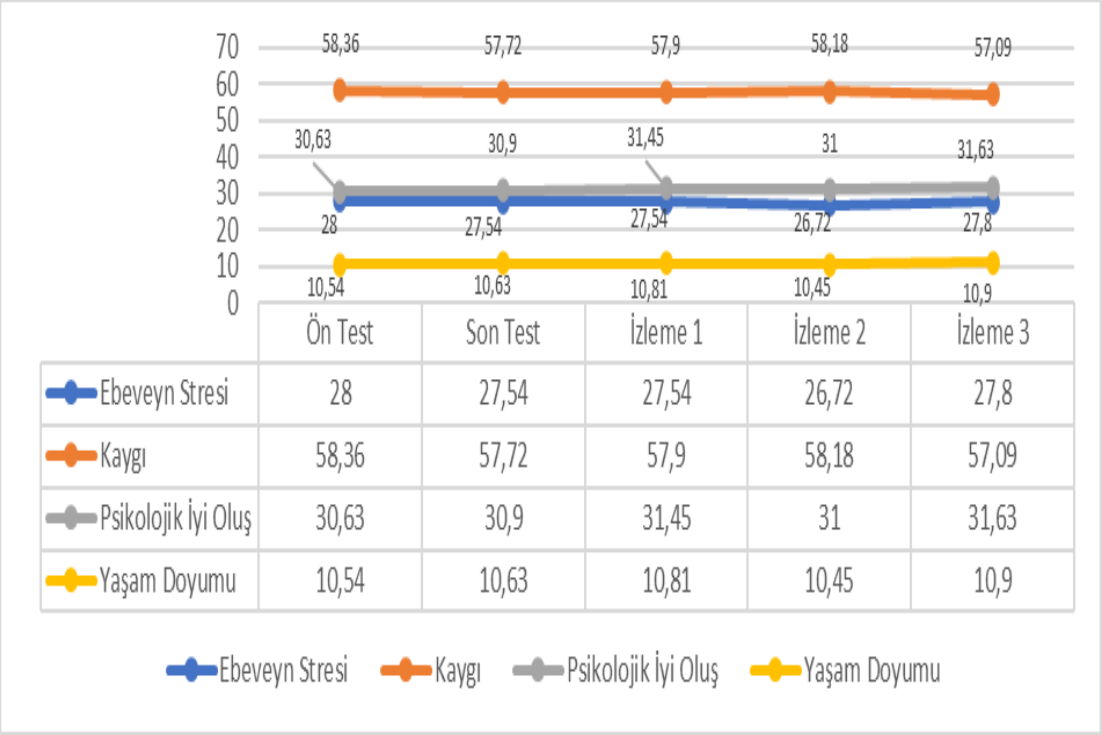
Ön Test-Son Test	**n**	**Sıra Ortalaması**	**Sıralar Toplamı**	**Z**	**p**
Negatif Sıralar	0	0	6		
Pozitif Sıralar	12	6,5	72	-2,602	.002
Eşit Sıralar	0				
Son Test-İzleme 1	**n**	**Sıra Ortalaması**	**Sıralar Toplamı**	**Z**	**p**
Negatif Sıralar	4	3,5	14		
Pozitif Sıralar	4	5,5	22	-,587	.557
Eşit Sıralar	4				
Son Test-İzleme 2	**n**	**Sıra Ortalaması**	**Sıralar Toplamı**	**Z**	**p**
Negatif Sıralar	5	5,70	28,50		
Pozitif Sıralar	4	4,13	16,50	-.730	.465
Eşit Sıralar	3				
Son Test-İzleme 3	**n**	**Sıra Ortalaması**	**Sıralar Toplamı**	**Z**	**p**
Negatif Sıralar	5	4,10	20,50		
Pozitif Sıralar	4	6,13	24,50	-.241	.809
Eşit Sıralar	3				

Tablo 10 incelendiğinde ön test ile son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$). Son test ile 1 ay, 3 ay ve 5 ay sonra alınan izleme ölçümleri arasında ise anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p>.05$). Bu bulgular uygulanan programın katılımcıların yaşam doyumu düzeylerini arttırma konusunda etkili olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda bu olumlu etkinin tüm izleme aşamalarında da sürdüğünü göstermektedir.

4.4. Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Ön Test, Son Test ve İzleme Puanlarına İlişkin Bulgular

Kontrol grubunda yer alan katılımcıların ebeveyn stresi, kaygı, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu değişkenlerinin ön test-son test ve son test puanları arasında

anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile belirlenmiştir. Değişkenlere ilişkin ön test, son test ve izleme ölçümleri ortalama puanlarının karşılaştırılması Şekil 5'te yer almaktadır.



Şekil 5. Kontrol grubunun ön test, son test ve izleme ölçümleri puanlarının karşılaştırılma grafiği

Şekil 5 incelendiğinde kontrol grubunun ebeveyn stresi, kaygı, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu değişkenlerine ait ön test puanları ile son test ve izleme ölçümü puanları arasında düşük bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olup olmadığı Tablo 11'de gösterilmektedir.

Tablo 11. *Kontrol grubu ebeveyn stresi, kaygı, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu ön test- son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar testi tablosu*

Ebeveyn Stresi Ön Test-Son Test	**n**	**Sıra Ortalaması**	**Sıralar Toplamı**	**Z**	**p**
Negatif Sıralar	6	4,33	26		
Pozitif Sıralar	2	5	10	-2,032	.248
Eşit Sıralar	3				
Kaygı Ön Test-Son Test	**n**	**Sıra Ortalaması**	**Sıralar Toplamı**	**Z**	**p**
Negatif Sıralar	4	5,38	21,5		
Pozitif Sıralar	3	2,17	6,5	-1,282	.200
Eşit Sıralar	4				
Psikolojik İyi Oluş Ön Test-Son Test	**n**	**Sıra Ortalaması**	**Sıralar Toplamı**	**Z**	**p**
Negatif Sıralar	3	5	15		
Pozitif Sıralar	5	4,20	21	-.431	.666
Eşit Sıralar	3				
Yaşam Doyumu Ön Test-Son Test	**n**	**Sıra Ortalaması**	**Sıralar Toplamı**	**Z**	**p**
Negatif Sıralar	3	4,17	12,5		
Pozitif Sıralar	4	3,88	15,5	-.264	.792
Eşit Sıralar	4				

Tablo 11 incelendiğinde tüm değişkenler için ön test ile son test puanları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p>.05$). Ön test ve son test arasında anlamlı bir farklılık görülmediği için son test ile izleme ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmamıştır.

4.5. Sosyal Geçerliğe İlişkin Bulgular

Uygulama sonunda araştırmanın sosyal geçerliğini değerlendirmek için deney grubunda yer alan katılımcılara araştırma öncesinde hazırlanan sosyal geçerlik formu soruları yöneltilmiştir. Katılımcıların bu sorulara verdikleri yanıtlar temalara ayrılmıştır. Aynı zamanda yanıtlar olumlu ya da olumsuz şeklinde kodlanmıştır.

Yapılan analiz sonucunda deney grubunda bulunan 12 katılımcının tamamının, tüm yanıtlarında uygulamaya ilişkin olumlu ifadelerde bulundukları görülmüştür. Sosyal geçerlik formu ile elde edilen yanıtlara ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Sosyal geçerlik formunun ilk sorusu "yaptığımız bu çalışmalardan neler öğrendiğinizi düşünüyorsunuz?" sorusudur. Bu soruya verilen yanıtların analizi sonucunda elde edilen temalar Tablo 12'de gösterilmektedir.

Tablo 12. *Katılımcıların Uygulamadan Öğrendiklerine İlişkin Görüşleri*

Tema	**n**	**f**
Düşüncelerin önemi	12	12
Sorunların çözümü için etkili teknikler	12	9

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların uygulamadan öğrendiklerine ilişkin "düşüncelerin önemi" ve "sorunların çözümü için etkili teknikler" temalarının ortaya çıktığı görülmektedir. Katılımcıların tamamı uygulanan programda düşüncelerin önemli olduğunu öğrendiklerini belirtirken, 9 katılımcı yaşadıkları sorunların çözümü için etkili teknikler öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu soruya katılımcıların verdikleri yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

"Sorunlarımı çözmede çaresiz olmadığımı öğrendim. Otizm ortadan kalkmadı ancak benim bakış açım değiştiği için daha iyi hissediyorum" (katılımcı 3).

"Kendimi kötü hissettiğimde bunu nasıl değiştirebileceğimi öğrendim, düşüncelerin ne kadar önemli olduğunu anladım" (katılımcı 1).

"Yanlış düşüncelerimin olduğunu gördüm, bazen bir düşünceye körü körüne inanıp kendimi nasıl yıprattığımı gördüm" (katılımcı 11).

"İyi olmak (hissetmek) için kimseden destek almama gerek olmadığını öğrendim. Aslında her şey kafada (düşünce) bitiyormuş, bunu öğrendim" (katılımcı 8).

"Hayatım boyunca kullanabileceğim şeyler (teknikler) öğrendim. Buraya katılmadan önceki otizmle ilgili düşüncelerim çok değişti. Otizmin bir farklılık olduğu söyleniyor ama buna aslında içten içe inanmıyormuşum bunu gördüm" (katılımcı 7).

Sosyal geçerlik formunda yer alan ikinci soru "uygulama öncesini ve sonrasını karşılaştırdığınızda hayatınızda neler değişti?" sorusudur. Bu soruya verilen yanıtların analizi sonucunda elde edilen temalar Tablo 13'te gösterilmektedir.

Tablo 13. *Katılımcıların Uygulama Sonrası Hayatlarındaki Değişime İlişkin Görüşleri*

Tema	**n**	**f**
Duygu durumu	12	12
Otizme bakış açısı	12	8
Sosyal hayat	12	5

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların uygulama öncesi ve sonrasını karşılaştırdıklarında hayatlarındaki değişikliklere ilişkin "otizme bakış açısı", "duygu durumu" ve "sosyal hayat" temalarının ortaya çıktığı görülmektedir. Bu soruya katılımcıların verdikleri yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

"Buraya katıldıktan sonra otizme karşı bakış açım değişti, otizmin gerçekten bir farklılık olduğuna ikna oldum. Otizmin bir felaket olmadığına ikna olunca daha iyi hissetmeye başladım. Ne olmuş yani çocuğum otizmliyse" (katılımcı 7).

"Kendimi öncekine göre daha güçlü (iyi) hissediyorum" (katılımcı 4-katılımcı 6-katılımcı 12).

"Çocuğumun gelişimi konusunda eskisi kadar aceleci değilim. Yavaş ilerlese de ilerliyor sonuçta. Önceden iyi olan şeyleri göremiyordum, hep bir telaş vardı, şimdi daha sakinim" (katılımcı 5).

"Hayatımı kimsenin hayatı ile karşılaştırmıyorum" (katılımcı 2).

"Yeni arkadaşlar edindim, kendiniz gibi olan insanların yanında olmak rahatlattı beni. Yaşadıklarımın aynılarını başkalarından dinledim burada" (katılımcı 1).

Katılımcılara sorulan üçüncü soru "yaptığımız çalışmalar çocuğunuzla olan ilişkilerinizde ne gibi değişiklikler sağladı?" sorusudur. Bu soruya verilen yanıtların analizi sonucunda elde edilen temalar Tablo 14'te gösterilmektedir.

Tablo 14. *Katılımcıların Otizmli Çocukları ile İlişkilerindeki Değişikliklere İlişkin Görüşleri*

Tema	**n**	**f**
Ebeveyn tutumları	12	12
Olumlu ebeveyn çocuk etkileşimi	12	10

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların otizmli çocukları ile ilişkilerindeki değişikliklere ilişkin "ebeveyn tutumları" ve "olumlu ebeveyn çocuk etkileşimi" temalarının ortaya çıktığı görülmektedir. Bu soruya katılımcıların verdikleri yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

"Çocuğumun tanısı nedeniyle ona hep aşırı korumacı davranırdım, bu durum değişti. Ben korumacılığı bırakınca kendisi yemek yemeye başladı, bana karşı daha yakınlaştığını hissediyorum" (katılımcı 10).

"Çocuğumu çekinmeden her yere götürmeye başladım, herkesin gözü bizim üzerimizdeymiş gibi gelirdi, dışarı çıkmaktan kaçardım. Çocuğum artık daha çok dışarı çıkmak istiyor" (katılımcı 9).

"Çocuğumun bir şeyler öğrenmesi için evde eğitimci gibi davranırdım, o da benimle inatlaşırdı. Ben tavrımı değiştirince o da değişti, daha çok oyun oynuyorum onunla" (katılımcı 7).

Sosyal geçerlik formunda yer alan dördüncü soru "bu çalışmaların belli aralıklarla devam etmesi durumunda hayatınızda başka neler değişebilir?" sorusudur.

Bu soruya verilen yanıtların analizi sonucunda elde edilen temalar Tablo 15'te gösterilmektedir.

Tablo 15. *Katılımcıların Ebeveyn Eğitimi Uygulamalarının Devam Etmesi Durumunda Hayatlarında Olabilecek Değişimlere İlişkin Görüşleri*

Tema	**n**	**f**
Daha bilinçli ebeveynlik	12	10
Eğitim ve eğitimci konusunda seçicilik	12	5
Baba tutumlarında değişiklik	12	2

Tablo 15 incelendiğinde "bu çalışmaların belli aralıklarla devam etmesi durumunda hayatınızda başka neler değişebilir?" sorusuna verilen yanıtların analizi sonucunda "daha iyi ebeveynlik", "eğitim ve eğitimci konusunda seçicilik", "baba tutumlarında değişiklik" temaları ortaya çıkmıştır. Bu soruya katılımcıların verdikleri yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

"Çocuklarıma daha bilinçli bir annelik yapabilirim. Burada hem sizden hem öteki annelerden çok şey öğrendim. Bunu bende böyle yapayım dediğim şeyler oldu" (katılımcı 4).

"Böyle eğitimlerin devam etmesi güzel olurdu, her türlü soruyu sorabilirdik. Gittiğim doktordan, rehabilitasyon merkezinden öğrendiğimiz oluyor ama böyle toplu eğitimlerde daha çok şey görüyorsun. Öğrendiklerini yaptıkça farkı görüyorsun. Hatta eşimin de değişmesini sağlardı belki" (katılımcı 7)

"Çocuğumun eğitim aldığı okullar ve öğretmenler konusunda daha titiz olabilirim. Açıkçası ben bir bildikleri vardır diye çok zaman harcadım. Aylarca aynı çalışmayı yapan öğretmenler oldu. Çocuğun yapabildiği şeyleri yaptırıp duruyordu. Biz de çok bilgili olmadığımız için bir şey diyemiyorduk" (katılımcı 6).

Katılımcılara sosyal geçerliğe ilişkin yöneltilen son soru "bu çalışmalara eklenmesini istediğiniz başka neler olabilir?" sorusudur. Bu soruya verilen yanıtların analizi sonucunda elde edilen temalar Tablo 16'da gösterilmektedir.

Tablo 16. *Katılımcıların Uygulamaya Eklenmesini İstediği Başka Konulara İlişkin Görüşleri*

Tema	**n**	**f**
Otizmli çocuğun eğitimi konusunda yöntem ve teknikler	12	12

Tablo 16 incelendiğinde tüm katılımcıların otizmli çocukların eğitimine ilişkin yöntem ve tekniklerin uygulanacak ebeveyn eğitimi programlarına eklenmesi konusunda görüş bildirdiği görülmektedir. Bu soruya katılımcıların verdikleri yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

"Çocuğumuz büyüdükçe ortaya çıkacak yeni sorunlar ve bunlara nasıl yaklaşmamız gerektiği anlatılabilir" (katılımcı 12).

"Evde eğitimin daha bilinçli devam edebilmesi için biz annelere bazı yöntem ve tekniklerin öğretilmesi bizim için çok iyi olur" (katılımcı 6).

"Öğretmenler kadar olmasa da bazı şeyleri evde bizler de öğretebiliriz, bu konularda bize eğitim verilebilir (katılımcı 8).

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bilişsel davranışçı psikoeğitim programının otizmli çocuğu olan annelerin duygu durumları, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumları üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yapılan bu çalışmadan elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- ✓ Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının ebeveyn stresi, kaygı, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu açısından birbirine benzer düzeyde oldukları görülmüştür.
- ✓ Uygulama sonrasında veriler hem grup içi hem de gruplararası karşılaştırma yöntemleri ile analiz edilmiştir. Grup içi karşılaştırmaya göre deney grubunun ebeveyn stresi ve kaygı düzeylerinin anlamlı düzeyde azaldığı, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu düzeylerinin anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. Kontrol grubu için hiçbir değişkende anlamlı düzeyde bir değişim görülmemiştir. Bu sonuçlar bilişsel davranışçı psikoeğitim programının ebeveyn stresi ve kaygıyı azaltmada, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumunu arttırmada etkili olduğunu göstermektedir.
- ✓ Grup içi karşılaştırma ile ortaya çıkan sonuçlar gruplararası karşılaştırma ile desteklenmiştir. Uygulama sonrasında alınan son test verileri gruplarası karşılaştırdığında deney grubunun ebeveyn stresi ve kaygı düzeyinin kontrol grubundan anlamlı düzeyde daha düşük olduğu, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu düzeyinin ise daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar iki grup arasındaki farkın uygulanan bilişsel davranışçı psikoeğitim programından kaynaklandığını göstermektedir.
- ✓ Araştırmanın uygulama aşamasından 1 ay, 3 ay ve 5 ay sonra deney grubu ve kontrol grubundan izleme ölçümleri alınmıştır. Deney grubundan alınan izleme ölçümleri sonucunda ebeveyn stresi, kaygı, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu değişkenlerinde görülen iyileşmenin devam ettiği görülmüştür. Kontrol grubundan alınan izleme ölçümleri sonunda ise hiçbir değişken için anlamlı bir değişim görülmemiştir. Bu sonuçlar bilişsel

davranışçı psikoeğitim programının araştırmada ele alınan tüm değişkenler üzerindeki olumlu etkisinin yanı sıra bu olumlu değişimlerin kalıcığı konusunda etkili olduğu görülmüştür.

- ✓ Uygulama aşamasından sonra alınan sosyal geçerlik verilerinin analizi sonucunda deney grubu katılımcılarının bilişsel davranışçı psikoeğitim programına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu ve programı yararlı buldukları görülmüştür. Bu sonuçlar bilişsel davranışçı psikoeğitim programının sosyal geçerliğinin sağlandığını göstermektedir.

5.2. Tartışma

Bu bölümde mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlar alanyazın ışığında ele alınmıştır. Sonuçlar önceki çalışmaların sonuçları ile karşılaştırılmış ve tartışılmıştır. Bu bölüm ebeveyn stresine ilişkin tartışma, kaygıya ilişkin tartışma, psikolojik iyi oluşa ilişkin tartışma, yaşam doyumuna ilişkin tartışma ve sosyal geçerliğe ilişkin tartışma şeklinde bölümlere ayrılmıştır.

Araştırmada bilişsel davranışçı psikoeğitim programının ebeveyn stresi, kaygı, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu üzerindeki etkisi nicel ölçme araçları aracılığıyla elde edilen verilerin analiz edilmesi ile saptanmıştır. Analiz sonuçları ilk olarak puanların grup içi karşılaştırılması ile elde edilmiştir. Tüm değişkenler için deney grubunun ön test ve son test puanları arasında son testler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu sonuçlar bilişsel davranışçı psikoeğitim programının ebeveyn stresi ve kaygıyı azaltmada, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumunu arttırmada etkili olduğunu göstermektedir. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında ise hiçbir değişken için anlamlı farklılık saptanmamıştır.

İstatistiksel analiz sürecinin bir sonraki adımında deney grubundan elde edilen son test ile izleme ölçümü (1 ay, 3 ay ve 5 ay sonra) puanlarının karşılaştırılması yapılmıştır. Analizler sonucunda ebeveyn stresi ve kaygı değişkenleri için son test ile 1 ay ve 5 ay sonra alınan izleme puanları arasında da izleme lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar uygulamadan 1 ay ve 5 ay sonra ebeveyn stresi ve kaygının azalmaya devam ettiğini göstermektedir. Bununla birlikte son test ile 3 ay sonra alınan izleme puanları arasında anlamlı bir

farklılık görülmemiştir. Ebeveyn stresi ve kaygının 5 ay sonra azalmaya devam ettiği görülürken, uygulamaya daha yakın bir zaman olan 3 ay sonra son test düzeyine gelmesinin, verilerin, çocukların okula devam etmedikleri yaz tatili sürecinde alınması ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Ancak ebeveyn stresi ve kaygıya ilişkin sonuçlara genel olarak bakıldığında programın ebeveyn stresi ile kaygıyı azaltmada ve bu iyilik halinin kalıcılığında etkili olduğu görülmektedir.

Deney grubundan alınan psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu son test ve izleme ölçümü puanları arasında da karşılaştırma yapılmıştır. Analizler sonucunda psikolojik iyi oluş son test puanları ile tüm izleme (1 ay, 3 ay ve 5 ay) ölçümü puanları arasında izleme ölçümleri lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu sonuçlar deney grubunda yer alan katılımcıların psikolojik iyi oluş düzeylerindeki iyileşmenin 5 ay sonra dahi artarak devam ettiğini göstermektedir.

Deney grubundan alınan yaşam doyumu son test puanları ile hiçbir izleme ölçümü puanı arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu sonuçlar da bilişsel davranışçı psikoeğitim programının yaşam doyumu üzerindeki olumlu etkisinin 5 ay boyunca kalıcı olduğunu göstermektedir. Ebeveyn stresi, kaygı ve psikolojik iyi oluş puanlarının uygulama sonrası süreçte bile olumlu gelişimlerin devam ettiği görülürken, yaşam doyumunun son test düzeyinde kaldığı ve bu durumun korunduğu görülmektedir. Bu durumun yaşam doyumu değişkeninin daha karmaşık yapıya sahip olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Nicel verilerin analizi sürecindeki son aşamada ise deney ve kontrol gruplarının son test ve izleme puanları arasında gruplar arası karşılaştırma yapılmıştır. Yapılan analizlerde tüm değişkenler için deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Tüm sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde bilişsel davranışçı psikoğitim programının otizmli çocuğu olan annelerin ebeveyn stresi, kaygı, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumları üzerinde etkili olduğu ve bu etkinin en az 5 ay boyunca kalıcı olduğu söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde bilişsel davranışçı kuram üzerine temellendirilen yaklaşımlarla oluşturulan ve otizmli bireylerin ebeveynlerine yönelik uygulanan psikoeğitsel destek programlarının birçok değişken üzerindeki etkisinin incelendiği

görülmektedir. Araştırmalarda en fazla ele alınan değişkenlerin ebeveyn stresi ve kaygı olduğu görülmektedir (Frantz ve diğerleri, 2018; Kulasinghe, Whittingham, Mitchell ve Boyd, 2023). Doğrudan psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumunu ele alan az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Ancak alanyazında bu iki değişken ile yüksek düzeyde ilişkili bulunan başa çıkma (Carver ve Scheier, 2017), psikolojik esneklik (Wersebe, Lieb, Meyer, Hofer ve Gloster, 2018), yaşam değerleri (Oishi, Diener, Lucas ve Suh, 2009) ve yaşam kalitesi (Li ve diğerleri, 1998) gibi değişkenlerin çalışmalarda ele alındığı görülmektedir (Landon, Shepherd ve Goedeke, 2018). Araştırmaların bazılarında bu çalışmada ele alınan ebeveyn stresi, kaygı, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu değişkenlerinin bir arada incelendiği görülürken, bazılarında bu değişkenlerle birlikte duygu durum ile ilişkili başka değişkenlerin de ele alındığı görülmektedir. Bazı çalışmalarda ise bu değişkenler dışında duygu durum ile ilgili farklı değişkenlerin araştırıldığı belirlenmiştir. Alanyazında otizmli bireylerin ebeveynlerine yönelik gerçekleştirilen psikoeğitim çalışmalarının bazıları, izleme verisi toplanıp toplanmaması, kontrol grubu olup olmaması, programların uygulanma şekli ve sonuçlar, açısından bu araştırma ile benzerlik gösterirken bazıları farklılaşmaktadır.

5.2.1. Ebeveyn Stresine İlişkin Tartışma

Araştırmada bilişsel davranışçı psikoeğitim programının ebeveyn stresini azaltmada ve bu durumun kalıcılığında etkili olduğu görülmüştür. Alanyazında yaşam işlevselliğini bozmayacak düzeyde bir stresin insan hayatı için yararlı bir durum olduğu belirtilmektedir (Baltaş, 2019). Bu bağlamda oturumlar boyunca stresin tamamen ortadan kaldırılması değil, yönetilebilir bir duruma getirilmesi hedeflenmiştir. Uygulama süresince deney grubu katılımcılarının otizme ilişkin stres faktörleri birçok grup çalışması ile ele alınmıştır. Bir duygu durumu ifadesi olan stresin yoğun bir şekilde ortaya çıkmasında etkili olan otomatik düşünceler belirlenmiştir. Grup üyeleri haftalık ev ödevlerinde yaşadıkları strese ilişkin birçok örnek sunmuşlardır. Bu örnekler bilimsel temelli uygulamalarla grup içinde ele alınmış ve yoğun stres oluşturan otomatik düşünceler sorgulanmıştır. Yapılan sorgulamalar sonucu deney grubu üyelerinin özellikle son oturumlara doğru stres ile başa çıkma konusunda aşama kat ettikleri gözlemlenmiştir. Tüm bu uygulamalar

sonucunda deney grubunda yer alan annelerin stres düzeyinde görülen olumlu etkinin ortaya çıktığı düşünülmektedir. Alanyazında bilişsel davranışçı yaklaşım temelli uygulamalar ile ebeveyn stresinin azaldığını (Corti ve diğerleri, 2018; Izadi-Mazidi ve diğerleri, 2015; Lunsky ve diğerleri, 2018) ve azalmadığını (Ketcheson ve diğerleri, 2022; Pennefather ve diğerleri, 2018) gösteren araştırmalara rastlanmıştır.

Corti ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada bilinçli farkındalık temelli programın ebeveyn stresini azaltmada etkili olduğu bulunmuştur. Izadi-Mazidi ve diğerleri (2015)'nin yaptığı çalışmada da bilişsel davranışçı grup terapisinin otizmli çocuğu olan annelerin ebeveyn stresi üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmüştür. Bu iki çalışma ebeveyn stresine ilişkin sonuçları açısından mevcut araştırma ile benzerlik göstermektedir. Ancak her iki çalışmada da izleme ölçümü alınmamıştır. Bu nedenle ebeveyn stresi üzerinde görülen olumlu etkinin kalıcılığı açısından bu iki çalışma mevcut araştırma ile farklılaşmaktadır.

Lunsky ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada kabul ve kararlılık terapisi temelli uygulamanın ebeveyn stresini azaltmada ve sürdürmede etkili olduğu belirlenmiştir. Çalışma hem ebeveyn stresinin azalması hem de kalıcılığının devam etmesi açısından mevcut çalışmayı desteklemektedir. Mevcut çalışmanın bu araştırmadan farklı yönleri ise kontrol grubu olması ve izleme ölçümünün 1 ay, 3 ay ve 5 ay sonra olmak üzere üç kez alınmasıdır. Bu nedenle mevcut çalışmada kalıcılığın daha iyi test edildiği söylenebilir.

Bu konuda yapılan başka bir çalışmada Kuravackel ve diğerleri (2018) "umudu gösteren pusula" olarak niteledikleri ebeveyn davranış ve destek programının anne babaların stres düzeyinde olumlu etkileri olduğunu saptamışlardır. Ridderinkhof ve diğerleri (2018) tarafından yapılan bir çalışmada da bilinçli farkındalık temelli programın ebeveyn stresini azalttığı, bu olumlu etkinin bir yıl sonra alınan izleme ölçümünde de sürdüğü belirlenmiştir. Bu çalışmalarda ebeveynlerin duygu durumuna ilişkin birçok bilişsel ve davranışsal etkinlikler yapıldığı görülmektedir. Oturumlar boyunca deney grubunda yer alan katılımcılar diğer grup üyelerinin yaşam deneyimlerini gözlemlemişlerdir. Bununla birlikte otizm nedeniyle yaşanan stresin nedenleri, ortaya çıkaran bilişsel faktörler ve bunların

işlevsel düşüncelerle nasıl azaltılabileceği oturumlar boyunca ele alınmıştır. Bu etkinliklerin deney grubunda yer alan katılımcıların ebeveyn stresini azaltmada önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Alanyazına bakıldığında otizmli çocukların anne babalarının duygu durumlarına ilişkin etkinlikler içeren uygulamaların olumlu sonuçlar doğurduğu belirtilmektedir (Lichtle, Downes, Engelberg ve Cappe, 2020).

