

# Humanistic Perspective

Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches  
Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi

YEAR 1 (October 2019)

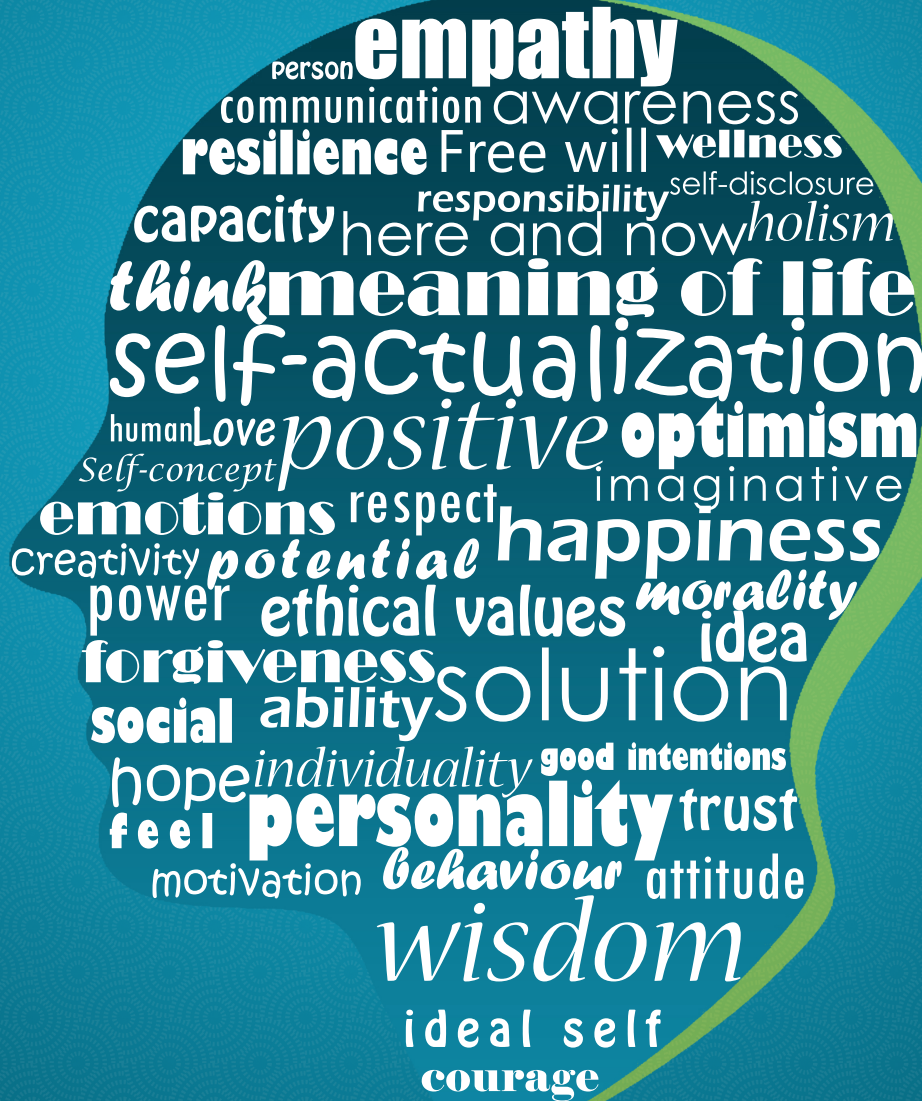
VOLUME 1

ISSUE 1

PERIOD: Tri-annual

PUBLISHER: Fuat AYDOĞDU

FOUNDED: 2019



ISSN : 2687-4229

WEB

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/hp>

e-MAIL

[info@humanisticperspective.com](mailto:info@humanisticperspective.com)



## BİLGİLENDİRME / INFORMATION

**Humanistic Perspective**, başta psikolojik danışma ve rehberlik olmak üzere psikoloji, sosyoloji, eğitim bilimleri ve eğitim psikolojisi alanında özgün çalışmalara, güncel yaklaşımlara ve araştırmalara yer veren alanında güçlü bilimsel bir yaklaşımla hazırlanmış nitelikli çalışmalarını değerlendirmek üzere dört ayda bir (Şubat, Haziran ve Ekim) yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Humanistic Perspective Dergisi'nde yayımlanan tüm yazıların dil, bilim ve hukuki açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, ilk yayın hakları Humanistic Perspective'ye aittir. Yayımlanan yazılar eser sahibinin yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayımlayıp yayımlamamakta serbesttir.

**Humanistic Perspective** is an international peer-reviewed journal, appearing tri-annually (February, June and October), which publishes authentic articles, current approaches and researches in the field of psychology, sociology, educational sciences and psychology and especially psychological counseling and guidance. Its main aim is to access high quality studies prepared with a strong scientific approach. Authors assume the responsibility of the articles published in the Journal of Humanistic Perspective with regard to the style, content, scholarly value and legal aspects and grant the journal right of first publication. Published articles may not be duplicated, disseminated, or appropriated in whole or in part by others without the author's permission. The editorial board retains the sole right to decide whether or not publish the submitted materials.