Alanyazında bilişsel davranışçı yaklaşım temelli programların otizmli çocuğu olan anne babaların ebeveyn stresini azaltmada etkili olmadığını gösteren araştırmalar da bulunmaktadır. Pennefather ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada kabul ve kararlılık terapisi temelli çevrimiçi psikoeğitim programının genel ebeveyn stresi üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur. Araştırma bilişsel davranışçı kuram temelli bir yaklaşım kullanılması ve ebeveyn stresini ele alması açısından bu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Ancak çalışma, ortaya çıkan sonuç, kontrol grubu olmaması ve izleme ölçümü alınmaması ile mevcut araştırmadan farklılaşmaktadır. Bununla birlikte ebeveyn stresine ilişkin sonuçların birbirinden farklı oluşunun, çalışmanın çevrimiçi yöntemle gerçekleştirilmiş olmasından kaynakladığı düşünülmektedir. Grup eğitiminin hedeflerine ulaşabilmesi için ortamın önemli olduğu bildirilmektedir. Model alma, grup üyeleri arasındaki etkileşim ve uyum gibi konular uygulamanın etkisi üzerinde belirleyici olmaktadır (Yalom, 2002). Çalışmamızın uygulama aşamasında otizmli çocukların anneleri ile yüzyüze gerçekleştirilen etkinliklerin değişkenler üzerinde görülen olumlu etkide temel faktör olduğu düşünülmektedir.

Ketcheson ve diğerleri (2022) tarafından yakın zamanda yapılan bir çalışmada bilinçli farkındalık temelli yoga programının otizmli çocuğu olan anne babaların stres düzeyini azalttığı ancak bu etkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır. Çalışma ebeveyn stresine ilişkin ortaya çıkan sonuç açısından mevcut araştırmayı desteklememektedir. Bu farklılığın en belirgin nedeninin uygulama sürecindeki etkinlik çeşitliliği ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Mevcut çalışmada katılımcıların çocuklarıyla ilgili yaşadıkları stresi azaltmaya yönelik birçok bilişsel ve davranışsal yöntem kullanılırken, diğer çalışmada etkinlikler yalnızca yoga öğretisi ile uygulanmıştır. Bununla birlikte Ketcheson ve diğerleri

(2022) deney ve kontrol gruplarının ebeveyn stresi ön test puanlarının aynı seviyede olmadığını; başlangıç düzeyinde kontrol grubunun stres düzeyinin deney grubuna göre daha düşük olduğunu belirtmişlerdir. Çalışma sonunda bu durumun sonuçlar üzerinde bozucu bir etkiye neden olduğu ifade edilmiştir.

5.2.2. Kaygıya İlişkin Tartışma

Araştırmada bilişsel davranışçı psikoeğitim programının katılımcıların kaygı düzeyini azaltmada ve bu durumun kalıcılığında etkili olduğu görülmüştür. Program boyunca kaygılara ilişkin birçok etkinlik gerçekleştirilmiştir. Deney grubu üyeleri bu etkinlikler sırasında yaşadıkları kaygıların nedenlerini ve hangi durumlarda daha çok ortaya çıktığını kanıta dayalı tekniklerle belirlemişlerdir. Bununla birlikte diğer grup üyelerinin ne tür kaygıları olduğunu görmüşler ve onlara ilişkin yorumlarda bulunmuşlardır. Katılımcılar bilişsel davranışçı yaklaşımın öğretilerini içselleştirdikçe kaygı yaratan düşüncelere karşın daha işlevsel düşünceler üretebilmişlerdir. Araştırma sonunda deney grubunun kaygı düzeyinde görülen azalmada ve bunun süreğen bir duruma gelmesinide yapılan bu çalışmaların etkili olduğu düşünülmektedir. Otizmli bir çocuğun annesi olma durumunun, deney grubu üyeleri için halen belli bir düzeyde kaygı yaratan faktör olabileceği ancak katılımcıların bu kaygı ile baş etmeyi öğrendikleri kanısına varılmıştır. Alanyazında bilişsel davranışçı yaklaşım temelli uygulamalar ile kaygı düzeyinin azaldığını (Lunsky ve diğerleri, 2021; Poddar ve diğerleri, 2018; Rayan ve Ahmad, 2017) ve azalmadığını (Joekar ve diğerleri., 2016; Jones ve diğerleri, 2018) gösteren araştırmalara rastlanmıştır.

Lunsky ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmada çevrimiçi bilinçli farkındalık programının otizmli çocuğu olan annelerin kaygı temelli psikolojik sıkıntılarını azaltmada etkili olduğu görülmüştür. Ancak üç ay sonra alınan izleme ölçümünde olumlu etkinin sürmediği belirlenmiştir. Bu çalışma psikolojik sıkıntı düzeyinde görülen olumlu etki açısından mevcut çalışma ile benzerlik göstermektedir. Ancak çalışmamızda kaygı düzeyinde görülen olumlu etkinin üç ayrı izleme ölçümünde de sürdüğü saptanmıştır. Lunsyk ve diğerleri (2021)'nin çalışmasında ise kalıcılık ortaya çıkmamıştır. Bu farklılık üzerinde program süresi ve

katılımcıların kaygılarına yönelik yapılan çalışmaların etkili olduğu düşünülmektedir. Mevcut çalışma on oturum sürerken, diğer çalışma altı oturumda tamamlanmıştır. Bununla birlikte çalışmamızda katılımcıların kaygılarına ilişkin ayrı bir oturum yapılmıştır. Oturumlar boyunca katılımcılar kaygı gibi olumsuz duygu durumlarını irdelemişler ve nedenlerini belirlemişlerdir. Lunsky ve diğerleri (2021)'nin çalışmasında ise kaygılar detaylı şekilde ele alınmamıştır. Bunun yanı sıra programın çevrimiçi yapılmasının da etkili bir faktör olduğu düşünülmektedir.

Bilişsel davranışçı temelli yaklaşımların kaygı düzeyini azaltma konusunda etkili olduğunu gösteren başka çalışmalar da bulunmaktadır (Benn, Akiva, Arel ve Roeser, 2012; Poddar ve diğerleri, 2018; Rayan ve Ahmad, 2017). Poddar ve diğerleri (2018) çalışmalarında kabul ve kararlılık terapisini, Rayan ve Ahmad (2017) ise bilinçli farkındalık yaklaşımını ele almışlardır. Ancak her iki çalışmada da izleme verisi toplanmamıştır. Bu nedenle kaygı üzerinde görülen olumlu etkinin sürüp sürmediği belirlenememiştir. Sonuçları bakımında çalışmamızı destekleyen bu araştırmalar yöntem açısından farklılık göstermektedir. Benn ve diğerleri (2012)'nin çalışmasında da bilinçli farkındalık temelli programın kaygıyı azaltmada etkili olduğu bildirilmiştir. Programdan bir ay sonra alınan izleme ölçümünde de bu etkinin sürdüğü görülmüştür.

Alanyazında bilişsel davranışçı temelli yaklaşımlarla yapılan psikoeğitim programlarının ebeveynlerin kaygı düzeyi üzerinde etkili olmadığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Joekar ve diğerleri, 2016; Jones ve diğerleri, 2018). Joekar ve diğerleri (2016) çalışmalarında kabul ve kararlılık terapisinin otizmli çocuğu olan anne babaların kaygı düzeyini azaltmada etkili olmadığını saptamışlardır. Jones ve diğerleri (2018) de bilinçli farkındalık temelli uygulamanın kaygıyı azaltmada etkili olmadığını bulmuşlardır. Bu sonuçlar bakımından her iki çalışma da mevcut araştırmayı desteklememektedir. Bu durumun nedeninin çalışmalarda kaygı kavramının yeterince ve etkili bir şekilde ele alınmamış olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

5.2.3. Psikolojik İyi Oluşa İlişkin Tartışma

Araştırmada bilişsel davranışçı psikoeğitim programının katılımcıların psikolojik iyi oluş düzeyini arttırmada ve bu durumun kalıcılığında etkili olduğu görülmüştür. Psikolojik iyi oluş, olumlu bir yaşam doyumu algısı, yaşama dair bir anlama sahip olma, pozitif duygular ve öznel bir iyi oluş halini içinde barındıran genel bir yapı olarak ifade edilmiştir (Diener ve diğerleri, 2009). Bu anlamda psikolojik iyi oluşun birçok değişken ile ilişkili olan geniş çaplı bir kavram olduğu söylenebilir. Alanyazında algılanan sosyal destek (Sajjad ve diğerleri, 2022), pozitif duygu durumu (Alsa, Sovitriana, Ekasari ve Endri, 2021), başa çıkma (Carver ve Scheier, 2017) ve psikolojik esneklik (Wersebe ve diğerleri, 2018) gibi değişkenlerin psikolojik iyi oluş kavramını yordadığı belirtilmektedir.

On oturumluk bilişsel davranışçı psikoeğitim programı sürecinde deney grubunda bulunan katılımcıların otizmli çocuğu olan farklı kişilerle birlikte olmalarının, katılımcılara formal ve informal sosyal destek ortamı sağladığı düşünülmektedir. Bununla birlikte program süresince grup üyelerinin negatif duyguları bilimsel bir yöntemle ele alınmıştır. Olumsuz duygular birçok teknikle irdelenmiş ve ortaya çıkaran işlevsiz düşüncelerin değiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmaların da özellikle stres ve kaygı gibi olumsuz duygu durumlarını pozitif bir duygu duruma çevirdiği görülmüştür. Bu bağlamda katılımcıların psikolojik iyi oluş düzeyinde anlamlı bir iyileşme sağlandığı düşünülmektedir.

Alanyazında otizmli çocuğu olan anne babalarla gerçekleştirilen bazı psikoeğitim çalışmalarında psikolojik iyi oluş değişkenin ele alındığı görülmektedir. Doğrudan psikolojik iyi oluş kavramını inceleyen az sayıda çalışma olmasına rağmen, kavramla yakın ilişkisi bulunan başa çıkma ve psikolojik esneklik değişkenlerinin çalışmalarda yer aldığı belirlenmiştir. Alanyazında bilişsel davranışçı yaklaşım temelli uygulamalar ile psikolojik iyi düzeyinin arttığını (Hahs ve diğerleri, 2019; Marino ve diğerleri, 2021; Mueller ve Moskowitz, 2020; Pennefather ve diğerleri, 2018) ve artmadığını (Feinberg ve diğerleri, 2014; Jones ve diğerleri, 2018) gösteren araştırmalara rastlanmıştır.

Hahs ve diğerleri (2019) tarafından yapılan bir çalışmada kabul ve kararlılık terapisi temelli programın psikolojik esneklik üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Çalışmada istatistiksel analizler deney ve kontrol gruplarından alınan verilerin gruplar arası karşılaştırılması ile yapılmıştır. Marino ve diğerleri (2021) tarafından yapılan bir diğer çalışmada da kabul ve kararlılık terapisi temelli ebeveyn destek programının psikolojik esneklik üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Bu çalışmaya ebeveynler çiftler halinde katılmışlardır. Her iki araştırma da ortaya koyduğu sonuçlar açısından mevcut araştırma ile benzerlik göstermektedir. Ancak mevcut araştırmanın bu iki çalışmadan farkı uygulama sürecinden 1 ay, 3 ay ve 5 ay sonra izleme verisi toplanmasıdır. Mevcut araştırmada izleme puanlarının analizi sonucu psikolojik iyi oluş düzeyinde görülen iyileşmenin sürdüğü belirlenmiştir. Bu iki çalışmada ise uygulama sonrasında saptanan olumlu etkinin kalıcılığı belirlenmemiştir.

Mueller ve Moskowitz (2020) tarafından çalışmada ise bilişsel davranışçı yaklaşım temelli hazırlanmış pozitif aile eğitimi programının kötümserlik duygu durumu üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçları mevcut araştırmayı desteklemektedir. Ancak yöntemsel olarak iki araştırma arasında birtakım farklılıklar olduğu görülmüştür. Mueller ve Moskowıtz (2020)'in çalışmalarında üç katılımcı yer almış ve uygulama bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında veriler ön test-son test düzeyinde toplanmıştır. Mevcut araştırma ise bir grup çalışmasıdır.

Pennefather ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada çevrimiçi ortamda uygulanan kabul ve kararlılık terapisi programının otizmli çocuğu olan anne babaların başa çıkma becerileri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. İzleme verisi alınmayan araştırmada ortaya çıkan olumlu sonucun kalıcılığı test edilememiştir. Çalışma sonuçları açısından mevcut araştırmayı desteklerken, izleme ölçümü alınmaması açısından mevcut çalışmadan farklılaşmaktadır.

Psikolojik iyi oluş ve onunla ilişkili değişkenleri ele alan bazı psikoeğitsel destek çalışmalarının ise sonuçları açısından mevut araştırmayı desteklemediği belirlenmiştir. Bu araştırmalardan birinde Feinberg ve diğerleri (2014) bilişsel

davranışçı problem çözme eğitim programının otizmli çocuğu olan annelerin başa çıkma düzeyleri üzerinde bir etkisi olmadığını belirlemişlerdir. Altı oturumdan oluşan program birebir şekilde uygulanmıştır. Uygulamanın stres düzeyi üzerinde etkili olduğu saptanırken, başa çıkma becerileri üzerinde etkili olmama nedeni, başa çıkma becerilerinin gelişimi için daha fazla zamana ihtiyaç duyulmasına bağlanmıştır.

Jones ve diğerleri (2018) tarafından yapılan bir diğer çalışmada da bilinçli farkındalık temelli programın otizmli çocuğu olan anne babaların psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Çalışmanın ebeveyn stresi ve öz şefkat değişkenleri üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir. Uygulamanın psikolojik iyi oluş üzerinde etkili olmaması, bu değişkenin kapsamlı bir yapısının olması ile açıklanmıştır.

5.2.4. Yaşam Doyumuna İlişkin Tartışma

Araştırmada bilişsel davranışçı psikoeğitim programının katılımcıların yaşam doyumunu arttırmada ve bu durumun kalıcılığında etkili olduğu görülmüştür. Yaşam doyumu, kişinin yaşamından duyduğu memnuniyete ilişkin bulunduğu durumu kendi bilişsel ve duygusal süzgecinden geçirerek yaptığı bir değerlendirmedir. Bu değerlendirme yaşamın tüm alanları ile geçmiş, şimdi ve geleceği de kapsayan öznel algıları içinde barındırır (Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999). Yaşam doyumunu konu alan çalışmalara bakıldığında kavramın birçok değişken ile ilişkili olduğu belirtilmektedir. Alanyazında yaşam doyumu psikolojik iyi oluş (Demir ve diğerleri, 2021), yaşam kalitesi (Li ve diğerleri, 1998), yaşam değerleri (Oishi ve diğerleri, 2009), olumlu duygu durum (Bastian, Kuppens, De Roover ve Diener, 2014) ve algılanan sosyal destek (Kasprzak, 2010) gibi kavramlarla ilişkili bulunmuştur.

Bilişsel davranışçı psikoeğitim programı sürecinde otizmin, deney grubunda bulunan katılımcıların yaşamları üzerindeki etkisi birçok açıdan ele alınmıştır. Katılımcıların gerek oturumlarda gerekse de ara verildiği sürelerde birbirleri ile paylaşımlarda bulundukları görülmüştür. Bu durumun sosyal olarak grup üyelerine destek sağladığı ve yaşam doyumlarını olumlu etkilediği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra bilişsel davranışçı yaklaşımın öğretileri ışığında gerçekleştirilen

etkinliklerde katılımcılar sık sık otizmin yaşamlarına yaptığı etkileri belirtmişlerdir. Grup üyelerinin yaşamlarına ilişkin değerlendirmelerinde ve yorumlarında etkili olan bilişsel hatalar oturumlarda ele alınmıştır. Süreç boyunca grup üyelerinin otizmin etkilerine ilişkin atıflarının daha işlevsel hale geldiği gözlemlenmiştir.

Felaket senaryosu isimli çalışmada katılımcıların yaşam doyumlarını olumsuz etkileyen durumların, son oturumda gerçekleştirilen yeni senaryo etkinliğinde olumlu anlamda değişikliğe uğradığı görülmüştür. Çocukların otizmli olma durumu değişmese bile katılımcıların otizme ilişkin algılarının değiştiği gözlemlenmiştir. Bu etkinlikler sayesinde otizmli bir çocuğun ebeveyni olma faktörünün, yaşam doyumunu azaltan bir durum olmaktan çıktığı düşünülmektedir.

Oturumlar boyunca olumsuz duygu durumları ele alınarak irdelenmiştir. Kanıta dayalı tekniklerle olumsuz duyguları ortaya çıkaran düşünceler belirlenmiş ve sorgulanmıştır. Bununla birlikte katılımcılar diğer grup üyelerinin süreçlerine de tanıklık etmişlerdir. Kaygı ve stres gibi olumsuz duygu durumlarına ilişkin yapılan çalışmalar ve ortaya çıkan olumlu gelişimin yaşam doyumunda kat edilen aşamayı da yordadığı düşünülmektedir.

Alanyazında otizmli çocuğu olan anne babalarla gerçekleştirilen bazı psikoeğitim çalışmalarında yaşam doyumu değişkenin ele alındığı görülmektedir. Doğrudan yaşam doyumu kavramını inceleyen az sayıda çalışma olmasına rağmen, kavramla yakın ilişkisi bulunan duygu durum, yaşam değerleri ve yaşam kalitesi değişkenlerinin çalışmalarda yer aldığı belirlenmiştir. Alanyazında bilişsel davranışçı yaklaşım temelli uygulamalar ile yaşam doyumunun arttığını (Dykens ve diğerleri, 2014; Fung ve diğerleri, 2018; Ruiz-Robledillo ve Moya-Albiol, 2015) ve artmadığını (Joekar ve diğerleri, 2016; Rojas-Torres ve diğerleri, 2021) gösteren araştırmalara rastlanmıştır.

Dykens ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışmada bilinçli farkındalık temelli psikoeğitsel destek programı ile bilişsel davranışçı yaklaşım temelli pozitif yetişkin müdahale programının otizmli çocuğu olan annelerin psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu üzerinde etkili oldukları saptanmıştır. Çalışmada iki farklı bilişsel davranışçı yaklaşım temelli uygulama kullanılmıştır. Program süreci sonunda

görülen iyileşmenin altı ay sonra yapılan izleme ölçümlerinde de sürdüğü belirlenmiştir. Bu çalışma gerek sonuçları gerekse de veri toplama süreci açısından mevcut çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Sonuçları açısından mevcut araştırmayı destekleyen başka bir çalışmada ise Fung ve diğerleri (2018) kabul ve kararlılık terapisi temelli programın yaşam değerleri ve psikolojik esneklik üzerinde etkili olduğunu saptamıştır. Yaşam değerleri değişkeni aile, evlilik, ebeveynlik, arkadaşlar, eğlence, toplumsal yaşam ve öz bakım, iş, eğitim ve maneviyat gibi yaşam değerlerine ilişkin verilen önemi ifade etmektedir. Uygulama sonunda bu değişkenler üzerinde görülen olumlu etkinin, üç ay sonra alınan izleme ölçümünde de sürdüğü saptanmıştır. Çalışma sonuçları açısından mevcut araştırmayı destekler niteliktedir. Bununla birlikte çalışmamız üç kez izleme verisi toplanması açısından bu araştırmadan farklılaşmaktadır.

Ruiz-Robledillo ve Mayo-Albiol (2015) ise bilişsel davranışçı temelli bir grup programının otizmli çocuğu olan anne babaların genel duygu durumu üzerinde olumlu etkisinin olduğunu ve bir ay sonra alınan izleme ölçümünde bu etkinin sürdüğünü belirlemişlerdir. Ancak araştırmada uygulamadan bir ay sonra olmak üzere yalnızca bir kez izleme verisi toplanmıştır. Bununla birlikte izleme verileri ön test verileri ile karşılaştırılarak kalıcılık belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada kontrol ya da plasebo grubu yer almamıştır. Bu anlamda iki araştırma sonuçları açısından benzerlik gösterirken, kullanılan değerlendirme yöntemleri açısından farklılaşmaktadır.

Yaşam doyumu ve bununla ilişkili görülen diğer değişkenleri ele alan psikoeğitsel destek çalışmalarından bazıları ise mevcut araştırma sonuçları ile benzerlik göstermemektedir. Bu çalışmalardan biri olan Joekar ve diğerleri (2016)'nin araştırmasında kabul ve kararlılık terapisi eğitiminin algılanan yaşam kalitesi üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur. Rojas-Torres ve diğerleri (2021) de yaptıkları araştırmada bilinçli farkındalık ve öz şefkat temelli programın yaşam doyumu üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir. Joekar ve diğerleri (2016)'nin çalışmasında uygulamadan bir ay sonra, Rojas-Torres ve diğerleri (2021)'nin çalışmasında ise iki ay sonra izleme verisi toplanmış ancak bu aşamada da

değişkenlere ilişkin anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Bu durum yaşam doyumu ve yaşam kalitesi değişkenlerinin değişim için daha çok zamana ihtiyaç duyulması ile açıklanmıştır. Mevcut çalışmada da yaşam doyumu (p=.041), ebeveyn stresi (p=.000), kaygı (p=.000) ve psikolojik iyi oluş (p=.000) değişkenlerine göre daha düşük düzeyde anlamlı farklılık göstermiştir.

5.2.5. Sosyal Geçerliğe İlişkin Tartışma

Bu araştırmanın alt problemlerinden biri "bilişsel davranışçı psikoeğitim programı sosyal geçerliği sağlamakta mıdır?" sorusudur. Bu alt probleme ilişkin değerlendirme araştırma öncesinde oluşturulan Sosyal Geçerlik Formu sorularıyla elde edilen verilen analiz edilmesi ile ortaya konulmuştur. Sosyal Geçerlik Formunda yer alan sorular şu şekildedir:

- ✓ Yaptığımız bu çalışmalardan neler öğrendiğinizi düşünüyorsunuz?
- ✓ Uygulama öncesini ve sonrasını karşılaştırdığınızda hayatınızda neler değişti?
- ✓ Yaptığımız çalışmalar çocuğunuzla olan ilişkilerinizde ne gibi değişiklikler sağladı?
- ✓ Bu çalışmaların belli aralıklarla devam etmesi durumunda hayatınızda başka neler değişebilir?
- ✓ Bu çalışmalara eklenmesini istediğiniz başka neler olabilir?

Bu sorulara verilen yanıtların analiz edilmesi sonucunda birinci soru için "düşüncelerin gücü" ve "sorunların çözümü için etkili teknikler", ikinci soru için "otizme bakış açısı", "duygu durumu" ve "sosyal hayat", üçüncü soru için "olumu ebeveyn-çocuk etkileşimi", dördüncü soru için "daha iyi ebeveynlik" ve beşinci soru için "çocuğun eğitimi konusunda yöntem ve teknikler" temaları ortaya çıkmıştır.

Verilen yanıtlar genel olarak incelendiğinde tüm katılımcıların uygulamaya ilişkin olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu sonuç katılımcıların uygulamadan yarar sağladıklarını göstermektedir. Bu bağlamda bilişsel davranışçı psikoeğitim programının sosyal geçerliğinin sağlandığı düşünülmektedir. Bununla birlikte grup üyelerinin uygulamanın başından sonuna kadar tüm oturumlara

katılması ve herhangi bir katılımcı kaybının yaşanmamasının sosyal geçerlik açısından önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir.

Sosyal geçerliğe ilişkin belirlenen temalara bakıldığında uygulamanın hedefleri ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Uygulama öncesinde katılımcıların bilişsel davranışçı yaklaşımın temel dinamiklerinden biri olan "düşünce" yani bilişin insan yaşamındaki önemini kavramaları amaçlanmıştır. Bununla birlikte alternatif düşünceler üreterek duygu durumlarını değiştirebilmeleri ve bu yolla bilişsel davranışçı yaklaşımı sorunların çözümünde etkin olarak kullanabilmeleri hedeflenmiştir. Bu temaların katılımcıların ifadelerinde yer alması uygulamanın sosyal geçerliğinin sağlandığını göstermektedir.

Konuyla ilgili farklı çalışmalarda bu çalışmanın sonuçlarına benzer bulgulara rastlanmaktadır. Corti ve diğerleri (2018) tarafından otizmli çocukların anne babalarına yönelik yapılan kabul ve kararlılık terapisi temelli uygulama sonunda katılımcılar programı verilen bilgilerin yararlılığı, otizme ilişkin algıları, çocuğu daha bilinçli gözlemleme ve çocukla iletişim gibi konularda yararlı bulduklarını belirtmişlerdir. Lunsky ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmanın sonrasında katılımcıların uygulamaya yönelik olarak, "sosyalleşme açısından yararlıydı", "sorunların çözümünde etkili bir yaklaşım", "yargısız bir grup atmosferi", "değerli hissetmemi sağladı" gibi ifadelerde bulunmuşlardır. Otizmli bireylerin ebeveynlerine yönelik gerçekleştirilen diğer psikoeğitim çalışmalarında da sosyal geçerliğe ilişkin benzer bulgular elde edilmiştir (Pennefather ve diğerleri, 2018; Rojas-Torres ve diğerleri, 2021; Singh ve diğerleri, 2021). Alanyazındaki bu sonuçlar ile sosyal geçerliğe ilişkin mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlar arasında benzerlik olduğu görülmektedir.

5.3. Öneriler

Bu bölümde çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında uygulamaya ve ileride yapılacak çalışmalara yönelik birtakım öneriler yer almaktadır.

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- ✓ Deney grubunda yer alan katılımcıların ebeveyn stresi ve kaygı düzeyinin azalmasını, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumlarının artmasını sağlayan bilişsel davranışçı psikoeğitim programı otizmli çocuğu olan ebeveynlerin duygu durumlarını iyileştirme amacıyla kullanılabilir.
- ✓ Otizmli çocuğu olan ebeveynlerin önerileri doğrultusunda yeni oturumlar eklenerek genişletilebilir.
- ✓ Özel eğitim alanında faaliyet gösteren kurumlarda bilişsel davranışçı terapi konusunda yetkin uygulamacılar tarafından ebeveynleri desteklemek amacıyla kullanılabilir.
- ✓ Özel eğitim alanında çalışan meslek uzmanlarının kullanımına sunulabilir.
- ✓ Program uygulaması katılımcıların birtakım akademik becerileri kazanmış oldukları düşünülerek oluşturulmuştur. Bu bağlamda okuma yazma bilmeyen, dil ve konuşma sorunları yaşayan bireyler için programa yeni ekipmanlar eklenebilir.
- ✓ Uygulama doğrudan ebeveynlere yöneliktir. Araştırmanın sosyal geçerlik verilerinin toplanması sürecinde katılımcıların programa çocukların eğitimine ilişkin yöntemlerin eklenmesine yönelik talepleri ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda uygulama otizmli çocukları da kapsayacak şekilde genişletilebilir.
- ✓ Çalışmada uygulamadan 1 ay, 3 ay ve 5 ay sonra olmak üzere üç kez izleme verisi toplanmış ve olumlu etkilerin sürdüğü belirlenmiştir. Uygulama etkililiğinin sınanması amacıyla daha uzun sürelerde izleme verisi toplanabilir.

5.3.2. İleride Yapılacak Çalışmalara Öneriler

- ✓ Araştırmanın otizmli çocuğu olan anneler ile yapılmıştır. Özel eğitim alanında otizm dışında farklı tanı grupları da bulunmaktadır. Bu bağlamda çalışma farklı tanı grubunda çocuğu olan annelere de uygulanabilir.
- ✓ Çalışma grubu yalnızca annelerden oluşmaktadır. İleriki araştırmalarda babaların ve diğer aile üyelerinin de dahil olduğu farklı çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Araştırmanın pilot çalışması otizmli çocukların yaşları bakımından daha heterojen bir grupla yapılmıştır. Asıl çalışmada ise 3-6 yaş arası otizmli

çocuğu olan anneler yer almıştır. İleriki çalışmalarda ergenlik dönemi ve yetişkinlik dönemi gibi farklı ihtiyaçların ortaya çıktığı gelişim aşamasında bulunan otizmli çocukların ebeveynlerine yönelik bu türde çalışmalar yapılabilir.

- ✓ Otizmli çocuklar tanı derecelerine göre sergiledikleri uyumsuz davranışlar açısından birbirlerinden farklılaşmaktadır. Bu durum ailelerin ihtiyaçlarını da değiştirebilmektedir. Bu bağlamda çocuğun tanı derecesine göre daha homojen gruplar oluşturularak yeni çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Çalışmada uygulamanın yapıldığı bir deney ve uygulamanın yapılmadığı bir kontrol grubu yer almıştır. Sonuçlara bakıldığında deney grubunda yer alan katılımcıların uygulamadan yarar sağladıkları görülmektedir. Bu açıdan araştırmada yer alan tüm katılımcıların da uygulamadan yararlanabileceği şekilde yeni çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Araştırmada katılımcıların ebeveyn stresi, kaygı, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu gibi duygu durum ile ilişkili kavramlar incelenmiştir. İleriki çalışmalarda uygulamanın farklı değişkenler üzerindeki etkisi incelenebilir.
- ✓ Araştırmada katılımcı olarak yalnızca otizmli çocuğu olan anneler yer almıştır. İleriki araştırmalarda ebeveynlerin otizmli çocukları ile birlikte yer aldığı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Abbeduto, L., Seltzer, M. M., Shattuck, P., Krauss, M. W., Orsmond, G. ve Murphy, M. M. (2004). Psychological well-being and coping in mothers of youths with autism, down syndrome, or fragile x syndrome. *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 109*(3), 237–254.

Akgün, M., Boz, I. ve Özer, Z. (2020). The effect of psychoeducation on fear of childbirth and birth type: Systematic review and meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Obstetrics & Gynecology*, *41*(4), 253-265.

Allik, H., Larsson, J. O. ve Smedje, H. (2006). Health-related quality of life in parents of school-age children with Asperger syndrome or high-functioning autism. Health and Quality of Life Outcomes..https://doi.org/10.1186/1477-7525-4-1.

Alsa, A., Sovitriana, R., Ekasari, A. ve Endri, E. (2021). Psychological well-being of mothers with autistic children. *Journal of Educational and Social Research, 11*(6), 247-254.

American Psychiatric Association, (2013). *DSM-V tanı ölçütleri başvuru el kitabı* (Çev. Köroğlu, E.). Ankara: Boylam Psikiyatri Enstitüsü Yayınları.

Anagnostou, E. ve Brian, J. (2015). Clinician's Manual on Autism Spectrum Disorder. Adis, Toronto, Kanada. ISBN 978-3-319-03055-5 ISBN 978- 2-319-03056-2 (eBook). DOI 10.1007/978-3-319-03056-2.

Anclair, M. ve Hiltunen, J.A. (2014). Cognitive behavioral therapy for stress-related problems: two single-case studies of parents of children with disabilities. *Clinical Case Studies, 13*(6), 472–486.

Arabacı, N. (2015) *Okul öncesi eğitimde aile katılımı.* (Ed. Aksoy, A.B.). *Aile eğitimi ve katılımı. Her yönüyle okul öncesi eğitim-10* (2. Baskı). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.

Ardıç, A. (2010). *Özel gereksinimli çocuk ve aile.* (Ed. Cavkaytar, A.). *Özel eğitimde aile rehberliği.* Ankara: Maya Akademi.

Ardıç, A. (2013). *Otistik spektrum bozukluğu tanısı almış çocukların ailelerine yönelik bir psiko-eğitsel grup programının ebeveynlerin bazı psikolojik*

değişkenleri üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Zihin Engelliler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Eskişehir.

Aydın, K. B. (2010). *Stresle başa çıkma*. (2. Baskı). (Ed. Öner, U.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Azad, G. ve Mandell, S.D. (2016). Concerns of parents and teachers of children with autism in elementary school. *Autism, 20*(4) 435–441.

Babayiğit, Ö. ve Erkuş, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin derslerde kullandıkları pekiştireç ve cezaların etkililiği. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(2), 567-580.

Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D. L., Maenner, M. J., Daniels, J., Warren, Z., . . . Dowling, N. F. (2018). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years: Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014. *Morbidity and Mortality Weekly Report Surveillance Summaries, 67*(6), 1-23.

Baker-Ericzen, M. J., Brookman-Frazee, L. ve Stahmer, A. (2005). Stress levels and adaptability in parents of toddlers with and without autism spectrum disorders. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 30,* 194-204.

Baker, J. K., Seltzer, M. M. ve Greenberg, J. S. (2011). Longitudinal effects of adaptability on behavior problems and maternal depression in families of adolescents with autism. *Journal of Family Psychology, 25*(4), 601.

Baltaş, A. (2019). *Stres altında ezilmeden öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı*. (36. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (2018). *Stres ve başa çıkma yolları.* (36. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Barker, E.T., Hartley, S.L. ve Seltzer, M.M. (2011) Trajectories of emotional well-being in mothers of adolescents and adults with autism. *Developmental Psychology,* 47, 551–561.

Bastian, B., Kuppens, P., De Roover, K. ve Diener, E. (2014). Is valuing positive emotion associated with life satisfaction? *Emotion, 14*(4), 639–645.

Bearss, K., Burrell, T. L., Stewart, L. M. ve Scahill, L. (2015a). Parent training in autism spectrum disorder: what's in a name? *Clinical Child and Family Psychology Review, 18*(2), 170–182.

Bearss, K., Johnson, C. ve Smith, T. (2015b). Effect of parent training vs parent education on behavioral problems in children with autism spectrum disorder: a randomized clinical trial. *JAMA, 313*(15), 1524–1533.

Beck, A. (2008). The evolution of the cognitive model of depression and its neurobiological correlates. *American Journal of Psychiatry, 165,* 969-977.

Beck, J. S. (2018). *Bilişsel davranışçı terapi: Temelleri ve ötesi* (2. basım). (Çev. Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel Yayınları.

Bieling, P.J. ve Kuyken, W. (2003) Is cognitive case formulation science or science fiction? *Clinical Psychology: Science and Practice, 10*(1), 52-69.

Benn, R., Akiva, T., Arel, S. ve Roeser, R. W. (2012). Mindfulness training effects for parents and educators of children with special needs. *Developmental Psychology, 48,* 1476–1487.

Ben-Sasson, A., Soto, T. W., Martinez-Pedraza, F. ve Carter, A. S. (2013). Early sensory over- responsivity in toddlers with autism spectrum disorders as a predictor of family impairment and parenting stress. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54,* 846–853.

Benson, P.R. (2010). Coping, distress, and well-being in mothers of children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 4*, 217–228.

Berger, E.H. (2008). *Parents as partners in education: Families and school working together*. Pearson Education, New Jersey, United States.

Bishop, S.L., Richler, J. ve Cain, A.C. (2007) Predictors of perceived negative impact in mothers of children with autism spectrum disorder. *American Journal on Mental Retardation*, *112*, 450–461.

Bitsika, V, Sharpley, F.C. ve Bell, R. (2013). The buffering effect of resilience upon stress, anxiety and depression in parents of a child with an autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 25*, 533-543.

Bitterman, M.E. (2006). Classical conditioning since Pavlov. *Review of General Psychology, 10*(4), 363-376.

Blackledge, J. T. ve Hayes, S. C. (2006). Using acceptance and commitment training in the support of parents of children diagnosed with autism. *Child & Family Behavior Therapy, 28*(1), 1-18.

Bloch, J. ve Weinstein, J. (2010). Families of young children with autism. *Social Work in Mental Health, 8*(1), 23–40.

Bohadana, G., Morrissey, S. ve Paynter, J. (2019). Self-compassion: A novel predictor of stress and quality of life in parents of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 49*, 4039–4052.

Bones, S., Norris, K. ve Quinn, M. (2019). Empirical validation of a model predicting depression, anxiety, and stress in parents of children with autism. *Clinical Psychologist., 23,* 249–260.

Bonis, S. (2016). Stress and parents of children with autism: A review of literature. *Issues in Mental Health Nursing, 37*, 153–163.

Boyd, B. A. (2002). Examining the relationship between stress and lack of social support in mothers of children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 17*(4), 208–215.

Boyd, B. A., ve Shaw, E. (2010). Autism in the classroom: A group of students changing in population and presentation. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 54*(4), 211-219.

Brookman-Frazee, L., Stahmer, A., Baker-Ericzen, M. J. ve Tsai, K. (2006). Parenting interventions for children with autism spectrum and disruptive behavior disorders: Opportunities for cross fertilization. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *9*, 181–200.

Brown, N. W. (2018). *Psychoeducational groups: Process and practice.* Oxfordshire: Routledge.

Bulut, M., Mercan, N. ve Yüksel, Ç. (2020). Bilişsel çarpıtma düzeyi ile depresyon ve anksiyete düzeyi arasındaki ilişki: Sistematik derleme. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi, 9(*3), 215-226.

Butcher, J. N., Mineka, S. ve Hooley, J. M. (2013). *Anormal psikoloji* (Çev. Gündüz, O.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Butler, A. C., Chapman, J. E., Forman, E. M., ve Beck, A. T. (2006). The empirical status of cognitive-behavioral therapy: A review of meta-analyses. *Clinical Psychology Review, 26*, 17-31.

Büyüköztürk, Ş. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (geliştirilmiş 2. baskı). Pegem Akademi, Ankara.

Caldreroni, S. (2022). Sex/gender differences in children with autism spectrum disorder: A brief overview on epidemiology, symptom profile, and neuroanatomy. *Journal of Neuroscience Research, 101*(1). DOI:10.1002/jnr.25000.

Canel Çınarbaş, D. ve Nilüfer, G. (2019). Adler ve Sulloway'ın doğum sırası kuramları ve görgül bulgular ile ilgili bir derleme. *DTCF Dergisi, 59*(1), 125-151.

Carver, C.S. ve Scheier, M.F. (2017). *The handbook of stress and health: A guide to research and practise.* (Ed. Cooper, C.L. ve Quick, J.C.). *Optimism, coping, and well-being*. Blackwell: Wiley.

Cassidy A., McConkey R., Kennedy M. ve Slevin E. (2008). Preschoolers with autism ppectrum disorders: The impact on families and the Supports available to them. *Early Child Development and Care, 178*(2), 115–128.

Chamak, B. ve Bonniau, B. (2016). Trajectories, long-term outcomes and family experiences of 76 adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46,* 1084–1095.

Cheak-Zamora, N., Teti, M. ve First, J. (2015). 'Transitions are scary for our kids, and they're scary for us': Family member and youth perspectives on the challenges of transitioning to adulthood with autism. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 28*(6), 548–560.

Chen, J. Cohn, S. E. ve Orsmond, G. I. (2019). Parents' future visions for their autistic transition-age youth: Hopes and expectations. *Autism, 23*(6) 1363–1372.

Corti, C., Pergolizzi, F., Vanzin, L., Cargasacchi1, G., Villa, L. ve diğerleri (2018). Acceptance and commitment therapy-oriented parent-training for parents of children with autism. *Journal of Child and Family Studies, 27*, 2887–2900.

Crane, L., Chester, W.J., Goddard, L., Henry, A.L. ve Hill, L.E. (2016). Experiences of autism diagnosis: A survey of over 1000 parents in the United Kingdom. *Autism, 20*(2) 153–162.

Croen, L.A., Najjar, D.V., Fireman, B. ve Grether, J.K. (2007). Maternal and paternal age and risk of autism spectrum disorders. *Archives of Pediatrics &Adolescent Medicine, 161*(4), 334-340.

Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2006). *Mutlu ve sağlıklı yarınlar için anne baba eğitimi*. Ankara, Kök Yayıncılık.

Çengelci, B. (2009). Otizm ve down sendromlu çocuğa sahip annelerin kaygı, umutsuzluk ve tükenmişlik duygularının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi, 10*(2), 1-22.

Çetinbakış, G., Baştuğ, G. ve Özel-Kızıl, E.T. (2020). Factors contributing to higher caregiving burden in Turkish mothers of children with autism spectrum disorders. *International Journal of Developmental Disabilities, 66*(1), 46-53.

Çopuroğlu, Y.C. ve Mengi, A. (2014). Toplumsal dışlanma ve otizm. *Turkish Studies, 9*(5), 607-626.

Da Paz, N.S. ve Wallender, J. L. (2017). Interventions that target improvements in mental health for parents of children with autism spectrum disorders: A narrative review. *Clinical Psychology Review, 51*, 1–14.

Dabrowska, A., ve Pisula, E. (2010). Parenting stress and coping styles in mothers and fathers of pre-school children with autism and down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research, 54*(3), 266-280. doi:10.1111/j.1365-2788.2010.01258.x.

Dağlı, A. ve Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(59), 1250-1262.

Dardas, L. A. ve Ahmad, M. M. (2015). Coping strategies as mediators and moderators between stress and quality of life among parents of children with autistic disorder. *Stress and Health, 31*, 5–12.

Davis, N. O. ve Carter, A. S. (2008). Parenting stress in mothers and fathers of toddlers with autism spectrum disorders: Associations with child characteristics. *Journal of Autism Developmental Disorders, 38*, 1278–1291.

Dawson-Squibb, J.J., Davids, E.L. ve de Vries, P.J. (2019). Scoping the evidence for EarlyBird and EarlyBird Plus, two United Kingdom developed parent

education training programmes for autism spectrum disorder. *Autism, 23*(3), 542-555.

De Stasio, S., Boldrini, F., Ragni, B. ve Gentile, S. (2020). Predictive factors of toddlers' sleep and parental stress. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(7), 2494-2504.

Decroocq, C., Soulas, T., Lichtle, J., Sankey, C., Engelberg, A. ve Cappe, E. (2020). Facilitators' perspectives on a psychoeducational program for parents of an autistic child. *Autism, 24*(5), 1273-1285.

Demir, R., Tanhan, A., Çiçek, İ., Yerlikaya, İ., Çırak Kurt, S. ve Ünverdi, B. (2021). Yaşam kalitesinin yordayıcıları olarak psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu. *Yaşadıkça Eğitim, 35*(1), 192-206.

Deniz, M.E., Dilmaç, B. ve Arıcak, O.T. (2009). Engelli çocuğa sahip olan ebeveynlerin durumluksürekli kaygı ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6*(1), 953-968.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*(3), 542-575.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. ve Smith, H.L. (1999). Subjective well being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125*(2), 276-302

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S. ve Biswas-Diener, R. (2009). New measures of well-being: Flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research Series, 39,* doi: 10.1007/978-90-481-2354-4 12.

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S. ve Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research, 97,* 143–156.

Dovgan, N.K., Nowell, P.K. ve Aguilar, J. (2019). Influences on Parent Perceptions of Autism Severity. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities 34*(4),236–245.

Drogomyretska, K., Fox, R. ve Colbert, D. (2020). Brief report: Stress and perceived social support in parents of children with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 50,* 4176–4182.

Duarte, C. S., Bordin, I. A., Yazigi, L. ve Mooney, J. (2005). Factors associated with stress in mothers of children with autism. *Autism, 9*(4), 416–427.

Durukan, İ., Erdem, M., Tufan, A.E. ve Türkbay, T. (2010). Otistik spektrum bozukluğu olan çocukların annelerindeki baş etme tutumları ve depresyon ve anksiyete düzeyleriyle ilişkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 17*(2), 75-82.

Dykens, E.M., Fisher, M.H., Taylor, J.L., Lambert, W. ve Miodrag, N. (2014). Reducing distress in mothers of children with autism and other disabilities: A randomized trial. *Pediatrics, 134*(2), 454-463.

Eisenhower, A. S., Baker, B. L. ve Blacher, J. (2005). Preschool children with intellectual disability: Syndrome specificity, behavior problems, and maternal well-being. *Journal of Intellectual Disability Research, 49*, 657-671.

Ekas, N. ve Whitman, T. L. (2010). Autism symptom topography and maternal socioemotional functioning. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 115*(3), 234-249.

Ekas, N., Lickenbrock, D.M. ve Whitman, T.L. (2010). Optimism, social support, and well-being in mothers of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism Developmental Disorders, 40*, 1274–1284.

Elsabbagh, M., Divan, G., Koh, Y.J., Kim, Y.S., Kauchali, S., Marcin, C. ve Fombonne, E. (2012). Global prevalence of autism and other pervasive developmental disorders. *Autism Research, 5*, 160-179.

Erden, S. (2017). *Bilişsel davranışçı kuram temelli grupla psikolojik danışma uygulamaları.* Ankara: Nobel.

Erkan, S. (2015). *Aile ve aile eğitimi ile ilgili temel kavramlar.* (Ed. Temel, Z.F.). *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ersay, E. (2015). *Aile eğitimi programlarının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi.* (Ed. Temel, Z.F.). *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Estes, A., Munson, J., Dawson, G., Koehler, E., Zhou, X., ve Abbott, R. (2009). Parenting stress and psychological functioning among mothers of preschool children with autism and developmental delay. *Autism, 13*(4), 375–387.

Falk, N. H., Norris, K. ve Quinn, M. G. (2014). The factors predicting stress, anxiety and depression in the parents of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*, 3185–3203.

Fang, Y., Luo, J., Boele, M., Windhorst, D., Van Grieken, A. ve Raat, H. (2022). Parent, child, and situational factors associated with parenting stress: A systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, https://doi.org/10.1007/s00787-022-02027- 1.

Farrugia, D. (2009). Exploring stigma: Medical knowledge and the stigmatisation of parents of children diagnosed with autism spectrum disorder. *Sociology of Health & Ilness, 31*(7), 1011-1027.

Faso, D.J., Neal-Beevers, A.R. ve Carlson, C.L. (2013). Vicarious futurity, hope, and well-being in parents of children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, 7*, 288-297.

Fehm, L. ve Mrose, J. (2008). Patients' perspective on homework assignments in cognitive-behavioural therapy. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 15*(5), 320-328.

Fein, D. ve Dunn, M. (2007). *Autism in your classroom: A general educator's guide to students with autism spectrum disorders.* Bethesda: Woodbine House, Inc.

Feinberg, E., Augustyn, M., Fitzgerald, E., Sandler, J., Suarez, Z.F.C., Chen, N., Cabral, H., Beardslee, W. ve Silverstein, M. (2014). Results from a randomized clinical trial improving maternal mental health after a child's diagnosis of autism spectrum disorder. *JAMA Pediatrics Journal, 168*(1), 40-46.

Fırat, S. (2016). Otistik çocukların anne-babalarının depresyon ve kaygı düzeyleri. *Çukurova Medical Journal, 41*(3), 539-547.

Fiedler, C.R., Simpson, R.L. ve Clark, D.M. (2007). *Parents and families of children with disabilities: Effective school-based support services*. New Jersey: Pearson Education.

Fitzgerald, M., Birkbeck, G. ve Matthews., P. (2002) Maternal burden in families with children with autistic spectrum disorder. *Irish Journal of Psychology, 23*, 2–17.

Fletcher-Watson, S. ve Happe, F. (2019). *Autism: A new introduction to psychological theory and current debate.* Routledge.

Fombonne, E. (1999). The epidemiology of auism: A review. *Psychological Medicine, 29*(4), 769-786.

Frank-Briggs, A. (2012). Autism in children: Clinical features, management and challenges. *The Nigerian Health Journal, 12*, 27-30.

Frantz, R., Hansen, S.G. ve Machalicek, W. (2018). Interventions to promote well-being in parents of children with autism: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 5,* 58-77.

Freeman, A. (2007). The use of homework in cognitive behavior therapy: working with complex anxiety and insomnia. *Cognitive and Behavioral Practice, 14*(3), 261-267.

Freud, S. (2019). *Tutukluk, semptom ve kaygı* (Çev. Öner, C.). İstanbul: Oda Yayınları (1926).

Fung, K., Lake, J., Steel, L., Bryce, K. ve Lunsky, Y. (2018). ACT processes in group intervention for mothers of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *48*, 2740–2747.

Gabovitch, E.M. ve Curtin, C. (2009) Family-centered care for children with autism spectrum disorders: a review. *Marriage & Family Review, 45*(5), 469–498.

Geçtan, E. (2022). *Psikanaliz ve sonrası.* (18. Basım). İstanbul: Metis Yayınları.

Gentles, S.J., Nicholas, D.B., Jack, S.M., McKibbon, K.A. ve Szatmari P. (2020). Coming to understand the child has autism: A process illustrating parents' evolving readiness for engaging in care. *Autism, 24*(2), 470-483.

Giallo, R., Wood, E.C., Jellet, R. ve Porter, R. (2011). Fatigue, wellbeing and parental self-efficacy in mothers of children with an Autism Spectrum Disorder. *Autism, 17*(4), 465–480.

Gladding, S.T. (2013). *Psikolojik danışma: Kapsamlı bir meslek* (6. Baskı, Çev. Ed. Voltan-Acar, N.). Ankara: Nobel.

Gobrial, E. ve Raghavan, R. (2018). Calm child programme: Parental programme for anxiety in children and young people with autism spectrum disorder and intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities, 22*(4), 315–327.

Goedeke, S., Shepherd, D., Landon, J. ve Taylor, S. (2019). How perceived support relates to child autism symptoms and carerelated stress in parents caring for a child with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 60*, 36–47.

Goldman, S.E. ve Burke, M.M. (2017). The effectiveness of interventions to incrase parent involvement in special education: A systematic literature review and meta-analysis. *Exceptionality, 25*(2), 97-115.

Goldstein, S. (2018). *Historical perspective and overview: Assessment of autism spectrum disorders* (Eds. Goldstein ve S. Ozonoff). The Guilford Press, New York.

Gordon, J. (2009). An evidence-based approach for supporting parents experiencing chronic sorrow. *Pediatric Nursery, 35*(2), 115-119.

Gotham, K., Bishop, S. L. ve Lord, C. (2011). *Diagnosis of autism spectrum disorders*. (Ed. Amaral, D.G., Dawson, G. ve Geschwind, D.H.). Autism spectrum disorders. New York: Oxford University Press.

Gould, E.R., Tarbox, J. ve Coyne, L. (2017). Evaluating the effects of acceptance and commitment training on the overt behavior of parents of children with autism. *Journal of Contextual Behavioral Science, 7*, 81–88.

Gökmenoğlu, T., Eret, E. ve Kiraz, E. (2010). Krizler, reformlar ve bilimsel ilerlemeler: Son iki yüzyılda davranışçılık. *İlköğretim Online, 9*(1), 292-300.

Görmez, V. (2016). Bilişsel davranışçı terapide temel kavramlar: Bir teknisyen olarak terapistin malzeme çantasına genel bakış. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 23*(2), 169-176.

Gray, D. E. (2006). Coping over time: The parents of children with autism. *Journal of Intellectual Disability Research, 50,* 970–976.

Griffith, G. M., Hastings, R. P., Nash, S. ve Hill, C. (2010). Using matched groups to explore child behavior problems and maternal well-being in children with down syndrome and autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*, 610–619.

Günay, U. ve Özkan, M. (2019). Emotions and coping methods of Turkish parents of children with cancer. *Journal Psychosocial Oncology, 37*(3), 398-412.

Hahs, A.D., Dixon, M.R. ve Paliliunas, D. (2019). Randomized controlled trial of a brief acceptance and commitment training for parents of individuals

diagnosed with autism spectrum disorders. *Journal of Contextual Behavioral Science, 12*, 154–159.

Hallahan, D. P., ve Kaufmann, J. M. (2009). *Exceptional learners: Introduction to special education.* Boston: Allyn & Bacon.

Hall, H. R. ve Graff, J. C. (2011). The relationships among adaptive behaviors of children with autism, family support, parenting stress, and coping. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing, 34*(1), 4–25.

Hall, H. R. (2012). Families of children with autism: Behaviors of children, community support and coping. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing, 35*, 111–132.

Hamidi, F., Shirazizadeh, Z. ve Damavandi, E. (2020). The effect of cognitive behavioral counseling on parent-child relationship in mothers of children with autism spectrum disorder. *Health Education and Health Promotion, 8*(2), 51-56.

Hardman, M.L., Drew, C.J.ve Egan, M.W. (2005). *Human exceptionality: School, community and family* (8.Basım). Boston: Allyn and Bacon.

Hartley, S.L., Barker, E.T., Seltzer, M.M., Greenberg, J.S. ve Floyd, F.J. (2011). Marital satisfaction and parenting experiences of mothers and fathers of adolescents and adults with autism. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 116*(1), 81-95.

Hastings, R. P. (2003). Child behaviour problems and partner mental health as correlates of stress in mothers and fathers of children with autism. *Journal of Intellectual Disability Research, 47*, 231-237.

Hastings, R. P., Kovshoff, H., Brown, T., Ward, N. J., Espinosa, F. D. ve Remington, B. (2005). Coping strategies in mothers and fathers of preschool and school-age children with autism. *Autism: The International Journal of Research and Practice, 9*, 377–391.

Hayborn, M.D. (2001). Happiness and Pleasure. *Philosophy and Phenomenological Research, 50*(2), 255-276.

Hayes, S. A. ve Watson, S. L. (2013). The impact of parenting stress: A meta-analysis of studies comparing the experience of parenting stress in parents of

children with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*, 629–642.

Hedley, D., Uljarevic, M., Cameron, L., Halder, S., Richdale, A. ve Dissanayake, C. (2017). Employment programmes and interventions targeting adults with autism spectrum disorder: A systematic review of the literature. *Autism, 21*(8) 929–941.

Hefferon, K. ve Boniwell, I. (2014). *Pozitif psikolojiye giriş* (Çev.Topuz, C.) (Ed. Doğan, T.), *Pozitif psikoloji: Kuram, araştırma ve uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Helbig, S. ve Fehm, L. (2004). Problems with homework in cbt: rare exception or rather frequent? *Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 32*(3), 291–301.

Higgins, D., Bailey, S. ve Pearce, J. (2005). Factors associated with functioning style and coping strategies of families with a child with an autism spectrum disorder. *Autism, 9*, 125-137.

Hiller, M. R., Young, L.R. ve Weber, N. (2016). Sex differences in pre-diagnosis concerns for children later diagnosed with autism spectrum disorder. *Autism, 20*(1), 75–84.

Hodgetts, S., Nicholas, D. ve Zwaigenbaum, L. (2013). Home sweet home? Families' experiences with aggression in children with autism spectrum disorders. Focus on *Autism and Other Developmental Disabilities, 28*(3), 166–174.

Hoefman, R., Payakachart, N., Van Exel, J., Kuhlthau, K., Kovacs, E., Pyne, J. ve Tillford, J. M. (2014). Caring for a child with autism spectrum disorder and parents' quality of life: Application of the carerQol. *Journal of Autism Developmental Disorders, 44*(8), 1933–1945.

Hoffmann, S. G., Asnaani, A., Vonk, I. J., Sawyer, A. T. ve Fang, A. (2012). The efficacy of cognitive behavioral therapy: a review of meta-analyses. *Cognitive Therapy and Research, 36*, 427-440.

Hoffman, C. D., Sweeney, D. P., Hodge, D., Lopez-Wagner, M. C., ve Looney, L. (2009). Parenting stress and closeness: Mothers of typically developing children and mothers of children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 24*(3), 178–187.

Hoopen, W.L., Nijs, F.A.P., Duvekot, J., Lord, G.K., Hillegers, H.J. M., Brouwer, B.F.W. ve Van Roijen, L. H. (2020). Children with an autism spectrum disorder and their caregivers: Capturing health-related and care-related quality of life. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 50*, 263–277.

Hsiao, Y.J. (2018). Autism spectrum disorders: Family demographics, parental stress, and family quality of life. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 15*(1), 70–79.

Huang, C.Y., Yen, H. C., Tseng, M. H., Tung, L. C., Chen, Y. D. ve Chen, K. L. (2014). Impacts of autistic behaviors, emotional and behavioral problems on parenting stress in caregivers of children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*(6), 1383–1390.

Huguet, G., Ey, E. ve Bourgeron, T. (2013). The genetic landscapes of autism spectrum disorders. *Annual Review of Genomics and Human Genetics, 4*(1), 191-213.

Humphrey, L. T. ve King, T. (2000). Childhood stress: a lifetime legacy. *Anthropologie, 38*(1), 33-49.

Huppert, F. A. (2009). Psychological well–being: Evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology Health and Well–Being, 1*(2), 137-164.

Iadarola, S., Oakes, L.A., Shih, W., Dean, M., Smith, T. ve Orlich, F. (2018). Relationship among anxiety, depression, and family impact in adolescents with autism spectrum disorder and average-range IQ. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 33*(3), 171–181.

Ilias, K., Cornish, K., Kummar, A.S., Sang Ah Park, M. ve Golden, K.J. (2018). Parenting stress and resilience in parents of children with autism spectrum disorder (ASD) in Southeast Asia: A systematic review. *Frontiers In Psychology, 9*, 1-14.

Izadi-Mazidi, M., Riahi, F. ve Khajeddin, N. (2015). Effect of cognitive behavior group therapy on parenting stress in mothers of children with autism. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences, 9*(3), 1-5.

James, J. ve Ponzetti, J. (2016). *Evidence-based parenting education- A global perspective.* New York ve Londra: Routledge.

Jonsdottir, S.L., Saemundsen, E., Antonsdottir, I.S., Sigurdardottir, S. ve Olason D. (2011). Children diagnosed with autistic spectrum disorder before or after the age of 6 years. *Research in Autistic Spectrum Disorders* 5, 175–184.

Joekar, S., Farid, A.A.A., Birashk, B., Gharraee, B. ve Mohammadian, M. (2016). Effectiveness of acceptance and commitment therapy in the support of parents of children with high-functioning autism. *International Journal of Humanities and Cultural Studies, 2*(4), 2763-2772.

Johnson, N.L., Frenn, M., Feetham, S. ve Simpson, P. (2011). Autism spectrum disorder: Parenting stress, family functioning and health-related quality of life. *Families Systems & Health, 29*(3), 232–252.

Jones, L., Gold, E., Totsika, V., Hastings, R.P., Jones, M. ve diğerleri (2018). A mindfulness parent well-being course: Evaluation of outcomes for parents of children with autism and related disabilities recruited through special schools. *European Journal of Special Needs Education, 33*(1), 16-30.

Jungbluth, N.J. ve Shirk, S.R. (2013). Promoting homework adherence in cognitive-behavioral therapy for adolescent depression. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 42*, 545–553.

Kaba, İ. (2019). Stres, ruh sağlığı ve stres yönetimi: Güncel bir gözden geçirme. *Akademik Bakış Dergisi, 73*, 63-81.