**Humanistic Perspective**

*Yayın Kurulu / Editorial Board*





**CİLT 1, SAYI 1 - EKİM 2019**

*VOLUME 1, ISSUE 1 – OCTOBER 2019*

Ekim 2019 Sayısı Editörü

Fuat AYDOĞDU  
Psikolojik Danışman

+90 507 942 03 94

Email: [info@humanisticperspective.com](mailto:info@humanisticperspective.com)

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/hp>

<https://www.humanisticperspective.com>

**UYARI 1** - Bu dergide yer alan makalelerdeki görüşler, bu görüşlerden doğabilecek hukuki ve cezai sorumluluklar, varsa yazım eksiklikleri ve hataları makale sahiplerine ait olup **HUMANISTIC PERSPECTIVE** dergisini bağlamaz.

**UYARI 2** - Dergide yayımlanan eserlerin telif hakları yazarlarına aittir. Bu nedenle **HUMANISTIC PERSPECTIVE** eserini yayımladığı yazara ücret ödemez. Yazardan izin alınmadan eserin çoğaltılması, basılması veya ticari amaçlar için kullanılması yasaktır. Lütfen yazar ile iletişime geçmek için iletişim bilgilerinin yer aldığı eserin ilk sayfasına bakınız



## HUMANISTIC PERSPECTIVE

Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches

*Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*

### YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

**Prof. Dr. Başaran GENÇDOĞAN**

*Atatürk Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

**Doç. Dr. Durmuş ÜMMET**

*Marmara Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

**Doç. Dr. Hakan SARIÇAM**

*Kütahya Dumlupınar Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

**Doç. Dr. Halis SAKIZ**

*Mardin Artuklu Üniversitesi / Psikoloji*

**Dr. Öğr. Üyesi Selami TANRIVERDİ**

*Yüzüncü Yıl Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

**Dr. Öğr. Üyesi Zekeriya ÇAM**

*Muş Alparslan Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

**Dr. Öğr. Üyesi Şirin BOZKURT**

*Giresun Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

**Dr. Öğr. Üyesi Zöhre KAYA**

*Yüzüncü Yıl Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

**Dr. Öğr. Üyesi Özlem ÇEVİK**

*Yüzüncü Yıl Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*





## HUMANISTIC PERSPECTIVE

Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches

*Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*

## DİĞER KURULLAR / OTHER BOARDS

**Editör / Editor**

**Psk. Dan. Fuat AYDOĞDU**

*Sayı Editörü / Issue Editor*

**Editör Yardımcıları**

**Dr. Öğrt. Üyesi Celal ÖNEY**

*Muş Alparslan Üniversitesi / Tarih Bölümü*

**İletişim Sorumlusu / Correspondents**

**Fuat AYDOĞDU**

*Psikolojik Danışman*

**Dr. Öğrt. Üyesi Celal ÖNEY**

*Muş Alparslan Üniversitesi / Tarih Bölümü*

**Sekreteryaya / Secretariat**

**Caner ÖZBAY**

*Öğretmen*

**Mizanpaj ve Dizgi / Layout and Design**

**Fuat AYDOĞDU**



## HUMANISTIC PERSPECTIVE

Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches

*Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*

### HAKEMLER/ REFEREES

**Doç. Dr. Durmuş ÜMMET**

*Marmara Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

**Doç. Dr. Firdevs SAVİ ÇAKAR**

*Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

**Doç. Dr. Hakan SARIÇAM**

*Kütahya Dumlupınar Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

**Doç. Dr. Mustafa Yüksel ERDOĞDU**

*İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

**Doç. Dr. Nalan KAZAZ**

*International Vision University / Psychology*

**Dr. Öğr. Üyesi Aylin ZEKİOĞLU**

*Manisa Celal Bayar Üniversitesi / Beden Eğitimi ve Spor*

**Dr. Öğr. Üyesi Esra ARICI**

*Kilis 7 Aralık Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

**Dr. Öğr. Üyesi İbrahim TAŞ**

*İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

**Dr. Öğr. Üyesi Seda Donat BACIOĞLU**

*Trakya Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*



## HUMANISTIC PERSPECTIVE

Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches

*Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*

### EDİTÖRDEN

#### Değerli Bilim İnsanları ve Okurlarımız,

**Humanistic Perspective** dergisinin ilk sayısını yayımlamanın mutluluğunu yaşıyoruz. Başta psikolojik danışma ve rehberlik olmak üzere psikoloji, sosyoloji, eğitim bilimleri ve eğitim psikolojisi alanında özgün çalışmalara, güncel yaklaşımlara ve araştırmalara yer veren alanında güçlü bilimsel bir yaklaşımla hazırlanmış nitelikli çalışmaları değerlendirmek üzere dört ayda bir (Şubat, Haziran ve Ekim) yayımlanan uluslararası hakemli dergimize çalışmalarını gönderen değerli yazarlarımıza teşekkür ederiz. Yazarlarımızın gönderdikleri çalışmaları, büyük özen ve özveri ile değerlendiren hakemlerimize değerli vakitlerini ayırdıkları için ayrıca teşekkür ederiz.