Kaner, S. (2001). Aile stresini değerlendirme ölçeği: The questionare on resource and (stress–f): Faktör yapısı, güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Dergisi, 34*(1),1–10.

Kaner, S. (2010). *Aile katılımı ve iş birliği*. (Ed. Sucuoğlu, B.). *Zihinsel engelliler ve eğitimi* Ankara: Kök Yayıncılık.

Kanne, S. M. ve Mazurek, M. O. (2011). Aggression in children and adolescents with ASD: Prevalence and risk factors. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 41*(7), 926– 937.

Karasar N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Karst, S.J. ve Van Hecke, V.A. (2012). Parent and family impact of autism spectrum disorders: A review and proposed model for intervention evaluation. *Clinical Child and Family Psychology Review, 15*, 247–277.

Kasprzak, E. (2010). Perceived social support and life-satisfaction. *Polish Psychological Bulletin, 41*(4), 144-154.

Kazantzis, N., Busch, R. ve Ronan, K.R. (2007). Using homework assignments in psychotherapy: Differences by theoretical orientation and professional training. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 35*, 121-128.

Kermen, U., İlçin Tosun, N. ve Doğan, U. (2016). Yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluşun yordayıcısı olarak sosyal kaygı. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 20-29.

Ketcheson, L.R., Wengrovius, C.M., Staples, K.L. ve Miodrag, N. (2022). MYTime: A mindfulness and yoga program to promote health outcomes in parents of children with autism spectrum disorder. *Global Advances in Health and Medicine, 11*, 1–11.

Khanna, R., Jariwala, K. ve Bentley, J. P. (2013). Health utility assessment using EQ-5D among caregivers of children with autism. *Value in Health, 16*(5), 778–788.

Khanna, R., Madhavan, S. S., Smith, M. J., Patrick, J. H., Tworek, C. ve Becker-Cottrill, B. (2011). Assessment of health-related quality of life among primary caregivers of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Development Disorders, 41*(9), 1214–1227.

Kılıç, Ç. (2010). Aile eğitim programları ve Türkiye'deki örnekleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, 10*(1), 99-111.

Killmeyer, S. ve Kaczmarek, L. (2017). Parent training and joint engagement in young children with autism spectrum disorder. *Autism & Developmental Language Impairments, 2*, 1–16.

King, G., Zwaigenbaum, L., Baxter, D. ve Rosenbaum, P. (2011). Parent views of the positive contributions of elementary and high school-aged children with autism spectrum disorders and down syndrome. *Child Care, Health and Development, 38*(6), 817–828.

Kinnear, S.H., Link, B.G., Ballan, M.S. ve Fischbach, R.L. (2016). Understanding the experience of stigma for parents of children with autism spectrum disorder and the role stigma plays in families' lives. *Autism Developmental Disorders, 46*(1), 942-953.

Kirby, A.V., Bagatell, N., Grace T. ve Baranek, G.T. (2020). The formation of postsecondary expectations among parents of youth with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 35*(2) 118–128.

Kirsch, İ., Lynn, S.J., Vigorito, M. ve Miller, R.R. (2004). The role of cognition in classical and operant conditioning. *Journal of Clinical Psychology, 60*(4), 369–392.

Koç, K. (2013). *Erken müdahale programları.* (Ed. Doğru, S.Y. ve Öz, A.Ş.). *Aileler ve öğretmenler için el kitabı: Tüm yönleriyle özel bebekler ve çocukların gelişimi ve etkinlik örnekleri.* Ankara:Eğiten Kitap.

Konstantareas, M.M. ve Homatidis, S. (1998). Assessing child symptom severity and stress in parents of autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 30*, 459–470.

Konstantareas, M. M. ve Papageorgiou, V. (2006). Effects of temperament, symptom severity and level of functioning on maternal stress in Greek children and youth with ASD. *Autism, 10*(6), 593–607.

Korkmaz, İ. (2003). *Sosyal öğrenme kuramı.* (Ed. Yeşilyaprak, B.) *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Kousha, M., Attar, H.A. ve Shoar, Z. (2016). Anxiety, depression, and quality of life in Iranian mothers of children with autism spectrum disorder. *Journal of Child Health Care, 20*(3), 405–414.

Köse, S., Özbaran, B., ve Erermiş, S. (2012). Otizm yelpaze bozukluklarında nöropsikolojik profil. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 19*, 103-115.

Kulasinghe, K., Whittingham, K., Mitchell, A.E. ve Boyd, R.N. (2023). Psychological interventions targeting mental health and the mother–child relationship in autism: Systematic review and meta-analysis. *Developmental Medicine Child Neurology, 65*(3), 329-345.

Kring, A. M. ve Johnson, S. L. (2015). *Anormal Psikoloji* (Çev. Ed. Şahin, M.). Ankara: Nobel.

Kuhlthau, K., Payakachat, N., Delahaye, J., Hurson, J., Pyne, J. M. ve Kovacs, E. (2014). Quality of life for parents of children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 8*(10), 1339–1350.

Kuravackel, G. M., Ruble, L. A., Reese, R. J., Ables, A. P., Rodgers, A.D., ve Toland, M. D. (2018). COMPASS for hope: Evaluating theeffectiveness of a parent training and support program for children with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 48*(2), 404–416.

Kuyken, W., Padesky, C.A. ve Dudley, R. (2008) *Collaborative case conceptualization: Working effectively with clients in cognitive-behavioral therapy*. Guilford Press

Lai, W. W. ve Oei, T. P. S. (2014). Coping in parents and caregivers of children with autism spectrum disorders (ASD): A review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, *44*, 1-18.

Landon, J., Shepherd, D. ve Goedeke, S. (2018). Predictors of satisfaction with life in parents of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 48,* 1640–1650.

Lang, P. J. (1995). The emotion probe: Studies of motivation and attention. *American Psychologist, 50*(5), 372–385.

Lavelle, T. A., Weinstein, M. C., Newhouse, J. P., Munir, K., Kuhlthau, K. A. ve Prosser, L. A. (2014). Economic burden of childhood autism spectrum disorders. *Pediatrics*, *133*, 520-529.

Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology, 44*, 1–22.

Lecavalier, L., Leone, S. ve Wiltz, J. (2006). The impact of behaviour problems on caregiver stress in young people with Autism spectrum disorders. *Journal of Intellectual Disability Research, 50*(3), 172–183.

Leung, R. C., Pang, E. W., Anagnostou, E., ve Taylor, M. J. (2018). Young adults with autism spectrum disorder show early atypical neural activity during emotional face processing. *Frontiers in Human Neuroscience, 12*(57), 1-10.

Lee, C. L., Harrington, A.R., Louie, B.B., Craig, J. ve Newschaffer, J. (2008). Children with Autism: Quality of life and parental concerns. *Journal of Autism Developmental Disorder, 38,* 1147–1160.

Li, L., Young, D., Wei, H., Zhang, Y., Zheng, Y., Xiao, S., Wang, X. ve Chen, X. (1998). The relationship between objective life status and subjective life satisfaction with quality of life. *Behavioral Medicine, 23*(4), 149-159.

Lindblad, B. M., Holritz-Rasmussen, B. ve Sandman, P. O. (2007). A life enriching togetherness–meanings of informal support when being a parent of a child with disability. *Scandinavian Journal of Caring Sciences, 21*(2), 238–246.

Lichtle, J., Downes, N., Engelberg, A. ve Cappe, E. (2020). The effects of parent training programs on the quality of life and stress levels of parents raising a child with autism spectrum disorder: A systematic review of the literature. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 7,* 242–262

Lounds, J., Seltzer M.M. ve Greenberg, J.S., (2007) Transition and change in adolescents and young adults with autism: longitudinal effects on maternal well-being. *American Journal on Mental Retardation, 112,* 401–417.

Lovell, B., Moss, M. ve Wetherell, M.A. (2012). With a little help from my friends: psychological, endocrine and health corollaries of social support in parental caregivers of children with autism or ADHD. *Research in Developmental Disabilities, 33,* 682– 687.

Lu, M., Yang, G., Skora, E., Wang, G., Cai, Y., Sun, Q. ve Li, W. (2015). Self-esteem, social support, and life satisfaction in Chinese parents of children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, 17,* 70-77.

Ludlow, A., Skelly, C., ve Rohleder, P. (2011). Challenges faced by parents of children diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of Health Psychology, 17*, 702–711.

Lukens, E. ve McFarlane, W. (2004). Psychoeducation as evidence-based practice: Considerations for practice, research, and policy. *Brief Treatment and CrisisIntervention, 4*(3), 205-225.

Lunsky, Y., Fung, K., Lake, J., Steel, L. ve Bryce, K. (2018). Evaluation of acceptance and commitment therapy (ACT) for mothers of children and youth with autism spectrum disorder. *Mindfulness, 9,* 1110–1116.

Lunsky, Y., Albaum, C., Baskin, A., Hastings, R.P., Hutton, S. ve diğerleri (2021). Group virtual mindfulness‐based intervention for parents of autistic adolescents and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 51*, 3959–3969.

Mandell, D. S. ve Salzer, M. S. (2007). Who joins support groups among parents of children with autism? *Autism, 11*(2), 111–122.

Marino, F., Failla, C., Chila, P., Minutoli, R., Puglisi, A. … (2021). The effect of acceptance and commitment therapy for improving psychological well-being in parents of individuals with autism spectrum disorders: A randomized controlled trial. *Brain Sciences, 11*(7), 880-895.

Marsack, C. N. ve Perry, T. E. (2018). Aging in place in every community: Social exclusion experiences of parents of adult children with autism spectrum disorder. *Research on Aging, 40(*6), 535–557.

Marsack, C. N. ve Samuel, P. S. (2017). Mediating effects of social support on quality of life for parents of adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 47,* 2378–2389.

Marsack-Topolevski, C. N. (2021). Mediating effects of social support on caregiver burden and quality of life for compound and noncompound caregivers. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services, 102*(2), 1–13.

Marsack-Topolewski, N. C. ve Maragakis, A. (2021). Relationship between symptom severity and caregiver burden experienced by parents of adults with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 36*(1), 57–65.

Marsack-Topolewski, N. C. ve Weisz, N.A. (2020). Parents' perceptions of access to services for their adult children diagnosed with autism spectrum disorder. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services, 101*(2), 190–204.

Martins, R., Bonito, I., Albuquerque, A.A.C. ve Chaves, C. (2015). The impact of the diagnosis of autism in parents of children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 171,* 121-125.

Matson, J. L., Hess, J. A., Kozlowskil, A. M. ve Neal, D. (2011). An examination of differences in symptom endorsement of autism spectrum disorders: A comparison between mothers and fathers. *Developmental Neurohabilitation, 14,* 1–7.

Matthews, N. L., Orr, B. C., Harris, B., McIntosh, R., Openden, D. ve Smith, C. J. (2018). Parent and child outcomes of jumpstart, an education and training program for parents of children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, 56,* 21–35.

Maughan, D. R., Christiansen, E., Jenson, W. R., Olympia, D., ve Clark, E. (2005). Behavioral parent training as a treatment for externalizing behaviors and disruptive behavior disorders: A meta-analysis. *School Psychology Review, 34(*3), 267–286.

Mccabe, H. (2010). Employment experiences, perspectives, and wishes of mothers of children with autism in the people's republic of China. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 23*(2), 122-131.

McDermott, V.M., Lawson, K., Hottinger, K., Seijo, R., Schechtman, M., Shulman, L. ve Shinnar, S. (2015). Parental stress in families of children with autism and other developmental disabilities. *Journal of Child Neurology, 30(*13) 1728-1735.

McStay, L.R., Dissanayake, C., Scheeren, A., Koot, M.H. ve Begeer, S. (2014). Parenting stress and autism: The role of age, autism severity, quality of life and problem behaviour of children and adolescents with autism. *Autism, 18(*5) 502–510.

Meadan, H., Halle, J. W. ve Ebata, A. T. (2010). Families with children who have autism spectrum disorders: Stress and support. *Exceptional Children, 77*, 7–36.

Meral B. F. ve Cavkaytar A. (2014). Otizmli çocuk ailelerinin aile yaşam kalitesi algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(3), 1363-1380.

Merriman, K., Burke, T. ve O'Reilly, G. (2020). A systematic review of the effectiveness and efficacy of clinician led psychological interventions for parents of children with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders, 74*(4), 1-11.

Miranda, A., Mira, A., Berenguer, C., Rosello, B. ve Baixauli, I. (2019). Parenting stress in mothers of children with autism without intellectual disability: Mediation of behavioral problems and coping strategies. *Frontiers in Psychology, 10*(464), 1-12.

Mugno, D., Ruta, L., D'Arrigo, V.G. ve Mazzone, L. (2007). Impairment of quality of life in parents of children and adolescents with pervasive developmental disorder. *Health and Quality of Life Outcomes*, *5*(22), 1-9.

Mukaddes, N. M. (2017). *Otizm spektrum bozukluklar: Tanı ve takip*, (2.Baskı). Nobel Tıp Kitabevleri, İstanbul.

Myers-Walls, J. A. ve Dworkin, J. (2016). *Parenting education without borders: Evidence-based parenting education.* New York ve Londra, Routledge.

Myers, B.J., Mackintosh, V. H. ve Goin-Kochel, R.P. (2009). "My greatest joy and greatest heartache:" parents' own words on how having a child with autism spectrum has affected their lives and their familes' lives. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3,* 670-684.

Nacaroğlu, Ç ve Yücel, S.V. (2021). Kanser hastalarıyla çalışan gönüllü ve profesyonellerde özgecilik, pozitif bilişsel üçlü ve depresyon oranlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Klinik Psikoloji Dergisi, 5*(2), 98-112.

Neely-Barnes. S., Hall, H., Roberts, R., ve Graff, J. (2011). Parenting a child with an autism spectrum disorder: Public perceptions and parental conceptualizations. *Journal of Family Social Work, 14*(3), 208-225.

Nealy, C.E., O'Hare, L., Powers, J.D. ve Swick, D.C. (2012). The impact of autism spectrum disorders on the family: A qualitative study of mothers' perspectives. *Journal of Family Social Work, 15*(3), 187-201.

Newbury-Birch, D. ve Kamali, F. (2001). Psychological stress, anxiety, depression, job satisfaction, and personality characteristics in preregistration house officers. *Postgraduate Medical Journal, 77(*904), 109-111.

Ng, S. L. (2005). Subjective residential environment and its implications for quality of life among university students in Hong Kong. *Social Indicators Research, 71*, 467-489.

Nguyen, C.T., Fairclough, D.L. ve Noll, R.B. (2016). Problem-solving skills training for mothers of children recently diagnosed with autism spectrum disorder: A pilot feasibility study. *Autism, 20*(1) 55–64.

Nilsson, E.A. (2015). *The impact of autism on family: Three themes*. Yüksek Lisans Tezi, Seattle City University.

O'Brien, M. (2007). Ambiguous loss in families of children with autism spectrum disorders. *Family Relations, 56*(2), 135-146.

O'Donohue, W. T., ve Fisher, J. E. (2008). *Cognitive behavior therapy: Applying empirically supported techniques in your practice* (2. Basım). Hoboken, NJ: Wiley.

O'Donovan, K.L., Armitage, S., Featherstone, J., McQuillin, L., Longley, S. ve Pollard, N. (2019). Group-based parent training interventions for parents of children with autism spectrum disorders: A literature review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 6*, 85–95.

Oishi, S., Diener, E., Lucas, R.E. ve Suh, E.M. (2009). *Culture and well being*. (Ed. Diener, E.). *Cross-cultural variations in predictors of life satisfaction: Perspectives from needs and values*. New York: Springer.

Oprea, C. ve Stan, A. (2012). Mothers of autistic children: How do they feel? *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46*, 4191-4194.

Ormrod, J.E. (2006). *Educational psychology* (5. Baskı). Upper Saddle River, N.J: Pearson Merril Prentice Hall.

Osborne, L. A., McHugh, L., Saunders, J. ve Reed, P. (2008). Parenting stress reduces the effectiveness of early teaching interventions for autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*(6), 1092–1103.

Osborne, L. ve Reed, P. (2010). Stress and self-perceived parenting behaviors of parents of children with autistic spectrum conditions. *Research in Autism Spectrum Disorders, 4*(3), 405-414.

O'Shea, D., O'Shea, L., Algozzina, R. ve Hammitte, D.J. (2001). *Families and teachers of individuals with disabilities: Collaborative orientations and responsive practices*. Allyn&Bacon A Pearson Education Company.

Ousley, O. ve Cermak, T. (2014). Autism spectrum disorder: Defining dimensions and subgrroups. *Current Developmental Disorders Reports, 1*(1), 20-28.

Öner, N. ve Le Compte, A. (1983). *Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Östberg, M. ve Hagekull, B. (2000). A structural modeling approach to the understanding of parenting stress. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*(4), 615-625.

Özcan, Ö. ve Gül Çelik, G. (2017). Bilişsel davranışçı terapi. *Turkiye Klinikleri J Child Psychiatry-Special Topics, 3(*2), 115-120.

Özdel, K. (2015). Dünden bugüne bilişsel davranışçı terapiler: Teori ve uygulama. *Türkiye Klinikleri J Psychiatry-Special Topics, 8*(2), 10-21.

Özdemir, O. (2013). *Ailelere sunulan hizmetler ve destekler.* (Ed. Cavkaytar, A.). *Özel eğitimde aile rehberliği.* Ankara: Maya Akademi.

Özen, A. (2010). *Aile Eğitimi*. (Ed. Diken, İ. H.). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. Ankara: Pegem Akademi.

Özer, A. (2015). *"Ben" değeri tiryakiliği.* (17. Baskı). İstanbul: Galata Yayıncılık.

Özeren, S.G. (2013). Otizm spektrum bozukluğu (OSB) ve hastalığa kanıt penceresinden bakış. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bil Dergisi, 2*, 57-63.

Öztürk, C.Ş. (2020). *Çocukluk çağı ruhsal bozuklukları ve bilişsel davranışçı terapiler-DSM-5 odaklı* (Ed. Haluk Arkar). Nobel Yayıncılık, Ankara.

Palli, A. (2017). Psychoeducation: The way to make patients manage their illness and fill their future with life. *Mental Health in Family Medicine, 13*, 528-531.

Palmer, M., Caceres, A.S.J., Tarver, J., Howlin, P., Slonims, V., Pellicano, E. ve Charman, T. (2020). Feasibility study of the National Autistic Society EarlyBird parent support programme. *Autism, 24*(1), 147-154.

Pastor-Cerezuela, G., Fernandez-Andres, I., Minguez-Tarraga, R. ve Navvaro-Pena, J.M. (2016). Parental stress and ASD: Relationship with autism symptom severity, IQ, and resilience. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 31*(4), 300–311.

Pastor-Cerezuela, G., Fernandez-Andres, I., Perez-Molina, D. ve Tijeras-Iborra, A. (2021). Parental stress and resilience in autism spectrum disorder and down syndrome. *Journal of Family Issues, 42*(1), 3–26

Pellicano, E., Brett, S., Den Hauting, J., Heyworth, M., Magiati, I., Steward, R…(2022). COVID-19, social isolation and the mental health of autistic people and their families: A qualitative study. *Autism, 26*(4), 914–927.

Pennefather, J., Hieneman, M., Raultson, T.J. ve Caraway, N. (2018). Evaluation of an online training program to improve family routines, parental well-being, and the behavior of children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 54*, 21-26.

Peters-Scheffer, N., Didden, R. ve Korzilius, H. (2012). Maternal stress predicted by characteristics of children with autism spectrum disorder and intellectual disability. *Research in Autism Spectrum Disorders, 6,* 696–706.

Petrou, A.E., Soul, A., Koshy, B., McConachie, H. ve Parr, J.R. (2018). The impact on the family of the co-existing conditions of children with autism spectrum disorder. *Autism Research, 11*, 776–787.

Pisula, E. ve Kossakowska, Z. (2010). Sense of coherence and coping with stress among mothers and fathers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40,* 1485–1494.

Pluess, M., Condrad, A. ve Wilhelm, F. H. (2009). Muscle tension in generalized anxiety disorder: A critical review of the literature. *Journal of Anxiety Disorders, 23*(1), 1-11.

Poddar, S., Sinha, V.K. ve Urbi, M. (2018). Acceptance and commitment therapy on parents of children and adolescents with autism spectrum disorders. *International Journal of Educational and Psychological Researches, 1*(3), 221-225.

Postorino, V., Sharp, W. G., McCracken, C. E., Bearss, K., Burrell, T. L., Evans, A. N. ve Scahill, L. (2017). A systematic review and metaanalysis of parent training for disruptive behavior in children with autism spectrum disorder. *Clinical Child and Family Psychology Review, 20(*4), 391–402.

Pozo, P., Sarria, E. ve Brioso, A. (2014). Family quality of life and psychological well- being in parents of children with autism spectrum disorders: A double ABCX model. *Journal of Intellectual Disability Research, 58*(5), 442–458.

Pozo, P. ve Sarria, E. (2015). Still stressed but feeling better: Well-being in autism spectrum disorder families as children become adults. *Autism, 19*(7) 805–813.

Preece, D. ve Trajkovski, V. (2017). Parent education in autism: a literature review. *Croatian Review of Rehabilitation Research*, *53*(1), 118–128.

Prelock, P. J. ve Nelson, N. W. (2012). Language and communication in autism: An integrated view. *Pediatric Clinics, 59*(1), 129-145.

Radley, K. C., Jenson, W. R., Clark, E. ve O'Neill, R. E. (2014). The feasibility and effects of a parent-facilitated social skills training program on social engagement of children with autism spectrum disorders. *Psychology in the Schools, 51*(3), 241–255.

Rao, P. A. ve Beidel, D. C. (2009). The impact of children with highfunctioning autism on parental stress, sibling adjustment, and family functioning. *Behavior Modification, 33*(4), 437–451.

Rayan, A. ve Ahmad, M. (2017). Effectiveness of Mindfulness-Based Intervention on Perceived Stress, Anxiety, and Depression Among Parents of Children with Autism Spectrum Disorder. *Mindfulness, 8,* 677–690.

Renty, J. ve Roeyers, H. (2006). Satisfaction with formal support and education for children with autism spectrum disorders: the voices of the parents. *Child: Care, Health and Development 32*(3), 371–385.

Ridderinkhof, A., De Bruin, E.I., Blom, R. ve Bögels, S.M. (2018). Mindfulness-based program for children with autism spectrum disorder and their parents: Direct and long-term improvements. *Mindfulness, 9,*773–791.

Robinson, S., Hastings, R.P., Weiss, J.A., Pagavasthsing, J. ve Lunsky, Y. (2017). Self-compassion and psychological distress in parents of young people and adults with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 31*(3), 454-458.

Robinson, S. ve Weiss, J.A. (2020). Examining the relationship between social support and stress for parents of individuals with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 74,* DOI:10.1016/j.rasd.2020.101557.

Rodrigo, M., Almeida, A., ve Reichle, B. (2016). *Evidence-based parent education programs- A European perspective: Evidence based parenting education- A global perspective.* New York ve Londra, Routledge.

Rojas-Torres, L.P., Alonso-Esteban, Y., Lopez-Ramon, M.F. ve Alcantud-Marin, F. (2021). Mindfulness-based stress reduction (MBSR) and self compassion (SC) training for parents of children with autism spectrum disorders: A pilot trial in community services in Spain. *Children, 8*(5), 1-18.

Romero-Martinez, A., Ruiz-Robledillo, N., Sarinana-Gonzalez, P., Andres-Garcia, S.,Vitoria-Estruch, S. ve Moya-Albiol, L. (2017). A cognitive-behavioural intervention improves cognition in caregivers of people with autism spectrum disorder: A pilot study. *Psychosocial Intervention, 26*, 165-170.

Ruiz-Robledillo, N. ve Moya-Albiol, L. (2015). Effects of a cognitive-behavioral intervention program on the health of caregivers of people with autism spectrum disorder. *Psychosocial Intervention, 24*, 33-39.

Russel, G. ve Norwich, B. (2012). Dilemmas, diagnosis and de-stigmatization: Parental perspectives on the diagnosis of autism spectrum disorders. *Clinical Child Psychology and Psychiatry 17(*2) 229–245.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(6), 1069-1081.

Sajjad, S., Asad, S., Gul, A. ve Ghauri, A.A. (2022). Quiet ego, perceived social support, and subjective well-being in mothers having children diagnosed with autism spectrum disorder. Research in Autism Spectrum Disorders. doi.org/10.1016/j.rasd.2022.102006.

Salas, B.L., Rodriguez, V.Y., Urbieta, C.T. ve Cuadrado, E. (2017). The role of coping strategies and self-efficacy as predictors of life satisfaction in a sample of parents of children with autism spectrum disorder. *Psicothema, 29*(1), 55-60.

Sargın, M. ve Sargın, A.E. (2015). "Yaşamaya değer bir hayat" için: Diyalektik davranışçı terapinin gelişimi ve temel ilkeleri. *Türkiye Klinikleri J Psychiatry-Special Topics, 8,* 64-70.

Saunders, B. S., Tilford, J. M., Fussell, J. J., Schulz, E. G., Casey, P. H. ve Kuo, D. Z. (2015). Financial and employment impact of intellectual disability on families of children with autism. *Families, System & Health, 33*(1), 36–45.

Sawyer, M. G., Bittman, M., Greca, A. M. L., Crettenden, A. D., Harchak, T. F. ve Martin, J. (2010). Time demands of caring for children with autism: What are the implications for maternal mental health? *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40,* 620– 628.

Scahill, L., Bearss, K., Lecavalier, L., Smith, T., Swiezy, N. ve Aman, M. G. (2016). Effect of parent training on adaptive behavior in children with autism spectrum disorder and disruptive behavior: results of a randomized trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 55*(7), 602–609.

Schieve, L. A., Blumberg, S. J., Rice, C., Visser, S. N. ve Boyle, C. (2007). The relationship between autism and parenting stress. *Pediatrics, 119*(1), 114–121.

Schieve, L. A., Boulet, S. L., Kogan, M. D., Yeargin-Allsopp, M., Boyle, C. A. ve Visser, S. N. (2011). Parenting aggravation and autism spectrum disorders: 2007 national survey of children's health. *Disability and Health Journal, 4*, 143–152.

Schiltz, H.K., McVey, A.J., Magnus, B., Dolan, B.K., Willar, K.S., Pleiss, S…(2018). Examining the links between challenging behaviors in youth with ASD and parental stress, mental health and involvement: Applying an adaptation of the family stress model to families of youth with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 48*, 1169–1180.

Schultz, T.R., Schmidt, C.T. ve Stichter, J.P. (2011). A review of parent education programs for parents of children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 26*(2) 96–104.

Schultz, T. R., Stichter, J. P., Herzog, M. J., McGhee, S. D. ve Lierheimer, K. (2012). Social competence intervention for parents (SCI-P): Comparing outcomes for a parent education program targeting adolescents with ASD. Autism Research and Treatment. doi:10.1155/2012/681465.

Searing, B.M.J., Graham, F. ve Grainger, R. (2015). Support needs of families living with children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism Developmental Disorders, 45*, 3693–3702.

Sedgewick, F., Hill, V. ve Pellicano, E. (2018). Parent perspectives on autistic girls' friendships and futures. *Autism & Developmental Language Impairment, 3*, 1–12.

Seligman, M. ve Darling, R. B. (2007). *Ordinary families, special children*. New York: Guilford Press.

Selimoğlu, Ö. G., Özdemir, S., Töret, G. ve Özkubat, U. (2013). Otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin otizm tanılama sürecinde ve tanı sonrasında yaşadıkları deneyimlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE), 5*(2), 129-167.

Seymour, M., Wood, C., Giallo, R. ve Jellett, R. (2013). Fatigue, stress and coping in mothers of children with an autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43,* 1547–1554.

Sharp, G.W., Burrell, L.T. ve Jacquess, L.D. (2014). The Autism MEAL Plan: A parent-training curriculum to manage eating aversions and low intake among children with autism. *Autism, 18*(6) 712–722.

Shogren, K.A. ve Plotner, A.J. (2012). Transition planning for students with intellectual disability, autism, or other disabilities: Data from the National Longitudinal Transition Study-2. *Intellectual and Developmental Disabilities, 50*(1), 16–30.

Shtayermman, O. (2013). Stress and marital satisfaction of parents to children diagnosed with autism. *Journal of Family Social Work, 16*(3), 243-259.

Sileo, N. M. ve Prater, M. A. (2012). *Working with families of children with special needs.* New Jersey: Pearson Education Inc.

Simons, J. ve Griffiths, R. (2018). *CBT for beginners.* Los Angeles ve Londra: SAGE.

Singh, N.N., Lancioni, G.E., Medvedev, O.N., Hwang, Y.S. ve Myers, R.E. (2021). A component analysis of the mindfulness-based positive behavior support (MBPBS) program for mindful parenting by mothers of children with autism spectrum disorder. *Mindfulness, 12,* 463–475.

Smith L.E., Seltzer M.M. ve Tager-Flusberg, H. (2008). A comparative analysis of well-being and coping among mothers of toddlers and mothers of adolescents with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38,* 876–889.

Smith, T. E. C., Gartin, B. C., Murdick, N. L. ve Hilton, A. (2006). *Families and children with special needs: Professional and family partnership.* New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

Sönmez, V. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Spann, S. J., Kohler, F., W. ve Soenksen, D. (2003). Examining parents'involvement in and perceptions of special education services: an interview with families in a parent support group. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities***,** *18*(4), 228–237.

Stackert, A.R. ve Bursik, K. (2003). Why am i unsatisfied? Adult atachment style gendered irrational relationship beliefs and young adult romantic relationship satisfaction. *Personality and Individual Differences, 34*, 1419-1229.

Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent–adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence, 11*(1), 1–19.

Steinbrenner, J.R., Hume, K., Odom, S.L., Morin, K.L., Nowell, S.W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., Mclntyre, N.S., Yücesoy-Özkan, Ş. ve Savage, M.N. 2020). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism. The University North Caroline at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse On Autism Evidence and Practice Review Team.

Stewart, M., Knight, T., McGillivray, J., Forbes, D. ve Austin, D. W. (2017). Through a trauma-based lens: A qualitative analysis of the experience of parenting a child with an autism spectrum disorder. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, *42*(3), 212-222.

Stosic, J., Krinjar, F.J. ve Preece, D. (2020). Families of children on the autism spectrum: Experience of daily life and impact of parent education. *Support for Learning*, *35*(2), 205-221.

Stuart, M. ve McGrew, J. H. (2009). Caregiver burden after receiving a diagnosis of an autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3*(1), 86-97.

Sucuoğlu, B. (2010). *Zihin engelliler ve eğitimleri* (3. Baskı). Kök Yayıncılık, Ankara.

Sutherland, R., Hodge, A., Bruck, S., Costley, D. ve Helen Klieve, H. (2017). Parent-reported differences between school-aged girls and boys on the autism spectrum. *Autism, 21*(6), 785–794.

Swaab, L., McCormack, L. ve Campbell, L. E. (2017). Distress and psychological growth in parenting an adult child with autism spectrum disorder and aggression. *Advances in Neurodevelopmental Disorders, 1(*4), 260–270.

Şahin, F.T. ve İnal, G. (2007). Ev ziyareti temelli aile eğitimi programları ile ilgili araştırmaların incelenmesi. *Mesleki Eğitim Dergisi, 9*(18), 27-44.

Şahin, F.T. ve Özyürek, A. (2010). *Anne baba eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı*. İstanbul: Morpa Yayınları.

Şahin, F.T. ve Özyürek, A. (2014). *Anne-baba eğitimi ve Türkiye'de uygulanan aile eğitim programları.* (Ed. Yıldız, T.G.). *Anne baba eğitimi.* (3. Baskı). Ankara, Pegem Akademi.

Şahin, M. (2019). Korku, kaygı ve kaygı (anksiyete) bozuklukları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 6*(10), 117-135.

Şipoş, R., Predecsu, E., Mureşan, G. ve Iftene, F. (2012). The evaluation of family quality of life of children with autism spectrum disorder and attention deficit hyperactive disorder. *Applied Medical Informatics Original Research, 30*(1), 1-8.

Tambağ, H. ve Fatma, Ö. Z. (2014). Grup psikoeğitiminin yaşlıların hemşirelik bakımında Kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi, 1*(3), 47-53.

Tehee, E., Honan, R. ve Hevey, D. (2009). Factors contributing to stress in parents of individuals with autistic spectrum disorders. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities***,** *22*, 34–42.

Telef, B.B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(3), 374–384.

Temel, F.Z. (2013). *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* (2. Baskı). Anı Yayıncılık, Ankara.

Terjesen, M. D. ve Kurasaki, R. (2009). Rational emotive behavior therapy: Applications for working with parents and teachers. *Estudos de Psicologia Campinas, 26*(1), 3- 14.

Tervo, R.C. (2012). Developmental and behavior problems predict parenting stress in young children with global delay. *Journal of Child Neurology, 27*, 291-296.

Tezel-Şahin, F. ve Özbey, S. (2007). Aile eğitim programlarına niçin gereksinim duyulmuştur**?** Aile eğitim programları neden önemlidir**?** *Aile ve Toplum, 9*(3), 7-12.

Toper, F. ve Özkan, Y. (2021). Otizmli çocuğa sahip ailelerin yaşadıkları zorluklara ilişkin deneyimleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 18*(43), 6682- 6707.

Townsend, M.C. (2016). *Ruh sağlığı ve psikiyatri hemşireliğinin temelleri. Kanıta dayalı uygulama kavramları* (Çev. Tangül Özcan, C. ve Gürhan, N.). Ankara: Tıp Kitap Evleri.

Tunalı, B. ve Power, T. G. (2002). Coping by redefinition: Cognitive appraisals in mothers of children with autism and children without autism. *Journal of autism and developmental disorders, 32*(1), 25-34.

Tümlü, C. (2021). *Kabul ve kararlılık terapisine dayalı psiko-eğitim programının otizm spektrum bozukluğu olan çocuk (3-6 yaş) anneleri ve babalarının psikolojik uyumlarına etkisi.* Yayımlanmamış doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Türkçapar, H., Sungur, M.Z. ve Sargın, E. (2009). *Psikoterapi yöntemleri: Kuramlar ve uygulama yönergeleri.* (Ed. Ertuğrul Köroğlu, Hakan Türkçapar). Ankara: Boylam Psikiyatri Yayınları.

Türkçapar, H. ve Sargın, E. (2012a). Bilişsel Davranışçı Psikoterapiler: Tarihçe ve Gelişim. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi, 1*(1),7-14.

Türkçapar, H. ve Sargın, E. (2012b). Bir teknik Sokratik sorgulama- yönlendirilmiş keşif. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi, 1*(1), 15-20.

Türkçapar, M. H. (2018). *Bilişsel davranışçı terapi temel ilkeler ve uygulama*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.

Ulusoy, Y. ve Duy, B. (2013). Öğrenilmiş iyimserlik psiko-eğitim uygulamasının öğrenilmiş çaresizlik ve akılcı olmayan inançlar üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(3), 1431-1446.

Ural, O. (2015). *Dünden bugüne aile eğitimi.* (Ed. Temel, Z.F.). *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ünal, F. (2015). Aile eğitimi. (Ed. Aksoy, A.B.). *Aile eğitimi ve katılımı. Her yönüyle okul öncesi eğitim-10* (2. Baskı). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.

Vasilopoulou, E., ve Nisbet, J. (2016). The quality of life of parents of children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders, 23*, 36–49.

Vatan, S. (2016). Bilişsel davranışçı terapilerde üçüncü kuşak yaklaşımlar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 8(*3), 190-203.

Wagner, A.P. (2003). Cognitive-behavioral therapy for children and adolescents with obsessive-compulsive disorder. *Brief Treatment and Crisis Intervention, 3*(3), 291-306.

Weiss, M. J. (2002). Hardiness and social support as predictors of stress in mothers of typical children, children with autism, and children with mental retardation. *Autism, 6*(1), 115-130.

Wersebe, H., Lieb, R., Meyer, A.H., Hofer, P. ve Gloster, A.T. (2018). The link between stress, well-being, and psychological flexibility during an Acceptance and Commitment Therapy self-help intervention. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 18*(1), 60-68.

Williams, B. F. ve Williams, R. L. (2011). *Effective programs for treating autism spectrum disorder: Applied behavior analysis models*. New York ve Londra: Routledge Taylor & Francis Group.

Yalom, I. (2002). *Grup terapisinin teori ve pratiği.* (Çev. Tangör, A. ve Karaçam, Ö.) İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Yassıbaş, U. ve Çolak, A. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip anne babaların yaşam deneyimlerine derinlemesine bakış. *Eğitim ve Bilim, 44*(198), 435-467.

Yılmaz, A. (2016). *Head start programı.* (Ed. Temel, Z.F). *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar* (3. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.

Zablotsky, B., Bradshaw, C. P. ve Stuart, E. A. (2013). The association between mental health, stress, and coping supports in mothers of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism Developmental Disorders, 43*(6), 1380–1393.

Zaidman-Zait, A., Mirenda, P., Duku, E., Szatmari, P., Georgiades, S., Volden, J. ve Thompson, A. (2014). Examination of bidirectional relationships between parent stress and two types of problem behavior in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*, 1908– 1917.

Zaidman-Zait, A., Mirenda P. ve Duku, E. (2017). Impact of personal and social resources on parenting stress in mothers of children with autism spectrum disorder. *Autism, 21*, 155–166.

Zamora, I., Harley, E. K., Green, S. A., Smith, K., ve Kipke, M. D. (2014). How sex of children with autism spectrum disorders and access to treatment services relates to parental stress. *Autism Research and Treatment*, doi: 10.1155/2014/721418.

Zepeda, M., Varela, F. ve Morales, A. (2004). Prompting positive parenting practices through parenting education. National Center for Infant and Early Childhood Health Policy. UCLA Center for Healthier Children, Families and Communities. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496804.pdf.

EKLER

EK 1. ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Hüseyin MUTLU		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Özel eğitim, psikoloji, aile eğitimi ve danışmanlığı		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm/ ABD	Yıl
Lisans	Ege Üniversitesi	Psikoloji	2006
Yüksek Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Özel Eğitim	2013
Yüksek Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Aile Eğitimi ve Danışmanlığı	2016
YL Tez Başlığı	Engelli Kardeşe Sahip Olan 18-30 Yaş Arası Bireylerin Evliliğe Yönelik Tutumlarının İncelenmesi		
YL Tez Danışmanı	Doç Dr. Alev GİRLİ		

Akademik Eserler

(Makale, kitap, kitap bölümü, bildiri, poster, sergi, konser vb. eserlerden kaynakça yazım kurallarına göre en fazla 10 eser yazılmalıdır.)

Tezden üretilen yayınlar * ile işaretlenmelidir.

1. Mutlu, H. ve Yıldız Demirtaş, V. (2023). Otizmli çocuğu olan ailelerin desteklenmesine yönelik yapılan bilişsel davranışçı terapi temelli çalışmaların incelenmesi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF), 7(2), 433-452.
2. Doğmaz Tunalı, S., Mutlu, H. Hüseyin, Karadağ, F. ve Yıldız Demirtaş, V. (2022). İlkokul ögrencilerinin bakış açısından özel gereksinimli akranlarının okuldaki deneyimleri. Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi, 4(8), 256-272.
3. Mutlu, H. ve Yıldız Demirtaş, V. (2022). Bilişsel davranışçı temelli psikoeğitsel desteğin otizmli çocuğu olan annelerin stres ve kaygı düzeyleri üzerindeki etkisi. 5. ELMIS Uluslararası Özel Eğitim Kongresi (Tam Bildiri/Sözlü Sunum) (Bildiri Kitabı Tam Metin, s.s.471-482).
4. Karadağ, F., Mutlu, H., Yıldız Demirtaş, V. ve Doğmaz Tunalı, S. (2022). Tipik gelişim gösteren akranlara göre özel gereksinimli bireyler için okullarda yapılması gereken düzenlemeler: Scamper tekniği. 5. ELMIS Uluslararası Özel Eğitim Kongresi (Tam Bildiri/Sözlü Sunum) (Bildiri Kitabı Tam Metin, s.s. 499-510).
5. Mutlu, H., Vardarcı Kacar, G. ve Girli, A. (2021). Otizmli çocuğu olan anne babaların yaşam doyumu, sosyal destek ve umut düzeyleri. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 52, 153-167.
6. Mutlu, H., Kılıç, A.D. ve Bölükbaşı Macit, Z. (2021). İlkokul çouklarının korkuları: Bir durum çalışması. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(2), 1-12.
7. Mutlu, H., Yıldız Demirtaş, V., Doğmaz Tunalı, S. ve Karadağ, F. (2021). İlkokul çocuklarına göre özel gereksinimli bireyler: Resim çiz-anlat tekniği. 2. Uluslararası Bilim, Egitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumu (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:7693053).
8. Doğmaz Tunalı, S., Mutlu, H., Karadağ, F. ve Yıldız Demirtaş, V. (2021). Ögretmenlere göre özel gereksinimli ögrencilerin okulda yaşadıkları. 2. Uluslararası Bilim, Egitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumu (Tam Metin

Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No:7693047). 9. Girli, A. ve Mutlu, H. (2015). Engelli kardeşi olan 18-30 yaş arasındaki bireylerin evliliğe yönelik tutumlarının incelenmesi. International Journal of Human Sciences, 12(1), 192-205
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller

EK 2. UYGULAMA İZİNLERİ

T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-29065503-44-43541372 15.02.2022
Konu : Uygulama İzin Talebi
(Hüseyin MUTLU)

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğünün 25.01.2022 tarihli ve 185465 sayılı yazısı.

İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Doktora Programı öğrencisi Hüseyin MUTLU'nun "Bilişsel Davranışçı Psikoeğitim Programının Otizmli Çocuğu Olan Annelerin Duygu Durumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" konulu uygulama yapma talebinin uygun görüldüğü ile ilgili 14.02.2022 tarihli ve 43482541 sayılı Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Ebubekir Sıddık SAVAŞÇI
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-Valilik Onayı (1 sayfa)
2-Komisyon Onayı ve Anket Formları (49 sayfa)

Dağıtım:
- İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)
- Adapazarı, Akyazı, Erenler, Geyve, Hendek,
Karasu, Serdivan Kaymakamlığına
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Resmi Daireler Kampüsü B Blok 54290
Adapazarı / SAKARYA
Telefon No : 0
E-Posta: meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Hakan GÜL
Unvan : Memur
İnternet Adresi: http://sakarya.meb.gov.tr Faks:2
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden bf9d-ed76-3175-8fbb-00f4 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-29065503-44-43431872 14/02/2022
Konu : Uygulama İzin Talebi
(Hüseyin MUTLU)

VALİLİK MAKAMINA

İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Doktora Programı öğrencisi Hüseyin MUTLU'nun "Bilişsel Davranışçı Psikoeğitim Programının Otizmli Çocuğu Olan Annelerin Duygu Durumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" konulu uygulama yapma talebi, adı geçen Üniversitenin 25.01.2022 tarihli ve 185465 sayılı yazıları ile bildirilmiştir.

Söz konusu çalışmanın, Adapazarı, Akyazı, Erenler, Geyve, Hendek, Karasu, Serdivan ilçelerimiz okul/kurumlarında, eğitim öğretimin aksamasına mahal vermeden gönüllülük esasına dayalı olarak, okul yönetiminin belirleyeceği zaman ve şartlarda 2021-2022 eğitim öğretim yılında uygulanması, çalışmada sadece ekteki mühürlü anket sorularının kullanılması ve yasal gerekliliğin ilgili okul müdürlüğünce yerine getirilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ebubekir Sıddık SAVAŞÇI
Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Murat KARASU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Resmi Daireler Kampüsü B Blok 54290 Adapazarı / SAKARYA
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Hakan GÜL
Unvan : Memur
Telefon No : 0 (264) [redacted]
E-Posta: [redacted]eb.gov.tr
İnternet Adresi: http://sakarya.meb.gov.tr
Faks: [redacted]
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden dfcb-1e64-3db3-a875-1ff0 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. ETİK İZİN

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
HUKUK MÜŞAVİRLİĞİ

ACELE
25.01.2022

Sayı : E-87347630-659-185325
Konu : Hüseyin MUTLU

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 11.01.2022 tarihli ve E-67493393-302.08.01-175387 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınıza istinaden Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 18.01.2022 tarihli toplantısında alınan 5 sayılı karar ile Enstitünüz Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Doktora Programı öğrencisi Hüseyin MUTLU'nun "Bilişsel Davranışçı Psikoeğitim Programının Otizmli Çocuğu Olan Annelerin Duygu Durumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" başlıklı çalışması için yapacağı uygulamanın etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiş olup, alınan karar Makamımızca onaylanmıştır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Mehmet Ali ÖZCAN
Rektör V.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: C09039FA-D007-4ECC-8943-7F9855941E1B Doğrulama Adresi: https://turkiye.gov.tr/dokuz-eylul-universitesi-ebys
Adres: Kültür Mahallesi, Cumhuriyet Blv No:144, 35220 Konak/İzmir
KEP Adresi : dokuzeyluluniversitesi@hs01.kep.tr
Bilgi için:Merve ÇÜRÜK
Bilgisayar İşletmeni

EK 4. OKUL İZİNLERİ

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Sakarya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
ARAŞTIRMA, YARIŞMA VE SOSYAL ETKİNLİK DEĞERLENDİRME FORMU

İlgi: 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazı (2020/02 Genelge)

TALEP SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Hüseyin MUTLU
Kurum/Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Araştırma Yapılacak İl/İlçe	Sakarya İli
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Sakarya Ticaret Borsası Özel Eğitim Uygulama Okulu 1. ve 2. Kademe Şehit Adil Arslan Özel Eğitim Uygulama Okulu 3. Kademe Adapazarı Özel Eğitim Anaokulu Erenler Özel Eğitim Anaokulu Kanada Özel Eğitim Uygulama Okulu 1. Kademe Nilüfer Özel Eğitim Iş Uygulama Merkezi Okulu Nilüfer Özel Eğitim Uygulama Okulu 2. Kademe Serdivan Özel Eğitim Anaokulu Adayaşam Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Özel Fizbir Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Empatik Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Özel Dalsu Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Özel AY Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Özel Sakarya Albatros Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Özel Etki Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Özel Serdivan Gelişim Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi (SERGEM) Ada Umut Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Karasu Yeni Hayat Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Özel Yaren Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
Tez Konusu (Doktora)	Bilişsel Davranışçı Psikoeğitim Programının Otizmli Çocuğu Olan Annelerin Duygu Durumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi
Üniversite/Kurum Onayı	E-87347630-659-185465
Araştırma Önerisi	Var
Veri Toplama Araçları	Kişisel Bilgi Formu (13 madde) Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği (52 madde D/Y) Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği (40 madde 4'lü likert tipi) Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (8 madde 7'li likert tipi) Yaşam Doyum Ölçeği (5 madde 5'li likert tipi) Annenin Sağlığı Anketi (7 madde yarı yapılandırılmış, D/Y, çoktan seçmeli) Aileden Anneye Gelen Destek Envanteri (9 madde 5'li likert tipi) Anne Destek İndeksi (10 madde 5'li likert tipi) Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (8 madde) Sosyal Geçerlik Formu (9 soru)
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	Yok

KOMİSYON GÖRÜŞÜ		
İlgi genelge kapsamında, [X] Çalışmanın yapılması uygun görülmüştür. [ ] Çalışmanın yapılması uygun görülmemiştir.		
Komisyon Kararı	[X] Oy birliği ile alınmıştır.	[ ] Oy çokluğu ile alınmıştır.
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı	GEREKÇESİ:	
-		

10/02/2022

[redacted]

KOMİSYON

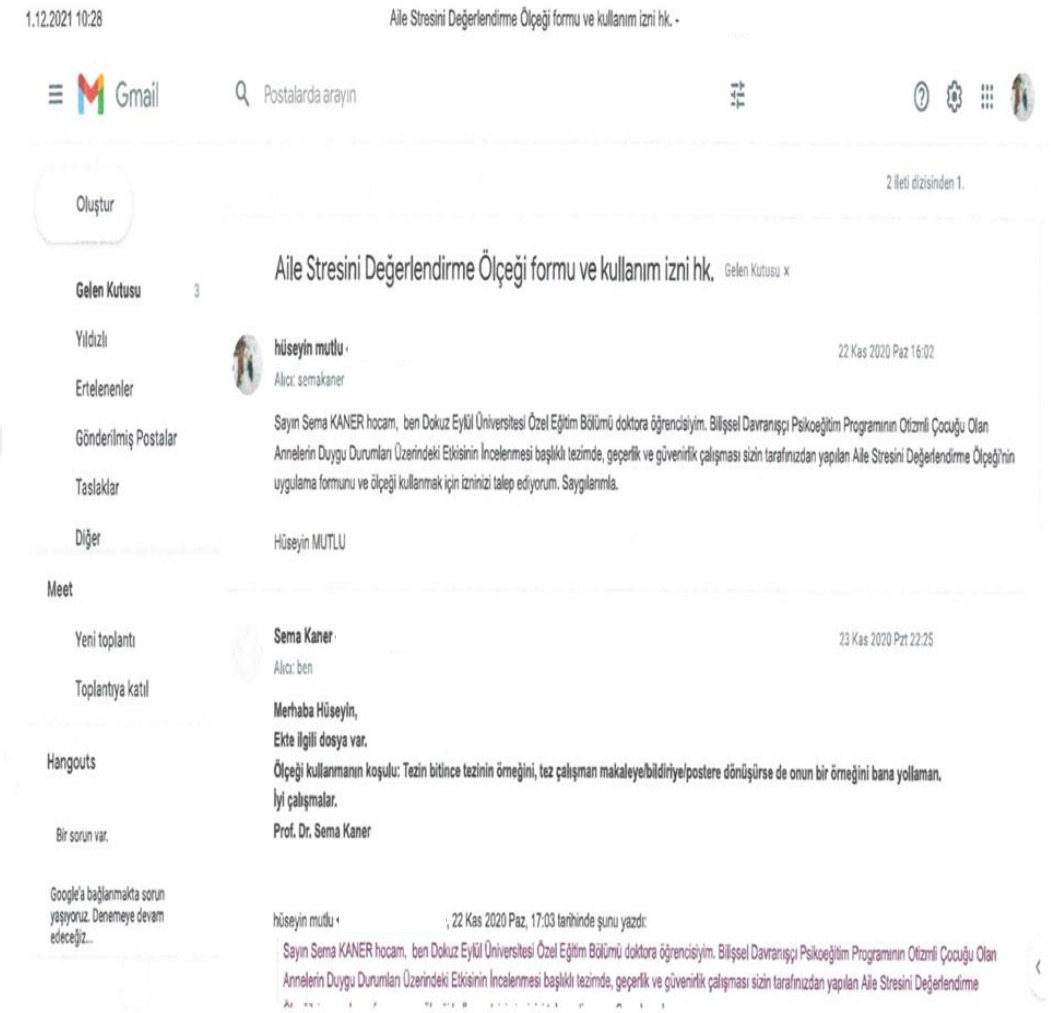
[redacted]

Başkan
Ozan ÖZKAYA

Sibel KÖSE

Zübeyde TAT

EK 5. ÖLÇME ARAÇLARININ UYGULANMA İZİNLERİ



1.12.2021 10:28 Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği formu ve kullanım izni hk. -

Gmail Postalarda arayın

Oluştur

Gelen Kutusu 3
Yıldızlı
Ertelenenler
Gönderilmiş Postalar
Taslaklar
Diğer

Meet
Yeni toplantı
Toplantıya katıl

Hangouts
Bir sorun var.
Google'a bağlanmakta sorun yaşıyoruz. Denemeye devam edeceğiz...

2 ileti dizisinden 1.

Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği formu ve kullanım izni hk. Gelen Kutusu x

hüseyin mutlu 22 Kas 2020 Paz 16:02
Alıcı: semakaner

Sayın Sema KANER hocam, ben Dokuz Eylül Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü doktora öğrencisiyim. Bilişsel Davranışçı Psikoeğitim Programının Otizmli Çocuğu Olan Annelerin Duygu Durumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi başlıklı tezimde, geçerlik ve güvenirlik çalışması sizin tarafınızdan yapılan Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği'nin uygulama formunu ve ölçeği kullanmak için izninizi talep ediyorum. Saygılarımla.

Hüseyin MUTLU

Sema Kaner 23 Kas 2020 Pzt 22:25
Alıcı: ben

Merhaba Hüseyin,
Ekte ilgili dosya var.
Ölçeği kullanmanın koşulu: Tezin bitince tezinin örneğini, tez çalışman makaleye/bildiriye/postere dönüşürse de onun bir örneğini bana yollaman.
İyi çalışmalar.
Prof. Dr. Sema Kaner

hüseyin mutlu ; 22 Kas 2020 Paz, 17:03 tarihinde şunu yazdı:
Sayın Sema KANER hocam, ben Dokuz Eylül Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü doktora öğrencisiyim. Bilişsel Davranışçı Psikoeğitim Programının Otizmli Çocuğu Olan Annelerin Duygu Durumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi başlıklı tezimde, geçerlik ve güvenirlik çalışması sizin tarafınızdan yapılan Aile Stresini Değerlendirme

https://mail.google.com/mail/u/0/#search/semakaner%40gmail.com/QgrcJHrnwgLwcBkwvSLwQmHktfMTtmNCpqv 1/1

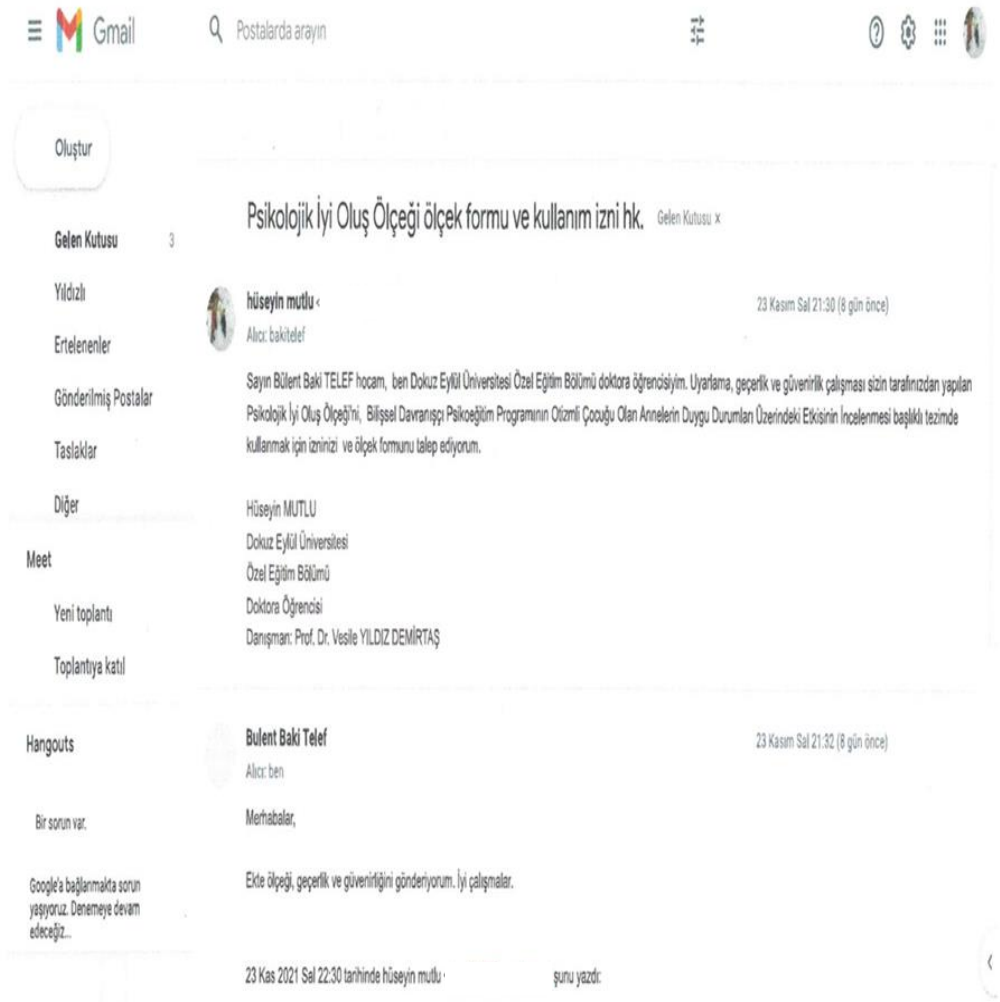
24.11.2021

İlgili Kuruma,

Prof Dr. Necla Öner, ''Süreksiz Durumluk / Sürekli Kaygı Envanteri'' ile ilgili tüm haklarını YÖRET Vakfına devretmiştir. Ölçek kullanımı için izin yazıları Prof. Dr. Necla Öner adına YÖRET Vakfı Başkanı Sibel Erenel imzası ile vakıf tarafından göndermektedir.

Dokuz Eylül Üniversitesi'nde tez çalışması yapan Hüseyin MUTLU'nun, *Bilişsel Davranışçı Psikoeğitim Programının Otizmli Çocuğu Olan Annelerin Duygu Durumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi* konulu doktora tezinde ''Süreksiz Durumluk / Sürekli Kaygı Envanteri'' ni kullanmasına izin veriyorum.

Prof. Dr. Necla Öner



Gmail

Postalarda arayın

Oluştur

Gelen Kutusu 3

Yıldızlı

Ertelenenler

Gönderilmiş Postalar

Taslaklar

Diğer

Meet

Yeni toplantı

Toplantıya katıl

Hangouts

Bir sorun var.

Google'a bağlanmakta sorun yaşıyoruz. Denemeye devam edeceğiz...

Psikolojik İyi Oluş Ölçeği ölçek formu ve kullanım izni hk. Gelen Kutusu x

hüseyin mutlu <

Alıcı: bakitelef

23 Kasım Sal 21:30 (8 gün önce)

Sayın Bülent Baki TELEF hocam, ben Dokuz Eylül Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü doktora öğrencisiyim. Uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması sizin tarafınızdan yapılan Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'ni, Bilişsel Davranışçı Psikoeğitim Programının Otizmli Çocuğu Olan Annelerin Duygu Durumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi başlıklı tezimde kullanmak için izninizi ve ölçek formunu talep ediyorum.

Hüseyin MUTLU
Dokuz Eylül Üniversitesi
Özel Eğitim Bölümü
Doktora Öğrencisi
Danışman: Prof. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ

Bulent Baki Telef

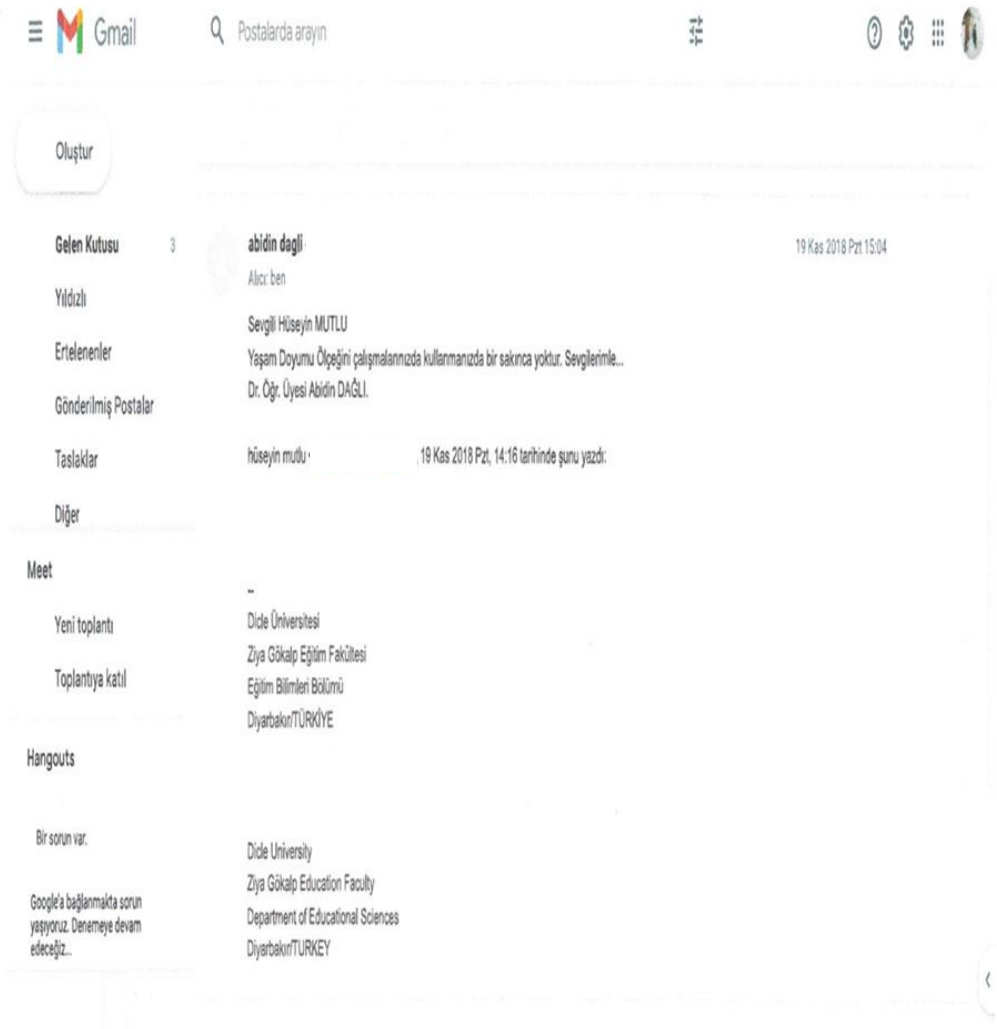
Alıcı: ben

23 Kasım Sal 21:32 (8 gün önce)

Merhabalar,

Ekte ölçeği, geçerlik ve güvenirliğini gönderiyorum. İyi çalışmalar.

23 Kas 2021 Sel 22:30 tarihinde hüseyin mutlu · şunu yazdı:


Gmail
Postalarda arayın
Oluştur
Gelen Kutusu 3
Yıldızlı
Ertelenenler
Gönderilmiş Postalar
Taslaklar
Diğer
Meet
Yeni toplantı
Toplantıya katıl
Hangouts
Bir sorun var.
Google'a bağlanmakta sorun yaşıyoruz. Denemeye devam edeceğiz..
abidin dagli
19 Kas 2018 Pzt 15:04
Alıcı: ben
Sevgili Hüseyin MUTLU
Yaşam Doyumu Ölçeğini çalışmalarınızda kullanmanızda bir sakınca yoktur. Sevgilerimle...
Dr. Öğr. Üyesi Abidin DAĞLI.
hüseyin mutlu 19 Kas 2018 Pzt, 14:16 tarihinde şunu yazdı:
Dicle Üniversitesi
Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Diyarbakır/TÜRKİYE
Dicle University
Ziya Gökalp Education Faculty
Department of Educational Sciences
Diyarbakır/TURKEY

EK 6. ARAŞTIRMADA KULLANILAN ÖLÇEKLER

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli katılımcı, bu çalışma otizmli çocuğu olan annelere yönelik bilimsel bir amaç doğrultusunda yapılmaktadır. Elde edilecek olan veriler yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Sizin vereceğiniz bilgiler her ne şekilde olursa olsun, sizlerin adları belirtilmeden kullanılacaktır. Değerli katılımcı, bu form ile size ilişkin bazı kişisel bilgilerin alınması amaçlanmaktadır. Aşağıda yer alan maddeleri doğru şekilde işaretlemeniz önemlidir.

Teşekkür ederim. Hüseyin MUTLU

1. **Yaşınız:**
2. **Medeni Durumunuz:**

Evli ( ) Eşi Vefat Etmiş ( ) Boşanmış ( ) Hiç Evlenmemiş ( )

2.a.Evli iseniz Kaç Yıldır Evlisiniz? :

3. **Sahip Olduğunuz Çocuk Sayısı:**
4. **Sahip Olduğunuz Özel Gereksinimli Çocuk Sayısı:**
5. **Otizmli Çocuğunuzun Yaşı:**
6. **Otizmli Çocuğunuzun Cinsiyeti:**

Kız ( ) Erkek ( )

7. **Otizmli Çocuğunuzun Doğum Sırası:**

İlk Çocuğum ( )Ortanca Çocuğum/Çocuklarımdan Biri ( )En Küçük Çocuğum ( )

8. **Otizmli Çocuğunuzun Özel Gereksinim Derecesi**:

Ağır ( ) Orta ( ) Hafif ( )

9. **Otizmli Çocuğunuzun Başka Tanısı Var mı?**

Evet ( ) Hayır ( )

9.a. Varsa Diğer Tanısı nedir? :

10. En Son Bitirdiğiniz Okul:

Hiç Okula Gitmedim ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( )

11.Size Göre Ekonomik Durumunuz Nasıldır? :

Kötü ( ) Orta ( ) İyi ( ) Çok İyi ( )

12. Mesleğiniz Nedir? :

13. Çalışma Durumunuz Nedir? : Tam Zamanlı Çalışıyorum ( )Yarı Zamanlı Çalışıyorum ( )Evden Çalışıyorum ( ) Hiç Çalışmadım ( ) İşi Bıraktım ( )

Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği (Örnek maddeler)

Değerli katılımcı, bu çalışma otizmli çocuğu olan annelere yönelik bilimsel bir amaç doğrultusunda yapılmaktadır. Elde edilecek olan veriler yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Sizin vereceğiniz bilgiler her ne şekilde olursa olsun, sizlerin adları belirtilmeden kullanılacaktır. Bu anket, çocuğunuz hakkında hissettiklerinizle ilgilidir. Bazı cümlelerde boşluklar bırakılmıştır. Bu boşluklarda çocuğunuzun adının olduğunu düşünün. Soruları yanıtlarken gerçek duygularınızı ve düşüncelerinizi belirtiniz. Size uygun gelmese de, lütfen bütün soruları yanıtlayınız. Cevabınızın doğru (D) ya da yanlış (Y) olduğuna karar vermekte zorlanırsanız, kendinizin ya da ailenizin genellikle ne hissettiğini ya da ne yaptığını düşünerek cevap veriniz.

Her cümleyi okuyup, cümledeki ifade sizce doğru ise D harfini, yanlış ise Y harfini yuvarlak içine alınız. Bazen sorular, sizin ailenizde olmayan sorunlarla ilgili olabilir. Size uygun olmasa da cevap veriniz. Lütfen, bütün soruları cevaplandırmayı unutmayınız.

Teşekkür ederim. Hüseyin MUTLU

1. _____ , yaşıtlarıyla iletişim kuramaz.	D	Y
2. Ona bakamayacak duruma geldiğimde, _____'a ne olacağı konusunda endişeliyim.	D	Y
3. Bazen_____'ı dışarı çıkarmaktan kaçınıyorum.	D	Y
4. _____'ın hep böyle kalacağı düşüncesi beni çok rahatsız ediyor.	D	Y
5. İstediğim zaman arkadaşlarımla dışarı çıkabilirim.	D	Y
6. _____'ın normal bir yaşam süremeyeceği düşüncesi beni hayal kırıklığına uğratıyor.	D	Y
7. Kendimi kolayca rahatlatabilirim.	D	Y
8. Ne zaman _____'ı düşünsem kendimi üzgün hissederim.	D	Y

Sürekli Kaygı Ölçeği (Örnek maddeler)

Değerli katılımcı, bu çalışma otizmli çocuğu olan annelere yönelik bilimsel bir amaç doğrultusunda yapılmaktadır. Elde edilecek olan veriler yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Sizin vereceğiniz bilgiler her ne şekilde olursa olsun, sizlerin adları belirtilmeden kullanılacaktır. Aşağıda kişilerin kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları birtakım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun, sonra da o anda nasıl hissettiğinizi ifadelerin sağ tarafındaki parantezlerden uygun olanını işaretlemek suretiyle belirtin. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarfetmeksizin anında nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyin.

Teşekkür ederim. Hüseyin MUTLU

	Hiç	**Biraz**	**Çok**	**Tamamen**
1.Genellikle keyfim yerindedir				
2. Güçlüklerin yenemeyeceğim kadar biriktiğini hissederim				
3.Genellikle kendimi emniyette hissederim				
4.Sıkıntılı ve güç durumlarla karşılaşmaktan kaçınırım				
5. Hayal kırıklıklarını öylesine ciddiye alırım ki hiç unutamam				
6. Aklı başında ve kararlı bir insanım				

Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (Örnek maddeler)

Değerli katılımcı, bu çalışma otizmli çocuğu olan annelere yönelik bilimsel bir amaç doğrultusunda yapılmaktadır. Elde edilecek olan veriler yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Sizin vereceğiniz bilgiler her ne şekilde olursa olsun, sizlerin adları belirtilmeden kullanılacaktır. Aşağıda katılıp ya da katılamayacağınız 8 ifade vardır. 1–7 arasındaki derecelendirmeyi kullanarak, her bir madde için uygun olan cevabınızı belirtiniz.

Teşekkür ederim. Hüseyin MUTLU

1	2	3	4	5	6	7
Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Kararsızım	Biraz katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum

1.	Amaçlı ve anlamlı bir yaşam sürdürüyorum	
2.	Benim için önemli olan etkinliklerde yetenekli ve yeterliyim	
3.	İnsanlar bana saygı duyar	

Yaşam Doyum Ölçeği (Örnek maddeler)

Değerli katılımcı, bu çalışma otizmli çocuğu olan annelere yönelik bilimsel bir amaç doğrultusunda yapılmaktadır. Elde edilecek olan veriler yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Sizin vereceğiniz bilgiler her ne şekilde olursa olsun, sizlerin adları belirtilmeden kullanılacaktır. Aşağıdaki ifadeleri okuyunuz ve ilk izleniminize göre cevap veriniz. Cevaplarınızı 1 ile 5 arasında, düşüncenizi en iyi tanımlayan numara ile gösteriniz. Bu ölçekte "doğru" veya "yanlış" cevaplar olmadığını unutmayınız.

Teşekkür ederim. Hüseyin MUTLU

	Maddeler	**Hiç Katılmıyorum**	**Çok Az Katılıyorum**	**Orta Düzeyde Katılıyorum**	**Büyük Oranda Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
1	İdeallerime yakın bir yaşantım vardır.					
2	Tekrar dünyaya gelsem hemen hemen hayatımdaki hiçbir şeyi değiştirmezdim.					

EK 7. BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI PSİKOEĞİTİM PROGRAMI

Psikoeğitim Çalışmasının Hedefleri

1. Benzer durumda (otizmli çocuğu olmak) olan katılımcıların grup yaşantısını deneyimlemelerini sağlayabilme
2. Ebeveynleri, çocuklarının yaşadıkları gelişimsel durum, tanı özellikleri ve yasal hakları hakkında bilgilendirme
3. Ebeveynlerin otizmli bir çocuğa sahip olmaya ilişkin hissettikleri duyguları ortaya çıkarabilme
4. Düşünceler, duygular ve davranışlar konusunda bilişsel davranışçı yaklaşım temelli bilgiler verilerek bu kavramların birbirleri ile olan ilişkilerini öğretebilme
5. Ebeveynlerin duygu durumları üzerinde olumsuz etki oluşturan otomatik düşüncelerini ve imajinasyonlarını açığa çıkarabilme
6. Ebeveynlerin, yaptıkları bilişsel hataları fark etmelerini sağlayabilme.
7. Kaygı yaratan faktörlerini fark etmelerini sağlayabilme.
8. Kaygı duygusunun altında yatan bilişsel süreçleri fark etmelerini sağlayabilme.
9. Ebeveynlerin olumsuz otomatik düşüncelerini sorgulayıp değerlendirerek işlevsel alternatif düşünceler üretmeleri konusunda destekleyebilme.
10. Genel olarak ebeveynlerin duygu durumlarını destekleyebilme.

Psikoeğitim Programının İçeriği- Oturumlar- Uygulama Süreci ve Etkinlikler

Oturum planları genel olarak ilk oturumdan sonraki oturumlar için şu aşamalardan oluşacaktır.

- Geçen oturumun kısa bir gözden geçirilmesi
- Ev ödevlerinin gözden geçirilmesi
- Yeni oturumun gündeminin tanıtılması
- Oturum konularının işlenmesi
- Oturumla ilgili geri bildirimlerin alınması
- Yeni ev ödevlerinin verilmesi

Oturum Ortamı

• Katılımcılar toplantı salonunda uygulanan etkinliğe göre yay, daire ve küçük gruplar şekilde oturacaklardır.

- Görsel sunum (powerpoint) yapılacak olan oturumlarda uygulamacı, görseli tüm katılımcıların rahatça görebileceği şekilde duvara yansıtacaktır.
- Oturumlar sırasında her bir katılımcı için yaka kartı hazırlanacaktır.

OTURUM PLANLARI

1.OTURUM

Konu: Tanışma, Programın Tanıtılması ve Otizm Hakkında Bilgilendirme

Kazanımlar

1. Katılımcılar eğitimin hangi amaçla yapıldığını söyler.
2. Katılımcılar eğitim programının sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için belirlenen kurallarını söyler.
3. Katılımcılar otizme ilişkin temel özellikleri ve yasal haklarını ifade eder.
4. Katılımcılar otizme yönelik sahip oldukları mitleri açıklar/yazar.

Oturum Süresi: 120 dk.

Kullanılacak Yöntem ve Teknikler

Düz anlatım, soru cevap, beyin fırtınası, grup tartışması, gez-birleş-ayrıl, kılavuz kelime hikayeleri

Kullanılan Materyaller ve Etkinlikler

Materyaller: Her grup üyesi için birer dosya (grup sürecinde kullanılacak ve uygulanacak etkinlikleri ve ev ödevlerini koyabilmeleri için), yaka kartları, tombala kesesi, isim tombalası için grup üyelerinin isimlerinin yazılı olduğu küçük kağıtlar, tahta kalemi, kalem, silgi, Tabu Yıkmaca etkinlik sayfaları, ev ödevi olarak verilecek Mektup Etkinliği Formu

Etkinlikler: Tanışma, Metafor Yağmuru ve Tabu Yıkmaca.

Süreç

Yay şeklinde oturan grup üyelerine yaka kartları verilir ve herkesin görebileceği büyüklükte isimlerini yazmaları istenir. Ardından uygulamacı kendini tanıtır.

"Bir psikolog olarak uzun süredir özel gereksinimli bireyler ve aileleri ile çalıştım. Bu çocuklar için öğretim sürecinin ne kadar zorlu olduğunu görmeye başladığımda, haftanın 7 günü, günün 24 saati otizmli bir çocuğu olan ebeveyn olmanın ne gibi zorluklarının olabileceği fikri beni çok etkiledi. Yıllar içinde, birçok ailenin hayatını paylaşma şansına sahip oldum. Otizmli bir çocuğa sahip olmanın aileye getirdiği stresi ilk elden gördüm. Bazı ebeveynlerle konuşmaya başladığımda ve araştırma literatürünü kontrol ettiğimde bu konu ile ilgili çalışmam gerektiğine karar verdim. Böyle bir eğitime zaman ayırdığınız için her birinizi alkışlıyorum."

Yazılan kağıtlar tombala kesesine konulur. İlk sıradaki katılımcı bir isim çekip "seni tanımak istiyorum" ifadesi ile ismi çekilen katılımcının kendini tanıtması ile süreç başlatılır. Daha sonra kendini tanıtan kişi bir isim çeker ve onu tanımak istediğini söyleyerek süreç devam eder. Daha sonra uygulanacak programın içeriği ve amaçları hakkında katılımcılar bilgilendirilir. Bilgilendirmenin ardından katılımcılar için en uygun gün ve saatler konuşularak, oturumların gün ve saatleri belirlenir. Oturumlar sırasında eğitimin sağlıklı şekilde ilerleyebilmesi katılımcılarla birlikte grup kuralları belirlenir.

Grup kurallarının belirlenmesinden sonra gez-birleş-ayrıl tekniği ile Metafor Yağmuru etkinliği gerçekleştirilir. Bunun için tüm öncelikle tüm katılımcılar sahneye davet edilir. Katılımcılara etkinliğin nasıl gerçekleştirileceğini anlatılır. *"Şimdi bu boş alanda hepimiz serbestçe dolaşacağız. Bu sırada sizden istediğim şey, zihninizde otizmi en iyi tanımlayan kelimeleri belirlemek olacak. Ben ellerimi birbirine vurduğumda hepimiz duracağız ve karşımıza gelen kişiye "kendimize göre otizmi en iyi anlatan kelimelerden birini söyleyeceğiz." Herkes otizmi anlatan bir kelime söylediğinde ben ellerimi tekrar birbirine vuracağım ve yeniden serbestçe dolaşmaya devam edeceğiz. Ellerimi bir kez daha vurduğumda tekrar durup o an karşımızda duran kişiye yine otizmi anlatan başka bir kelime daha söyleyeceğiz. Bunu dört kez yaptığımda etkinliği bitireceğiz. Sizden istediğim size söylenen kelimeleri aklınızda tutmanız".*

Bu yönergenin ardından etkinlik başlatılır. Üç tur şeklinde etkinlik gerçekleştirildikten sonra katılımcılardan duydukları kelimeleri tahtaya yazmaları

istenir. Yanıtların tahtaya yazılmasının ardından benzer yanıtlar gruplanır. Daha sonra katılımcıların verdiği yanıtlardaki benzerlikler ve farklılıklara dikkat çekilerek, bunların nedenleri hakkında grup tartışması başlatılır *(katılımcıların olumlu ve olumsuz tanımlamalarını üzerinde etkili olan faktörler belirlenmeye çalışılır).*

Bu etkinliğin ardından otizme ilişkin genel bilgilendirmenin yapılacağı powerpoint sunumuna geçilir. Katılımcılara otizme ilişkin bilgiler powerponit sunumu ile anlatılır. Sunum içeriği aşağıda yer alan başlıklardan oluşturulmuştur:

- *Otizm nedir?*
  - *Otizm bir bozukluk mudur yok farklılık mıdır?*
  - *Otizmin temel özellikleri, tanı kriterleri nelerdir?*
- *Otizmde görülen problem davranışlar nelerdir?*
- *Otizmli bireylerin ve ailelerinin yasal hakları nelerdir?*

Sunumun ardından Tabu Yıkmaca etkinliği gerçekleştirilir. Bu etkinlik için aktif öğrenme tekniklerinden biri olan kılavuz kelime hikayeleri yöntemi kullanılır. Etkinlik başında katılımcılara "*şimdi sizlerle biraz zihnimizi yoklayacağız. Otizm, otizmli bireyler ya da otizmli bireylerin aileleri hakkında zihninizde yer etmiş; çevrenizden, medyadan ya da yakınlarınızdan duyduğunuz veya kendi fikirlerinizi içeren cümleleri düşününüz"* yönergesi verilir.

Örnek kağıt:

Otizmli çocuklar anne babalarını sevmezler.

Katılımcılardan, kendilerine verilen sayfada yazılı olan mitin içinde bulunan bir kelimenin altını çizerek o kelimenin geçtiği, otizme ilişkin başka bir mit yazması istenir. Her bir katılımcı cümlesini yazdıktan sonra kağıdını yanındaki katılımcıya verir. Tüm katılımcılar bu şekilde tüm sayfalara birer mit yazarlar. Yazma etkinliği her bir katılımcıya ilk aldığı sayfa geri döndüğünde sonlandırılır. Yazma etkinliğinin bitmesinin ardından mitlerden oluşturulan metinler katılımcılar tarafından sırayla okunur. Yazılan cümlelerdeki benzerlik ve farklılıklara dikkat çekilir. Etkinlik öncesinde yapılan sunum ile bağlantı kurularak mitlerle bilimsel bulgular karşılaştırılır.

Etkinliklerin ardından grup üyelerinden oturumla ilgili geri bildirimler alınır. Geri bildirimlerin alınmasından sonra katılımcılara bir sonraki oturuma kadar yapacakları ev ödevine ilişkin dokümanlar (mektup şablonu ve zarf) dağıtılır ve ödev katılımcılara anlatılır.

Ev Ödevi: Otizmli bir birey ol ve istediğin birine duygularını, düşüncelerini ve yaşadıklarını anlatan bir mektup yaz (R.A.F.T. tekniği)

2.OTURUM

Konu: Otizmin Etkileri

Kazanımlar

1. Katılımcılar otizmin yaşamlarına olan etkileri açıklar.
2. Katılımcılar otizmin yaşamlarına yaptığı etkiyi birbirleri ile paylaşır.

Oturum Süresi: 120 dk.

Kullanılacak Yöntem ve Teknikler

Soru zarfı, grup tartışması

Kullanılan Materyal ve Etkinlikler

Materyaller: Yaka kartları, tombala kesesi, kura için grup üyelerinin isimlerinin yazılı olduğu küçük kağıtlar, soru zarfları, soruların yazılı olduğu küçük kağıtlar, boş A4 kağıtları, kalem ve silgi.

Etkinlikler: Otizmli Hayatımı Paylaşıyorum

Süreç

İlk olarak bir önceki oturum özetlenir. Sonrasında geçen oturumda verilen ev ödevlerine ilişkin değerlendirmeye geçilir. Tüm grup üyeleri ortaya gelerek daire şeklini alırlar. Gönüllü grup üyeleri yazdıkları mektupları sesli şekilde sırayla gruba okular. Tüm mektuplar okunduktan sonra katılımcılardan mektuplarda yer alan ifadeler hakkında geri bildirim alınır.

Ardından bu oturumun konusu hakkında bilgi verilir: *"Bugünkü oturumda otizm nedeniyle yaşamanızın nasıl etkilendiğini gözden geçireceğiz. Yapacağımız etkinlikte 2-3'erli gruplar halinde çalışacağız. Bu etkinlik için sizlerin yanıtlamanızı istediğim bazı sorular hazırladım."*

Daha sonra çekilen kura ile 5 küçük grup oluşturulur. Daha sonra her bir grup bir masa etrafına geçer. Uygulamacı aşağıda bulunan ve önceden hazırlanmış 5 soruyu her gruba bir soru gelecek şeklinde dağıtır.

Örnek Soru: *Çocuğunuzun otizmli olabileceğine ilişkin düşünceleriniz ne zaman ve nasıl ortaya çıkmaya başladı?*

Grupta bulunan her bir katılımcı sorunun yanıtını öncelikle kendi grubunda bulunan katılımcılara sözlü olarak söyler ve sorunun yanıtını kağıda yazar. Küçük gruptaki tüm üyeler yanıtlarını yazdıktan sonra her bir grup elindeki soruyu yan tarafında bulunan gruba verir. Bir önceki soruda gerçekleştirilen işlemler aynı şekilde tekrar edilir. Bu şekilde tüm gruplar tüm soruları yanıtlarlar. Yanıtların tamamlanmasının ardından uygulamacı yanıt kağıtlarını toplar ve sırayla tüm yanıtları gruba okur. Verilen yanıtlar tüm katılımcılarla birlikte tartışılarak değerlendirilir. Benzer ve farklı yanıtlara dikkat çekilir. Verilen yanıtlara ilişkin yorum ya da sorusu olan katılımcılar yanıtı veren katılımcıya bu yorum veya sorusunu yöneltebilir.

(Bu etkinlik sırasında otizm tanı süreçlerinin gözden geçirilmesi, çevre, uzman ve aile tepkileri, otizmin yaşam işlevlerini nasıl etkilediği, ne gibi duyguları ortaya çıkardığı, sosyal yaşamın nasıl etkilendiği, katılımcıların bu zorluklarla başa çıkarken kullandıkları stratejileri ortaya çıkarmak

amaçlanmaktadır. Katılımcılar kendilerini anlatırken söyledikleri ifadeler ve verdikleri yanıtlar kaydedilir ve sonrasında vaka formülasyonuna kaydedilir).

3.OTURUM

Konu: Duygular

Kazanımlar

1. Katılımcılar duyguları tanımlar.
2. Katılımcılar otizmli bir çocuğa sahip olmaya ilişkin hissettikleri duyguları söyler.
3. Katılımcılar diğer katılımcıların hissettiği duyguları ile kendi duygularını karşılaştırarak değerlendirir.

Oturum Süresi: 120 dk.

Kullanılacak Yöntem ve Teknikler

Grup tartışması, soru-cevap, düz anlatım, beyin fırtınası, tereyağı-ekmek

Kullanılan Materyaller ve Etkinlikler

Materyaller: Yaka kartları, tombala kesesi, kura için grup üyelerinin isimlerinin yazılı olduğu küçük kağıtlar duygu ifadelerinin yazılı olduğu küçük kağıtlar, elbise şablonlarının olduğu A4 kağıtları, kumaş olarak kullanılacak olan ve üzerinde duygu ifadelerinin olduğu renkli kağıt parçaları, ev ödevi olarak duygu formları.

Etkinlikler: Duyguları Tanımlıyorum, Duygu Elbisesi

Süreç

İlk olarak bir önceki oturumda yapılanlar özetlenir: *"Geçen oturumda sizlerle otizmin yaşamlarınıza yaptığı etkileri konuştuk. Her biriniz bu süreçte yaşadıklarınızı, hissettiklerinizi ve çevreden aldığınız tepkileri bizimle paylaştınız. Deneyimlerinizi burada bizimle paylaşmanız ve anlatılanlara yaptığınız yorumlar çok değerliydi. Bugünkü oturumumuzun konusu ise duygular olacaktır"*.

Girişin ardından uygulamacı "duygular" adlı powerpoint sunumunu sunar. Sunumda ilk olarak katılımcılara "sizce duygu nedir" sorusu yöneltilir ve verilen yanıtlar tahtaya yazılır. Daha sonra duygu kavramına ilişkin kuramsal bilgiler sunulur. Sunumda duygu kavramının ne olduğu, düşünce ve davranıştan farkı,

davranışlar üzerindeki etkisi ve bedende oluşturduğu fizyolojik etkileri işlenecektir. Ayrıca, içinde duygu ifadesi bulunan ve bulunmayan çeşitli cümleler kullanılarak ve grup üyelerinden hangi cümlelerde duygu ifadesi olduğunu bulmaları istenir.

Sunumun ardından "Duyguları Tanımlıyorum" ve "Duygu Elbisesi" etkinlikleri gerçekleştirilir. "Duyguları Tanımlıyorum" etkinliği için birçok duygu ifadesinin olduğu bir keseden katılımcıların birer adet kağıt çekmeleri istenir. Katılımcılar sırayla keseden çektikleri duyguyu gruba okurlar. Uygulamacı, katılımcıların keseden çektikleri duyguyu ilk olarak tanımlamalarını istenir. Daha sonra uygulamacı katılımcıya;

-Daha önce bu duyguyu hiç hissettiniz mi?

- Hangi durumda bu duyguyu yaşadınız?

-Bu duyguyu hissettikten sonra bedeninizde ne gibi şeyler oldu?

-Bu duyguyu hissettiğiniz için hangi davranışlarda bulundunuz?

Uygulamacı bu soruların ardından grup üyelerine, soruları yanıtlayan katılımcıya bir soruları olup olmadığını sorar. Etkinlik sırasında grup üyeleri birbirlerine tanımladıkları duygularla ilgili sorular sorabileceklerdir. Duygu tanımlama etkinliğinde doğru tanımlamalar yapılana kadar etkinlik sürdürülür.

Duyguları Tanımlıyorum etkinliğinin ardından Duygu Elbisesi etkinliği gerçekleştirilir. Bu etkinlik aktif öğrenme tekniklerinden biri olan tereyağı-ekmek yöntemi ile gerçekleştirilecektir. Etkinlik öncesinde uygulamacı: "*Değerli anneler, bugün sizinle duygulara ilişkin bir oturum gerçekleştirdik. Bugün son olarak sizinle bir etkinlik daha yapmak istiyorum. Bu çalışmada sizden istediğim şey, otizmli çocuğu olan bir anne olarak kendinize duygulardan bir elbise yapmanız. Bu çalışmada sizlere kumaş parçası olarak kullanacağınız ve üzerinde duyguların yazılı olduğu renkli kağıt parçaları vereceğim. Sizlerden istediğim otizmli çocuğu olan bir anne olarak hangi duyguları daha yoğun hissediyorsanız o parçalardan bir elbise tasarlamanız"* şeklinde etkinliği anlatır.

Bu yönergenin ardından her bir katılımcıya için ayrı ayrı hazırlanmış olan ve üzerinde duygu ifadelerinin yazılı olduğu çeşitli şekillerdeki kağıt parçaları, birkaç

farklı modelde ve A4 kağıdına basılmış elbise şablonu ile yapıştırıcı grup üyelerine dağıtılır. Etkinliğin ardından yapılan tüm elbiseler tahtaya asılır. Etkinlik sonrasında her bir resim tahtaya asılır ve grup üyeleri sırayla tahtaya çıkarak başka bir katılımcının yaptığı çalışmayı yorumlar. Daha sonra tüm gruplar sırayla elbiselerde gördüklerine ilişkin yorumlarını tüm grup ile paylaşırlar. Grupların yorumlarından sonra uygulamacı elbiselerle ilgili gözlemlerini grup ile paylaşır. Benzer ve farklı duygulara dikkat çekilir. Bunların nedenleri tartışılır.

Etkinliğin ardından grup üyelerinden oturumla ilgili geri bildirimler alınır. Geri bildirimlerden sonra bir sonraki oturuma kadar yapılacak olan ev ödevi anlatılır.

Ev Ödevi: Katılımcılara, haftalık duygu formu verilecek ve bir sonraki oturuma kadar hangi durumlarda hangi duyguları hissettiklerini yazmaları istenir.

4.OTURUM

Konu: Duygulardan Düşüncelere-ABC Modeli

Kazanımlar

1. Katılımcılar duygular ile düşünceler arasındaki ilişkiyi söyler.
2. Katılımcılar duyguların nasıl ortaya çıktığını ifade eder.

Oturum Süresi: 120 dk.

Kullanılacak Yöntem ve Teknikler

Grup tartışması, soru-cevap, beyin fırtınası, imajinasyon, örümcek ağı, düşün-eşleş-paylaş.

Kullanılan Materyal ve Etkinlikler

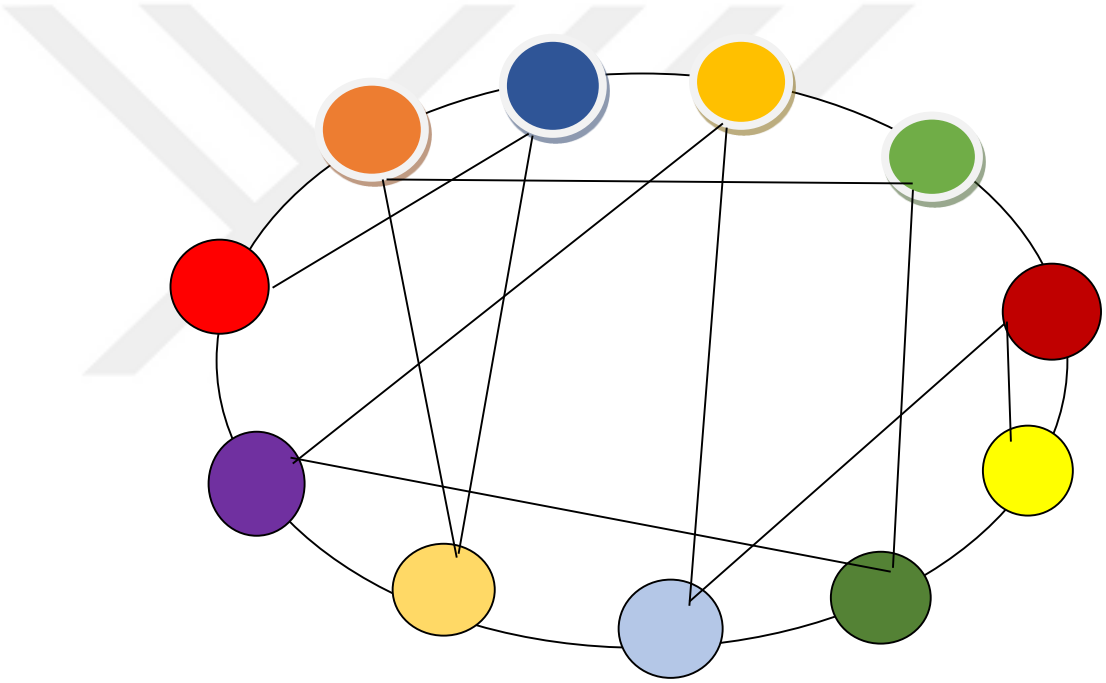
Materyaller: Yaka kartları, ip yumağı, duygu formları, Duygum Değişmeye Başladığı An Etkinlik Formu, Duygulardan Düşüncelere Etkinlik cümlelerinin yazılı olduğu küçük kağıtlar, tombala kesesi, kura için grup üyelerinin isimlerinin yazılı olduğu küçük kağıtlar, kalem, silgi, boş A4 kağıdı, ev ödevi olarak ABC formu.

Etkinlikler: Duygum Değişmeye Başladığı An, Duygulardan Düşüncelere

Süreç

İlk olarak bir önceki oturumda yapılanlar özetlenir: *"Geçen oturumda sizlerle duygulardan bahsettik. Duygunun tam olarak ne anlama geldiğini öğrendik. Bununla birlikte her biriniz otizm nedeniyle yaşamakta olduğunuz duyguları paylaştınız, kendinize duygulardan bir elbise yaptınız. Bu benim için çok güzel bir deneyimdi. Çalışma sırasında paylaştığınız duygularınız için her birinize şapka çıkarıyorum."*

Daha sonra geçen oturumda verilen ev ödevine ilişkin değerlendirme yapılır. Bu değerlendirme örümcek ağı tekniği ile gerçekleştirilir. Etkinlik şu yerleşim düzeninde gerçekleştirilir:



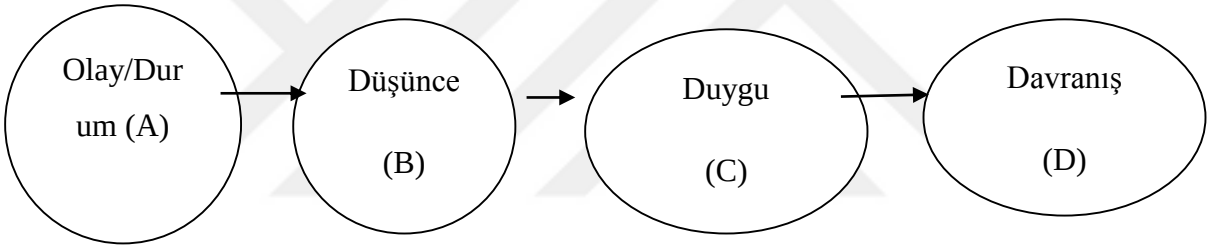
Katılımcılar bir daire şeklini alır ve ellerinde geçen oturumda verilen duygu formlarını tutarlar. Kura ile ilk katılımcı duygu formuna yazdığı olayı ve hissettiği duyguyu okur. Uygulamacı elindeki yumağı bu katılımcıya verir ve ipin ucunu tutarak yumağı sıradaki katılımcıya vermesini ister. Bu şekilde tüm katılımcılar sırayla ev ödevi olarak verilen duygu formundan bir örneği (olay-duygu-davranış) okuyarak ellerindeki yumağı başka bir katılımcıya verirler. Daha sonra okunan örnekler grup içinde değerlendirilir.

Ödevlerin değerlendirilmesinin ardından yeni oturumun konusuna giriş yapılır: *"Değerli anneler, geçen oturumda sizlerle duyguların davranışları nasıl*

şekillendirdiğini gördük. Bu oturumda da duyguları belirleyen faktör üzerinde duracağız. Size göre hangi duyguyu hissedeceğimizi ne belirler?

Bu girişin ardından katılımcıların yanıtları alınır. Alınan yanıtlar tahtaya yazılır. Yanıtların alınmasından sonra Mahatma Ghandi tarafından söylenmiş olan *''Söylediklerine dikkat et; düşüncelere dönüşür. Düşüncelerine dikkat et; duygularına dönüşür. Duygularına dikkat et; davranışlarına dönüşür. Davranışlarına dikkat et; alışkanlıklarına dönüşür. Alışkanlıklarına dikkat et; değerlerine dönüşür. Değerlerine dikkat et; karakterine dönüşür. Karakterine dikkat et; kaderine dönüşür''* sözü tahtaya yansıtılır. Bu sözü katılımcıların yorumlamaları istenir.

Yorumların alınmasının ardından tahtaya ABC modeline ilişkin şema çizilir.



Şemanın çizilmesinin ardından "Duygum Değişmeye Başladığı An" etkinliği gerçekleştirilir. Bu etkinlik için grup üyelerine çeşitli durum/olay örneklerinin yer aldığı, duygu ve düşünce bölümlerinin boş bırakıldığı form verilir. Oturum öncesinde hazırlanmış bazı durum/olay örnekleri sırayla tahtaya yazılır. Etkinlikteki örnekler şu şekildedir:

Örnek; OLAY/DURUM: Gece saat 03:15'te yatağınızda uyurken bir anda cep telefonunuzun sesiyle uyandınız.
Duygu:

O an aklımdan ne geçiyor:

Uygulamacı katılımcılara, "bu durumda ne hissedersiniz" (hangi duygu/duyguları hissedersiniz?)" sorusunu sorar ve katılımcılardan yanıtlarını verilen formun duygu bölümüne yazmaları istenir Katılımcının cevabının ardından uygulamacı, "şimdi gözlerinizi kapatın ve kağıtta yazılı olan durum anını hayal edin.

"*Duygunuzun değişmeye başladığı o anda aklınızdan ne geçiyor?"* sorusunu yöneltir. Katılımcılardan o an akıllarından geçen düşünceyi formdaki ilgili yere yazmaları istenir. Tüm katılımcılar sırayla etkinliği yaptıktan sonra katılımcıların yanıtları karşılaştırılır. Duygular ve düşünceler arasındaki ilişkilere dikkat çekilir. Yanıtlardaki benzerlik ve farklılıklara dikkat çekilerek bu benzerlik ve farklılıklara neden olan etmenler konuşulur.

Bu etkinliğin ardından katılımcılarla Duygulardan Düşüncelere etkinliği yapılır. Bu etkinliğin öncesinde; *"biraz önceki etkinlikte duygularla düşünceler arasında nasıl bir bağlantı olduğunu gördük. Çoğunlukla farkında olmasak da çok kısa bir süre içinde aklımızdan geçen düşüncelerin duygularımızı ve sonrasında verdiğimiz tepkileri nasıl belirlediğimizi anladık. Şimdi yine az öncekine benzer bir etkinlik yapacağız"* şeklinde bir giriş yapılır. Duygulardan düşüncelere etkinliği düşün-eşleş-paylaş tekniği ile gerçekleştirilir. Etkinliğin başında uygulamacı tarafından hazırlanmış küçük olay senaryoları tombala kesesine konulur *(Bu etkinlikteki senaryo örnekleri otizmli çocuğu olan ebeveynler üzerinden yazılmıştır).*

Örnek:

> *(A) Olay/Durum: Ayşe Hanım 9 yaşındaki otizmli çocuğu Mert'i otobüsle kursa götürüyordu. Otobüs bir süre sonra kalabalıklaştı ve Mert kendini huzursuz hissetti. Oturduğu koltuğun önündeki tutamaklara eliyle vurmaya ve birtakım sesler çıkarmaya başladı. Ayşe Hanım ayakta duran birinin Mert'e baktığını gördü ve utandı.*

(B) Düşünce:

(C) Duygu: Utanma

1. *(A) Olay/Durum: Gülşen Hanım'ın kızı Melisa 10 yaşında, 4. sınıfa devam eden, otizmli bir kaynaştırma öğrencisidir. Gülşen Hanım okul çıkışında kızını almak için okul bahçesinde bekliyordu. Çıkış zili çaldı, Melisa ve öğretmeni birlikte Gülşen Hanım'ın yanına geldiler. Öğretmen il bazında gerçekleştirilen resim yarışmasında Melisa'nın ikinci olduğunu söyledi. Gülşen Hanım mutluluk ve gurur hissetmiştir.*

(B) Düşünce:

(C) Duygu:

Uygulamacı daha sonra katılımcılara yanıtları yazacakları boş birer A4 kağıdı verir. Ardından yukarıdaki örneklerden birini rastgele keseden çeker, gruba okur ve

tahtaya yazar. Her bir katılımcı önündeki yanıt kağıdına örnekteki kişinin yazılan duyguyu hissetmesine neden olan düşüncenin ne olabileceğini yazar. Bu şekilde sırayla tüm örneklere ilişkin yanıtlar kağıtlara yazılır. Ardından katılımcılar 3'erli gruplara ayrılır ve yanıtlarını bu üçlü gruplarda tartışmaları istenir. Küçük gruplardaki katılımcılar, neden bu yanıtı verdiklerini küçük gruplardaki diğer katılımcılara açıklarlar. Daha sonra her bir grup sırayla yanıtlarını sesli şekilde tüm gruba okur. Verilen yanıtlar tahtaya yazılarak benzer ve farklı yanıtlar üzerinde konuşulup değerlendirme yapılır.

Etkinliğin ardından grup üyelerinden oturumla ilgili geri bildirimler alınır. Oturum sonunda katılımcılara bir sonraki oturuma kadar yapacakları ev ödevi ABC formları verilir. Formun nasıl doldurulacağı anlatılır.

Ev Ödevi: Gelecek oturuma kadar otizmli çocuklarına ilişkin yaşadıkları olayları ya da durumları, bu durumlarda aklından geçen düşünceleri, hissettikleri duyguları ve davranışlarını forma yazmaları istenir.

5. OTURUM

Konu: ABC Modeli ve Otomatik Düşünceler

Kazanımlar

1. Katılımcılar otomatik düşüncelerini söyler.
2. Katılımcılar hangi düşüncelerin hangi duyguları ortaya çıkardığını ifade eder.

Oturum Süresi: 120 dk.

Kullanılacak Yöntemler: Grup tartışması, soru-cevap, örnek olay incelemesi, imajinasyon

Kullanılan Materyal ve Etkinlikler

Materyaller: Yaka kartları, A4 kağıdı, kalem, silgi, hikayelerin yazılı olduğu metin sayfaları, tombala kesesi, grup üyelerinin isimlerinin yazılı olduğu küçük kağıtlar, ip, düşünce-duygu-davranışların yazılı olduğu küçük kağıtlar, bant, ev ödevi olarak verilen ABC formları.

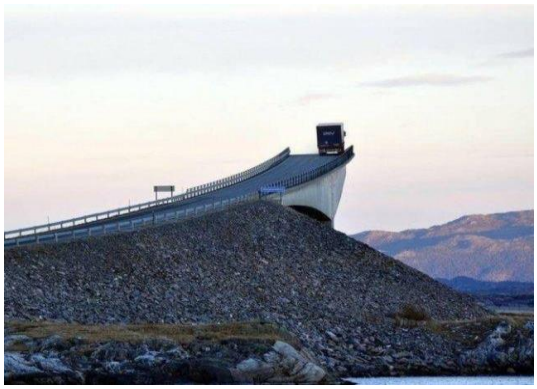
Etkinlikler: Ne Görüyorsun?, 3 Hikaye-6 Köşe, Zincir

Süreç

İlk olarak geçen oturumda yapılanlar özetlenir: *"Bir önceki oturumda düşüncelerin duygular üzerindeki etkisini konuştuk, buna dair çeşitli etkinlikler yaptık. Aklımızdan geçen düşünceye göre duygularımızın ve sonrasında davranışlarımızın nasıl değiştiğini gördük."*

Daha sonra geçen oturumda verilen ev ödevleri Zincir etkinliğinde değerlendirilmesi yapılmak üzere toplanır. Ödeve ilişkin grup üyelerinden geri bildirimler alınır. Sonrasında yeni oturumun konusuna ilişkin bilgilendirme yapılır: *"Bugünkü oturumumuzun konusu da yine düşüncelerle ilgili olacak. Düşünceler her zaman aklımızda sözel olarak bulunmayabilir. Bazen düşüncelerimiz zihnimizde bir resim ya da görüntü olarak da yer edebilir. Şimdi sizlerle kısa süreliğine birkaç fotoğraf göstereceğim ve önünüzde duran boş kağıtlara resimlerde ilk anda ne/neler gördüğünüzü yazmanızı isteyeceğim."* Yönergenin ardından "Ne Görüyorsun?" etkinliğine geçilir ve aşağıda iki örneği bulunan resimler 2 sn. süresince sırayla gruba gösterilir. Yönergede de belirtildiği gibi grup üyeleri bu 2 sn. boyunca resimde neler gördüklerini uygulamacı tarafından verilen kağıda yazarlar.

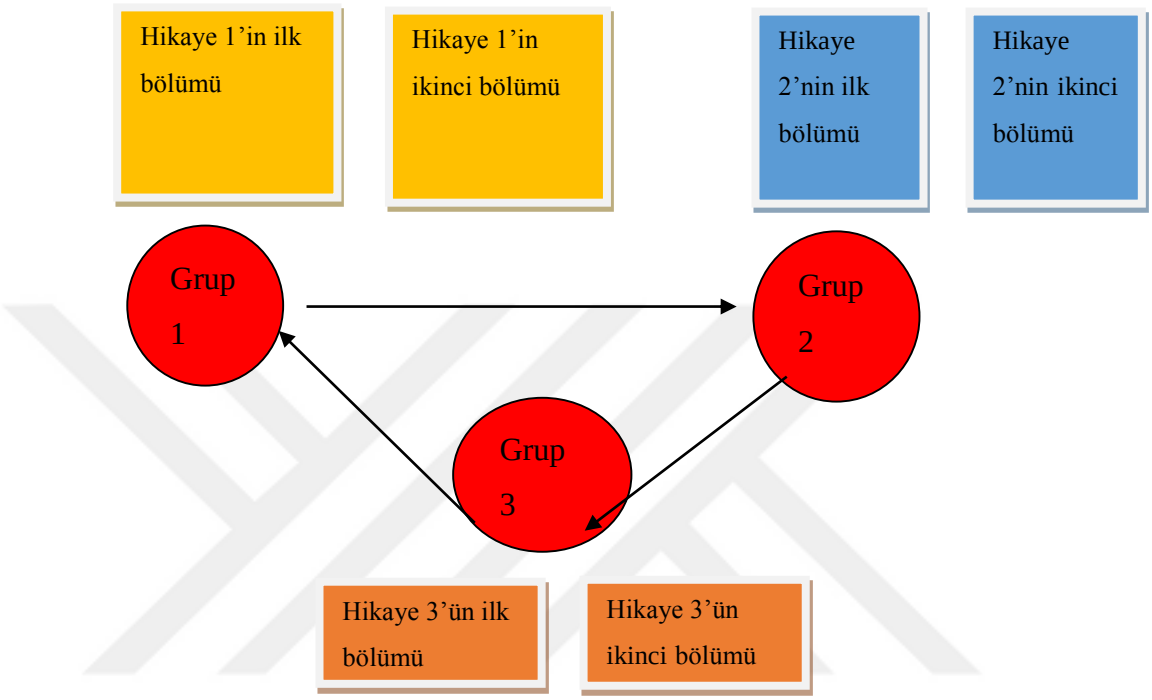




Yanıtlar alındıktan sonra fotoğraflar sırayla tekrar yansıtılır ve grup üyelerine *"şimdi biraz daha uzun süre bakalım ve ne gördüğünüzü söyleyin*" yönergesi verilir. İlk yanıtlarla sonrakiler karşılaştırılır ve değerlendirme yapılır.

"Ne Görüyorsun?" etkinliğinden sonra "3 Hikaye-6 Köşe" etkinliğine geçilir. Grup üyeleri üç gruba ayrılır. Bu etkinlikte uygulamacı tarafından hazırlanmış 3 hikaye

kullanılır. Otizmli çocuğu olan ebeveynlere ilişkin hazırlanmış 3 hikaye her bir hikaye ikiye bölünerek salonun 6 farklı noktasına asılır. Uygulama şeması şu şekildedir:



Örnek Hikaye İlk Bölüm: Meral Hanım 36 yaşında evli ve iki çocuk annesi bir kadındır. Bir bankada memur olarak çalışan Meral Hanım'ın eşi Mehmet Bey de sınıf öğretmenidir. Meral Hanım'ın 8 yaşında bir kızı ve 4 yaşında bir oğlu vardır. Oğlu Mert 1,5 sene önce otizm tanısı almış, Meral Hanım bu nedenle işinden ücretsiz izin almıştır. Yeniden çalışmaya başlamak isteyen Meral Hanım, bu nedenle oğlu Mert'i kreşe vermek istemektedir. Bulundukları çevrede beğendiği ve Mert'i yazdırmak istediği bir kreş vardır ancak kreşin müdürünün son derece resmi ve soğuk tavırlı biri olduğunu duymuştur. Mert'i o kreşe göndermek istemektedir ancak müdürün bunu kabul etmeyeceğini düşünmektedir. Bu düşüncesi nedeniyle kreşe gidip şansını denemez ve ücretsiz iznini bir süre daha uzatmaya karar verir.

Düşünceler:

Duygular:

Davranışlar:

Bu etkinlik için oluşturulan gruplar her bir hikaye bölümünü sırayla inceleyip, hikayedeki ebeveynlerin zihinlerinden geçen düşünceleri ve hissettikleri duyguları hikayelerin altındaki ilgili kısma yazarlar. Tüm gruplar tüm hikayelere ilişkin değerlendirmelerini yaptıktan sonra uygulamacı hikayeleri asılı oldukları yerden toplayıp grupların yazdıklarını tüm katılımcılarla birlikte değerlendirir.

Daha sonra iki uygulama için ortak bir değerlendirme yapılır: *"Biraz önce doğruluğuna büyük oranda inanılan fakat aslında doğru olmayan düşünceleri gördük. Biz ne kadar emin olduğumuzu düşünsek de düşüncelerimiz her zaman doğru olmuyor. Bir anda aklımızdan geçip duygu durumumuzu belirliyorlar. Çoğunlukla bu düşüncelerin doğruluğunu ya da ne kadar işe yarar olduklarını değerlendirmiyoruz. Bu düşüncelere otomatik düşünce diyoruz."*

Bu etkinliklerin ardından düşünce, duygu ve davranışa ilişkin temel şema tahtaya yansıtılır:



Grup üyelerine otomatik düşüncelerin nasıl farkına varılacağı anlatılır: *"Geçen oturumda da bu konu ile ilgili konuşmuştuk. Duygularımızı ve dolayısıyla davranışlarımızı belirleyen otomatik düşüncelerin nasıl yakalanacağından bahsetmiştik. Otomatik düşünceleri belirlemenin en iyi yolu, duygularımız değişmeye başladığı an kendimize "şu an aklımdan ne geçiyor" sorusunu sormaktır."* Konunun daha iyi anlaşılması için hikaye etkinliğinde kullanılan durumlar bu şema üzerinden analiz edilir.

Etkinliklerle ilgili yapılan değerlendirme ve analizin ardından katılımcıların kendi ABC formları kullanılarak ev ödevlerinde getirmiş oldukları durumlara ilişkin Zincir etkinliği yapılır. İlk olarak katılımcılardan oturum başında toplanan ABC formları geri dağıtılır. Daha sonra katılımcıların isimleri bir keseye atılır ve kura çekilir. Çekilen kuraya göre katılımcılar sırayla sahneye çıkıp yazdıkları olay ile ilgili ABC çalışması gerçekleştirirler. Sırası gelen katılımcı gruptan istediği 3 kişiyi sahneye çıkarır ve gruba yazdığı olayı okur. Olayı yazan katılımcıya uygulamacı tarafından bu olayda hissettiği duyguların neler olduğu sorulur. Duyguya ilişkin verilen yanıt ya da yanıtlar şerit şeklinde kesilen boş kağıtlara yazılarak sahnedeki bir kişinin üzerine yapıştırılır. Daha sonra, olayı yazan katılımcıya: *"Şimdi gözlerinizi kapatın, olayın olduğu zamanı hayal edin. Duygu durumunuzun değişmeye başladığı ana geldiniz. (……) duygusunu hissetmeye başladınız. Şu an aklınızdan ne geçiyor?"* sorusu sorulur ve yaşadığı duygulara neden olan düşüncenin ne olduğu bulunmaya çalışılır. Düşünceye ilişkin verilen yanıt ya da yanıtlar yine bir kağıda yazılarak sahnedeki başka bir kişinin üzerine yapıştırılır.

Ardından uygulamacı, olayın sahibi olan katılımcıdan, duygu ve düşüncelerin yazılı olduğu kişileri bir iple birbirlerine bağlamalarını ister.

Son olarak olayın sahibi olan katılımcıya olay sırasında verdiği davranışsal tepkilerin ne olduğu sorulur. Davranış ya da fizyolojik tepkilere ilişkin verilen yanıt ya da yanıtlar da bir kağıda yazılarak son kalan kişinin üzerine yapıştırılır ve o kişi de duygunun yazılı olduğu kişiye bir iple eklenir. Olay sırasındaki düşünce, duygu ve davranışın yazılı olduğu kişiler bu sırayla sahnede, üzerlerindeki yazıları okurlar.

Etkinliğin ardından katılımcılardan etkinlikle ve oturumla ilgili geri bildirimler alınır. Geçen oturum sonunda olduğu gibi yeniden ABC formları verilir.

Ev Ödevi: Gelecek oturuma kadar otizmli çocuklarına ilişkin yaşadıkları olayları ya da durumları, bu durumlarda aklından geçen düşünceleri, hissettikleri duyguları ve davranışlarını forma yazmaları istenir (ABC Formu).

6.OTURUM

Konu: Bilişsel Çarpıtmalar

Kazanımlar

1. Katılımcılar bilişsel çarpıtmalar hakkında kuramsal bilgileri belirtir.
2. Katılımcılar otizmli bir çocuğa sahip olmaya ilişkin bilişsel çarpıtmalarını fark eder ve söyler.

Oturum Süresi: 120 dk.

Kullanılacak Yöntem ve Teknikler

Düz anlatım, grup tartışması, soru-cevap, imajinasyon, örümcek ağı, düşün-eşleş-paylaş

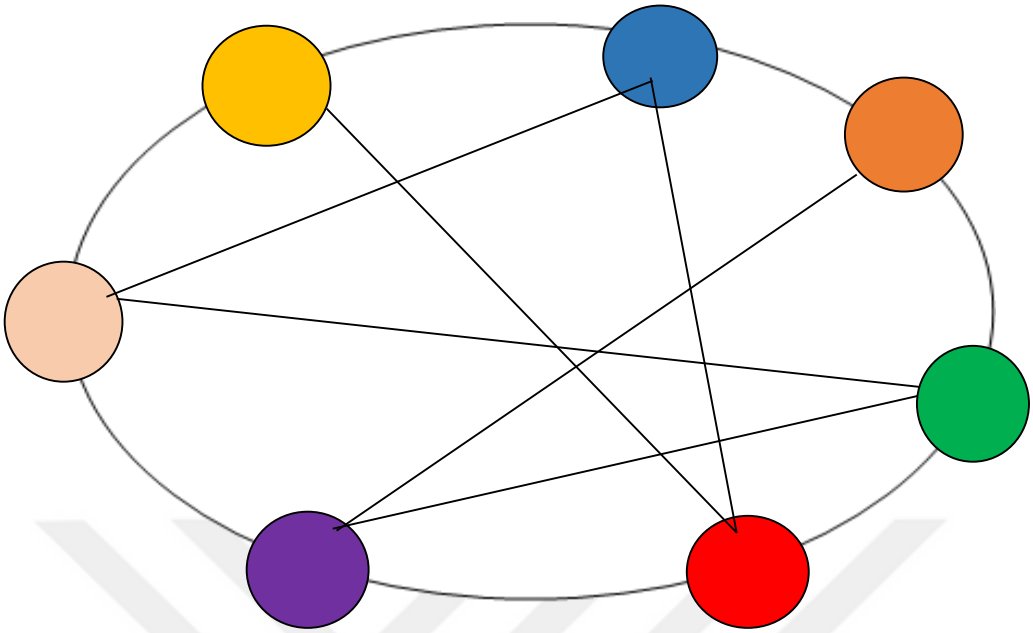
Kullanılan Materyaller ve Etkinlikler

Materyaller: Yaka kartları, ip yumağı, kalem, ev ödevi olarak verilen ABC formları, tombala kesesi, grup üyelerinin isimlerinin yazılı olduğu küçük kağıtlar

Etkinlikler: Bilişsel Çarpıtma Avcısı

Süreç

İlk olarak geçen oturumda yapılanlar özetlenir: "*Geçen oturumumuzda otomatik düşüncelerimizden bahsettik. Düşüncelerimizin duygularımız üzerindeki etkisini konuştuk. Geçen oturumda konuştuğumuz konularla ilgili sizlerden birkaç cümle ile bir özetleme yapmanızı istiyorum"*. Bu girişin ardından katılımcıların ev ödevlerine ilişkin görüşleri sorulur ve örümcek ağı tekniği ile ABC formları değerlendirilir. Katılımcılar daire şeklini alıp sırayla ABC formlarından seçtikleri bir örneği gruba okurlar. Okunan örnek uygulamacı ve grup üyeleri tarafından yorumlanır ve örneğini okuyan katılımcı elindeki yumağı başka bir grup üyesine verir. Bu sıranın o katılımcıda olduğunu gösterir. Bu şekilde tüm grup üyeleri ABC formundan bir örneği grupla paylaşınca değerlendirme sonlandırılır.



Daha sonra *"bugün konuşacağımız konu ise geçen oturumda konuştuklarımızla bağlantılı olan bilişsel çarpıtmalarımız olacak*" şeklinde bir giriş ile oturumun konusu katılımcılara aktarılır. Ardından Bilişsel Çarpıtmalar isimli powerpoint sunusu açılarak konu katılımcılara interaktif bir şekilde sunulur. Sunumda, düşüncelerin göreliliği, bilişsel çarpıtma kavramının tanımı ve bilişsel çarpıtma türleri aktarılır.

Sunum sonrasında katılımcıların geçen oturum sonrasında ev ödevi olarak yaptıkları ABC formlarındaki düşünce duygu ve davranışlar değerlendirilerek bilişsel çarpıtmalarla bağlantı kurulur. *"Şimdi sizlerle geçen oturum sonrasında yapıp getirdiğiniz ABC etkinliği ile ilgili bir çalışma yapmak istiyorum. Yine sırayla her birinizi sahneye davet edeceğim ve forma yazdığınız bir olay-düşünce-duygu-davranış setini diğer annelere okumanızı isteyeceğim. Sonra okuduğunuz bu durum ile ilgili düşüncenizde hangi bilişsel çarpıtmaları yaptığınızı bulmaya çalışacağız".* Bu yönergenin ardından katılımcılar kura ile sahneye çıkıp forma yazdıkları bir durumu gruba sesli şekilde okurlar. Biraz önce anlatılan bilişsel çarpıtmalar konusu ile bağlantı kurularak sahnedeki katılımcıya *"sizce burada hangi bilişsel çarpıtma/çarpıtmalar yaptınız"* sorusu sorulur. Verilen yanıt grup içinde sesli bir şekilde değerlendirilip tartışılır.

Bu etkinliğin ardından Bilişsel Çarpıtma Avcısı etkinliği yapılır. Bu etkinlik düşün-eşleş-paylaş tekniği ile gerçekleştirilecektir. Etkinliğin başında grup üyelerine

şu şekilde bir yönerge verilir: *"Şimdi sizlere birer form vereceğim. Formun üzerinde otizmli çocuğu olan ailelerine ait ifadeler yer alıyor. Sizlerden istediğim bu ifadeleri okuyup, ifadelerde hangi bilişsel çarpıtmaların yapıldığını o ifadenin altına yazmanız."* Yönergenin ardından formlar dağıtılır. Tüm katılımcılar tüm soruları yanıtlar. Yanıtların yazılmasının ardından katılımcılar 4 gruba ayrılırlar. Bu gruplar kendi içlerinde forma yazdıkları bilişsel çarpıtmaları değerlendirir. Küçük grup değerlendirmeleri bittikten sonra gruplar tüm katılımcıların önünde yaptıkları çalışmayı anlatırlar. Bu şekilde yapılan çalışma tüm grup tarafından da değerlendirilir. Tüm gruplar yaptıklarını anlattıktan sonra uygulamacı ifadelerdeki bilişsel hataların neler olduğunu grup üyelerine aktarır. Formdaki ifadeler şu

Örnek 1: 6 yaşında otizmli bir kızımız var. Onun bakımı bizi oldukça yoruyor. Kendisi yemek yiyebiliyor, tuvalete gidebiliyor. Ancak yine de bize hiçbir şeyi kendi başına yapamazmış gibi geliyor. Ya annesi ya ben mutlaka her an biri onun yanında oluyor. Yanında derken tam gözümüzün önünde yani. Şunu iyi biliyorum ki bu durum ömür boyu devam edecek ve bizim hayatımız her zaman otizm nedeniyle kısıtlı olacak.

Örnek 2: 17 yaşında otizmli bir oğlum var. Dersleri hiç fena değil, öğretmenleri de ondan çok memnun. Ancak ben yine de onun bizden bağımsız bir şekilde yaşayabileceğini ve kendi hayatını sürdürebileceği bir işinin olacağını düşünmüyorum.

Etkinliğin ardından oturumla ilgili geri bildirimler alınır ve gelecek oturum için ev ödevleri katılımcılara anlatılarak oturum sonlandırılır.

Ev Ödevi: Gelecek oturuma kadar otizmli çocuklarına ilişkin yaşadıkları olayları ya da durumları, bu durumlarda aklından geçen düşünceleri, hissettikleri duyguları ve davranışlarını forma yazmaları istenir (ABC Formu). Formda ayrıca bilişsel çarpıtmalar bölümü de yer almaktadır. Katılımcılardan düşüncelerindeki bilişsel çarpıtmaları bulmaları istenir.

7.OTURUM

Konu: Kaygılar ve Kaygı Yaratan Düşüncelerin Keşfi

Kazanımlar

1. Katılımcılar otizmli bir çocuğa sahip olmaya ilişkin yaşadıkları kaygıları belirtir.
2. Katılımcılar geleceğe ilişkin olumsuz beklentilerini ifade eder.
3. Katılımcılar yaşadıkları kaygılara ilişkin değerlendirme yaparlar.

4. Katılımcılar kaygı yaratan düşüncelerin doğruluğunu ve işlevselliğini sorgular

Oturum Süresi: 150 dk.

Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Soru cevap, beyin fırtınası, imajinasyon, grup tartışması

Kullanılan Materyaller ve Etkinlikler

Materyaller: Yaka kartları, Kaygılarım etkinliği formu, kalem, tombala kesesi, grup üyelerinin isimlerinin yazılı olduğu küçük kağıtlar, ev ödevi olarak verilen felaket senaryosu etkinlik sayfası.

Etkinlikler: Kaygılarım**,** Komiser Columbo (Kaygı Yaratan Düşünceleri Sorgulama)

Süreç

İlk olarak geçen oturumda yapılanlar özetlenir: *"Geçen oturumumuzda bilişsel çarpıtmalar ile ilgili konuştuk, ne gibi düşünce hatalarımız olduğunu gördük. Konuştuklarımızla ilgili sizlerden birkaç cümle almak isterim"*.

Bu girişin ardından geçen oturumda verilen ABC formları toplanır. Daha sonra yeni oturumun konusu tanıtılır: *"Değerli anneler, bugünkü oturumumuzun konusu kaygılarımız olacak. Bugün burada sizlerin kaygılarını ve bu kaygıların nedenlerini konuşacağız"*.

Sonrasında tahtanın ortasına tüm katılımcıların görebileceği şekilde "KAYGI" yazılır ve katılımcılara kaygıya ilişkin neler bildikleri sorulur. Verilen yanıtlar tahtaya yazılır. Katılımcıların yanıtlarının ardından kaygıya ilişkin kuramsal bilgilendirme yapılır. Bu bilgilendirmede kaygının tanımı, nedeni, yarattığı davranışsal ve fizyolojik durumlar ve düşüncelerle bağlantısı üzerinde durulur. Sunumun ardından Kaygılarım etkinliği gerçekleştirilir. İlk olarak etkinlik formu grup üyelerine dağıtılır.

Etklinlik forumda bulunan örnek soru:

Kendi yaşamınıza ilişkin kaygılarınız nelerdir?

Bu etkinlikte katılımcılardan, otizm nedeniyle yaşadıkları kaygıları hayal etmeleri ve kendileri, çocukları, evlilikleri ve diğer konularla ile ilgili kaygılarını forma yazmaları istenir. Kaygıların yazılmasının ardından grup üyeleri arasında kura çekilir ve her bir katılımcı kurada ismi çıkan katılımcıya formunu verir. Grup üyeleri sırayla ellerindeki formu sesli şekilde okurlar. Uygulamacı da "kendim ile ilgili kaygılarım", "evliliğim ile ilgili kaygılarım", "çocuklarım ile ilgili kaygılarım" ve "diğer kaygılarım" ifadelerini dört ayrı sütun halinde tahtaya yazar. Tüm kaygılar yazıldıktan sonra kaygılardaki benzer ve farklı yönlere dikkat çekilir. Bu konuda katılımcılardan değerlendirme yapmaları istenir *(değerlendirmede ABC modeline göre kaygı oluşturan düşüncelerin neler olduğu bulunmaya çalışılır. Kaygı oluşturan düşünceler belirlendikçe uygulamacı bu düşünceleri kaydeder).*

Bu etkinliğin sonrasında yine bu etkinlikle bağlantılı olarak Komiser Columbo: Kaygı Yaratan Düşünceleri Sorgulama etkinliği başlatılır. Bunun için ilk olarak Kaygılarım etkinliği formları tekrar grup üyelerine dağıtılır. Ardından kura sırasına göre katılımcılar sahneye çıkarılır. Sahnedeki katılımcı sırayla kaygılarını okur. Her bir kaygıyı ortaya çıkaran düşünce uygulamacı tarafından tekrarlanır. Daha sonra uygulamacı sahnedeki katılımcıya etkinlik için hazırlanan soruları yöneltir.

Örnek sorular

- En çok hangi zaman/ortamda ortaya çıkıyor?

- Bu düşüncenizi destekleyen kanıtlar neler olabilir?

- Bu çok iyi bir kanıt mı?

(Bu etkinlikte amaç katılımcıların kaygı oluşturan düşüncelerini sorgulayarak değerlendirmelerini sağlamaktır. Katılımcıların verdiği yanıtlar oturum sonunda vaka formülasyonuna işlenecektir).

Etkinliğin ardından grup üyelerinden oturumla ilgili geri bildirimler alınır ve oturum sonlandırılır. Geri bildirimlerden sonra grup üyelerine bir sonraki oturuma kadar yapacakları ev ödevleri anlatılır: "Değerli anneler, şimdiye kadar sizlerle otizmli bir çocuğa sahip olmaya ilişkin duygular, bu duyguları ortaya çıkaran düşünceler, yaşadığınız zorluklar, yaşamınızın nasıl etkilendiği gibi birçok konuda

konuştuk ve değerlendirmeler yaptık. Bugün sizlere ev ödevi olarak vereceğim çalışma bir senaryo yazma çalışması olacak. Bu, kendi yaşamınıza ilişkin bir gelecek senaryosu olacak. Bu metni yazmadan önce gözlerinizi kapatın, düşünce ve duygularınıza odaklanın. Kendinizin, eşinizin, otizmli çocuğunuzun, diğer çocuklarınızın ve genel olarak tüm ailenizin geleceğini düşünün. Daha sonra otizmli bir çocuk annesi olarak başınıza gelebilecek en kötü şeyler neler olabilir; gelecekte sizi, ailenizi ve çocuğunuzu nasıl bir hayat bekliyor, bunları düşünün. Ardından aklınıza gelen, sizi rahatsız eden bu durumları size verdiğim sayfaya yazın".

Ev Ödevi: Felaket senaryosu yazma.

8.OTURUM

Konu: Alternatif Düşünce Üretme ve Sokratik Sorgulama

Kazanımlar

1. Katılımcılar otomatik düşüncelerin gerçeği ne kadar yansıttığını sorgular.
2. Katılımcılar otomatik düşüncelerinin ne kadar işlevsel olduğunu söyler.
3. Katılımcılar otomatik düşüncelerin yerine işlevsel alternatif düşünceler üretir ve söyler.

Oturum Süresi: 150 dk.

Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Soru-cevap, sokratik sorgulama, grup tartışması

Kullanılan Materyaller ve Etkinlikler

Materyaller: Yaka kartları, tombala kesesi, grup üyelerinin isimlerinin yazılı olduğu küçük kağıtlar, önceden ev ödevi olarak verilen ABC formları, vaka formülasyonları.

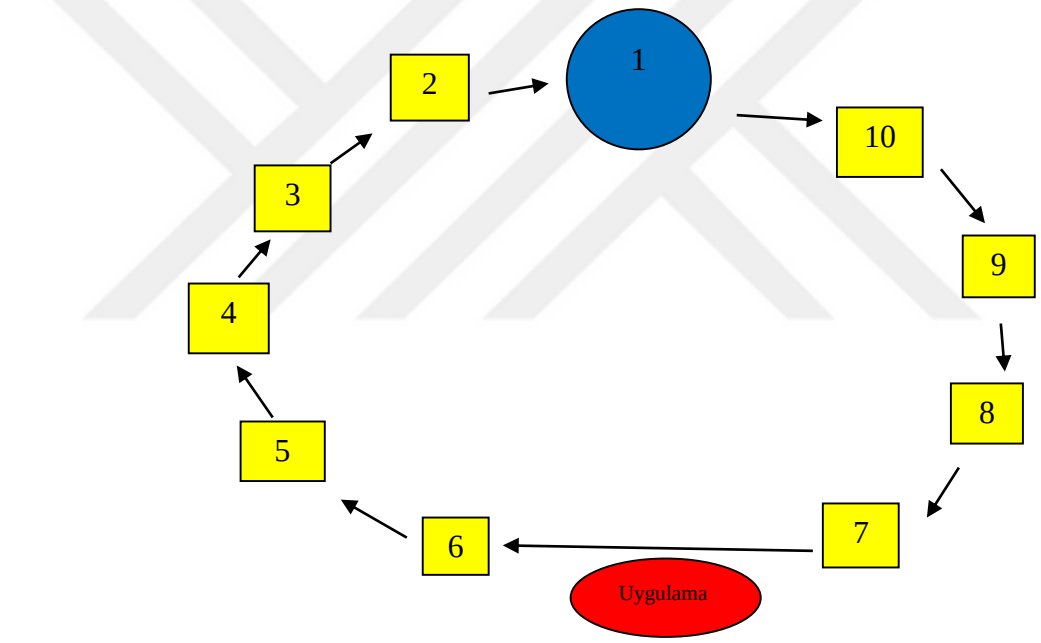
Etkinlikler: Anahtar Sorularla Yeni Düşünce Üretme

Süreç

İlk olarak geçen oturumlarda yapılanlar özetlenir ve bu oturumun konusuna giriş yapılır: *"Sayın anneler, bugüne kadar sizlerin otizmli bir çocuğa sahip olmaya ilişkin düşünceleriniz ve duygularınız üzerine konuştuk. Bu duruma ilişkin sahip*

olduğunuz düşüncelerden, yaptığınız bilişsel çarpıtmalardan ve kaygılarınızdan bahsettik. Bugün ise tüm bunlarla bağlantılı şekilde bu durumlara ilişkin yaptığımız atıfların gerçekliği ve işe yararlılığını değerlendireceğiz". Ardından geçen oturumda ev ödevi olarak verilen felaket senaryosu çalışma sayfaları uygulamacı tarafından toplanır *(bu çalışmalar bir sonraki oturumda değerlendirilecektir)*.

Bu girişin ardından katılımcıların oturumlarda şimdiye kadar verdikleri yanıtlar, yaptıkları yorumlar ve getirdikleri ev ödevlerine göre doldurulan vaka formülasyonları Anahtar Sorularla Alternatif Düşünce Üretme etkinliğine geçilir. Etkinliğin uygulama şeması şu şekildedir:



Katılımcılar ve uygulamacı bir daire şeklinde otururlar. Uygulamacı kura ile bir sıralama belirler ve katılımcılar bu sırayla sandalyelere otururlar. Sırası gelen katılımcı uygulamacının tam karşısındaki sandalyeye oturur. Uygulamacı, karşısında oturan grup üyesinin geçen oturumlarda getirdiği ABC formlarındaki bir "durum/düşünce/duygu/davranış" setini okur *(uygulamacı hangi katılımcı için hangi "durum/düşünce/duygu/davranış" setini okuyacağını oturum öncesinde belirler).* Bu etkinlikteki amaç katılımcının yazmış olduğu otomatik düşüncelerin yerine işlevsel alternatif düşünce üretebilmesidir. Katılımcıların formlarda yazdıkları otomatik

düşüncelere alternatif düşünce üretmeleri için uygulamacı tarafından sorulacak sorulardan örnekler şu şekildedir:

- Bu düşüncenizi destekleyen ne gibi kanıtlarınız var?
- Bu şekilde düşünmek hayatınıza olumlu anlamda ne katar?

(Katılımcının yanıtlarına göre yukarıdaki sorular derinleştirilebilir ve yeni sorular eklenebilir).

Tüm grup üyeleri ABC formlarındaki üçer otomatik düşünceye alternatif düşünce ürettiklerinde, uygulamacı tarafından bu oturuma kadar her bir katılımcı için ayrı ayrı doldurulan vaka formülasyonlarındaki notlar kullanılarak alternatif düşünce üretme etkinliği sürdürülür. Uygulamacı katılımcıların işlevsel alternatif düşünce oluşturabildiklerini gördüğünde etkinlik sonlandırılır. Etkinlik sonunda alternatif düşünce üretmek için kullanılan soruların hangi durumlarda ve nasıl sorulacağına ilişkin grup tartışması yapılır.

Etkinliğin ardından oturumla ilgili geri bildirimler alınır ve bir sonraki oturuma kadar yapılacak olan ev ödevi grup üyelerine anlatılır.

Ev Ödevi: Otomatik Düşünceleri İnceleme ve Alternatif Düşünce Oluşturma formu

9.OTURUM

Konu: Alternatif Düşünce Üretme ve Sokratik Sorgulama

Kazanımlar

1. Katılımcılar otomatik düşüncelerin gerçeği ne kadar yansıttığını sorgular.
2. Katılımcılar otomatik düşüncelerinin ne kadar işlevsel olduğunu söyler.
3. Katılımcılar otomatik düşüncelerin yerine işlevsel alternatif düşünceler üretir

Oturum Süresi: 150 dk.

Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Grup tartışması, sokratik sorgulama, küçük grup çalışması, metin inceleme

Kullanılan Materyaller ve Etkinlikler

Materyaller: Yaka kartları, tombala kesesi, grup üyelerinin isimlerinin yazılı olduğu küçük kağıtlar, ev ödevi olarak verilen Otomatik Düşünceleri İnceleme ve Alternatif Düşünce Oluşturma Formu, Felaket Senaryosu metinleri, kalem, silgi.

Etkinlikler: Alternatif Düşünce İnceleme, Felaket Senaryosu İnceleme

Süreç

İlk olarak bir önceki oturumda yapılanlar özetlenir: *"Değerli anneler, geçen oturumda her biriniz otomatik düşüncelerinizi sorgulayıp onların yerine işlevsel alternatif düşünce ürettiniz. Bunları yapabildiğinizi görmek benim için gurur vericiydi. Başa çıkılması zor duyguları ortaya çıkaran bu düşüncelerin yerlerine işlevsel alternatif düşünceler koyabilmeniz takdire şayan bir gelişme".* Daha sonra geçen oturumda verilen ev ödevleri toplanır. Ardından bu oturumda neler yapılacağına ilişkin bilgi verilir: *"Bugünkü oturumumuzda sizlerle geçen oturumlarda ev ödevi olarak verdiğim alternatif düşünce üretme formunu ve yazdığınız senaryoları değerlendireceğiz".*

Bu girişin ardından "Alternatif Düşünce İnceleme" etkinliği başlatılır. Uygulamacı kura ile 2 grup oluşturur. Oluşturulan her bir gruba bir diğer gruptaki katılımcıların, bu oturumun başında getirdiği alternatif düşünce üretme formları verilir. Gruplardan istenen, formlardaki otomatik düşünceler, duygular, otomatik düşüncelerin yerine üretilen alternatif düşünceler ve buna göre ortaya çıkan yeni duyguların uygun şekilde yazılıp yazılmadığını değerlendirmeleridir. Her bir form küçük gruplar içinde tartışılıp değerlendirildikten sonra gruplar yaptıkları değerlendirmeyi tüm grup önünde sunacaklardır. Böylece katılımcıların doğru şekilde alternatif düşünce üretebilmeleri sağlanacaktır.

Bu etkinliğin ardından Felaket Senaryosu İnceleme etkinliğine geçilir. İlk olarak, yazılan senaryo metinleri katılımcıların kendilerine geri verilir. Ardından her bir katılımcı kura ile keseden bir isim çeker ve ismini çektiği grup üyesine yazdığı senaryo metnini verir. Böylece senaryo metinleri grup içinde değerlendirilmek üzere rastgele dağıtılmış olur. Bu etkinlikte istenen, katılımcıların ellerindeki felaket

senaryolarını okuyup buradaki otomatik düşünceler, otomatik düşüncelerin ortaya çıkardığı duygular ve bilişsel çarpıtmaları bulmalardır. Otomatik düşünce, duygu ve bilişsel çarpıtmalar belirlendikten sonra katılımcılar bir önceki oturumda işlevsel alternatif düşünce üretmek için kendilerine yöneltilen anahtar soruları *(Bu düşüncenizi destekleyen ne gibi kanıtlarınız var?, Bu şekilde düşünmek hayatınıza olumlu anlamda ne katar? Söylediğinizin dışında ……. şekilde de olabilir mi?, Bunun başka bir açıklaması olabilir mi?, Bunun dışında başka nasıl düşünebiliriz?, Şimdi söylediğiniz şekilde düşündüğünüzde nasıl hissettiniz? vb.)* kullanarak, inceledikleri felaket senaryosu metnine alternatif düşünceler yazacaklardır. Tüm katılımcılar bu işleri yaptıktan sonra metinlerin ilk hali ile son hali, metni yazan kişi tarafından gruba okunacaktır. Metinlerin okunmasının ardından katılımcılardan etkinlik ile ilgili değerlendirme yapmaları istenir. Etkinlik değerlendirilmesinden sonra oturumla ilgili geri bildirimler alınır ve bir sonraki oturuma kadar yapılacak ev ödevleri verilerek oturum sonlandırılır.

Ev Ödevi: Otomatik Düşünceleri İnceleme ve Alternatif Düşünce Oluşturma formu

10.OTURUM

Konu: Kapanış ve Değerlendirme

Kazanımlar

1. Katılımcılar eğitim programına ilişkin genel değerlendirmelerini söyler.

2. Katılımcılar eğitim programından elde ettikleri kazanımları anlatır.

Oturum Süresi: 150 dk.

Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Grup tartışması, metin yazma

Kullanılan Materyaller ve Etkinlikler

Materyaller: Yaka kartları, tombala kesesi, grup üyelerinin isimlerinin yazılı olduğu küçük kağıtlar, A4 kağıdı, kalem

Etkinlikler: Çocuğuma Mektup, Yeni Senaryo

Süreç

İlk olarak geçen oturumda yapılanlar özetlenir*: "Geçtiğimiz oturumda sizlerle aklımızdan geçen düşüncelerin doğruluğunu ve ne kadar işe yaradıklarını konuştuk. Bazı anahtar sorularla bu düşünceleri sorguladık, otomatik düşüncelerimizin yerlerine bize daha iyi hissettiren düşünceler ürettik"* .

Yapılan değerlendirmelerin ardından katılımcıların ev ödevleri toplanır ve sırayla ev ödevi formundan bir olayı grupla paylaşması istenir. Ev ödevlerinin değerlendirilmesinden sonra yeni oturuma ilişkin bilgi verilir: *"Bugün yapacağımız oturum grubumuzun son oturumu olacak. Sizlerle birlikte 10 oturum süren bu yolculuk benim için paha biçilemez bir süreçti. Burada sizlerle yaptığımız etkinliklerde çok şey öğrendim. Bu oturumda sizlerle yapmayı planladığım iki etkinlik var. İlk olarak, sizlere şimdi birer kağıt ve kalem vereceğim. Bu kağıda, çocuklarınıza bir mektup yazmanızı istiyorum. Bu mektupta, 10 oturumluk bu eğitim sürecinin sizin için nasıl geçtiğini, neler öğrendiğinizi, kendinize neler kattığınızı, duygularınızın ve düşüncelerinizin nasıl değiştiğini anlatmanızı istiyorum*".

Bu yönergenin ardından katılımcılara Çocuğuma Mektup etkinliği için kağıt ve kalemler dağıtılır. Mektupların yazılmasından sonra kağıtlar toplanır ve kura çekilir. Her bir katılımcı kuradan çektiği katılımcının mektubunu gruba sesli şekilde okur. Tüm mektuplar okunduktan sonra grup tartışması başlatılır ve yazılanlar değerlendirilir.

Çocuğuma Mektup etkinliğinin ardından bu oturumun ikinci etkinliği olan Yeni Senaryo etkinliğine geçilir: *"Değerli anneler, bugün sizlerle yapmayı planladığım ikinci etkinlik, geçen oturumda değerlendirmesini yaptığımız felaket senaryosu çalışmasına benzer bir etkinlik olacak. Bu çalışmada ise sizden geçen haftaki değerlendirmeleri düşünerek, kendinizin, çocuğunuzun ve ailenizin yaşamına ilişkin yeni bir senaryo yazmanızı istiyorum. Oturumlar boyunca duygularımızı; duygularımızı ortaya çıkaran düşünceleri ve bize iyi gelmeyen düşüncelerin yerine koyabileceğimiz yeni düşünceleri konuştuk. Bunları nasıl belirgin hale getirebileceğimizi öğrendik. Onların doğruluğunu ve işe yararlılığını sorguladık. Öncelikle daha önce yazdığınız felaket senaryolarını burada öğrendiğiniz şeyler*

çerçevesinde değerlendirmenizi, sonra da size vereceğim kağıtlara size ait yeni senaryolarınızı yazmanızı istiyorum". Yönergeden sonra kağıtlar grup üyelerine dağıtılır. Hatırlatıcı olması amacıyla daha önce yazılan felaket senaryolarındaki bazı cümleler tahtaya yazılır. Grup üyeleri yeni senaryolarını tamamladıktan sonra sırayla her birinden senaryolarını okumaları istenir. Senaryoların grupla paylaşılmasının ardından grup tartışması ile bir değerlendirme yapılır. Etkinliklerin ardından her bir katılımcıdan program sürecine ilişkin bir değerlendirme alınır. Yapılan değerlendirmelerden sonra oturum sonlandırılır.

EK 8. OTURUMLARDA KULLANILAN EK FORMLAR

VAKA FORMÜLASYONU

Katılımcıya İlişkin Demografik Bilgiler

Adı Soyadı: Yaşı:

Medeni Hali (Kaç yıllık evli, kaçıncı evliliği, boşanma yılı vb.):

Eğitim:

Çalışma Durumu:

Çocuk Sayısı (otizmli çocuğu kaçıncı çocuk):

Katılımcının Ailesine İlişkin Bilgiler

Anne ve babası sağ ve birlikte mi?:

Kaç Kardeşi Var:

Kendisi Kaçıncı Çocuk:

Anne, baba ve kardeşleri ile ilişkileri nasıl:

Otizm Deneyimine İlişkin Bilgiler

Otizmden ilk şüphe duyma süreci nasıldı:

Tanılama süreci nasıldı:

Oturumlar Sırasında Elde Edilen Bilgi ve Gözlemler

Otizme ilişkin tanımlamaları:

Otizme hakkında sahip olduğu mitler:

Otizmli Çocuğa Sahip Olmanın Hissettirdiği Duygular:

Otizmli Çocuğa Sahip Olmaya İlişkin Otomatik Düşünceleri:

Bilişsel Çarpıtmalar:

Ara İnançlar:

Temel İnançlar:

Başa Çıkmayı Kolaylaştıran/Zorlaştıran Etmenler (Kişi, yer, zaman):

Mektup Şablonu (Oturum 1 ev ödevi)

Otizmli bir birey olduğunuzu düşününüz ve istediğiniz birine duygularınızı, düşüncelerinizi ve yaşadıklarınızı anlatan bir mektup yazınız.

Sevgili …….,

HAFTALIK DUYGU-DAVRANIŞ FORMU		
OLAY/DURUM	DUYGU	DAVRANIŞ

HAFTALIK ABC FORMU			
OLAY/DURUM (A)	DÜŞÜNCE (B)	DUYGU (C)	DAVRANIŞ (D)

Alternatif Düşünce Aşamalı ABC Formu

Durum (Ne oldu, nerede, tarih) (A)	Düşünce (B)	Duygu (C)	Destekleyen Kanıtlar	Desteklemeyen Kanıtlar	Alternatif/Gerçekçi Düşünce (B)	Yeni Duygu (C)