Güçlü bilimsel anlayışı ilke edinmiş olan dergimiz **Humanistic Perspective**'nin alanımıza katkı sunması dileğiyle...

**Psk. Dan. Fuat AYDOĞDU**

*Sayı Editörü / Issue Editor*





## HUMANISTIC PERSPECTIVE

Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches

*Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*

### İÇİNDEKİLER / CONTENTS

- Bilişsel Davranışçı Psikolojik Danışma Uygulamasının Seçici Konuşmamazlık Üzerindeki Etkisi ..... 9**  
*The Effect of the Cognitive Behavioral Counseling Practices on Selective Mutism*
- Küçük Prens Öykü Odaklı Bibliyo Grup Rehberliği Programının Pozitif Duygular Üzerindeki Etkisi ..... 28**  
*The Impact Of The Le Petit Prince Story-Focused Biblio Group Guidance Program On Positive Emotions*
- Ortaokul Öğrencilerinin Okul Tükenmişliğinin Eğitim Stresi ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi ..... 44**  
*The Examination of Secondary School Students' School Burnout Levels with regard to Educational Stress and Some Variables*
- Gençlerde Duygusal Özerklik Kazanımında Benlik Saygısı ve Karar Verme Stillerinin Etkilerinin Belirlenmesi..... 56**  
*Determination of the Efficacy of Self-Esteem and Decision-Making Styles in Acquiring Emotional Autonomy in Young*
- Dirse Han Oğlu Boğaç Han Destansı Hikayesinin Transaksiyonel Analizi .....71**  
*Transactional Analysis in Epic Story of Boğaç Han The Son of Dirse Han*



Dr. Psikolojik Danışman ve Uzm.  
Eğitim Odyoloğu

**Gürcan Seçim**

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Eğitim  
Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik  
Danışmanlık ABD Lefkoşa, Kıbrıs, 99258

[gozhan@ciu.edu.tr](mailto:gozhan@ciu.edu.tr)



<https://orcid.org/0000-0002-9520-5345>

**Tek Denekli  
Araştırma**

Geliş/Received : 26.08.2019

Kabul/Accepted : 22.10.2019

**Single Subject  
Research**

## **Bilişsel Davranışçı Psikolojik Danışma Uygulamasının Seçici Konuşmamazlık Üzerindeki Etkisi**

### **ÖZET**

Bu çalışmada bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı bireysel psikolojik danışmanın, seçici konuşmamazlık (selective mutism) üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma yarı deneysel yöntemle dayalı, tek denekli araştırma modelinde gerçekleştirilmiştir. Danışan şiddetli yas depresyonuna bağlı seçici konuşmamazlık tanısı almış, 33 yaşında, bekar kadındır. Danışmaya, annesinin ölümü sonrasında başlayan ve yedi yıldır sürmekte olan konuşma yokluğu ile gelmiştir. Tek denekli araştırma modelinde yürütülen çalışmada, ABA deseni kullanılmıştır. Danışan ile onbeş oturum süren bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı bireysel psikolojik danışma uygulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri Beck Depresyon Envanteri, Hollon ve Kendall Otomatik Düşünceler Ölçeği, danışma kayıtları ve öznel değerlendirme ölçeklerinden elde edilmiştir. Elde edilen nitel veriler içerik analizi ile nicel veriler yarı deneysel tek denekli araştırmalarda tercih edilen Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ile çözümlenmiştir. Bulgular, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psikolojik danışmanın, seçici konuşmamazlık probleminde etkili olduğu biçimde değerlendirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Seçici konuşmamazlık, bilişsel davranışçı danışma

## **The Effect of the Cognitive Behavioral Counseling Practices on Selective Mutism**

### **ABSTRACT**

This study aimed to evaluate the effects of individual psychological counseling supported with cognitive behavioral approach in selective mutism. This study is a single-subject research in quasi-experimental method. ABA design which is used single-subject researchs was preferred in the study. The subject of this study is a 33 years old single woman. She has been diagnosed with mutism due to severe grief depression. When she came for counseling, she hasn't been speaking for seven years since the death of her mother. Fifteen sessions of individual psychological counselling based on cognitive behavioral approach were carried on. The data were obtained from Beck Depression Inventory, Hollon and Kendall Automatic Thoughts Scale, records of the counselling, and subjective evaluation scales. The analysis of qualitative data was used content analysis and quantitative data was used Wilcoxon Sign Test preferable for quasi-experimental study in single subject research. Findings were evaluated in a way that psychological counseling based on cognitive behavioral approach was effective in selective mutism problem.

**Keywords:** Selective mutism, cognitive behavioral counselling

## GİRİŞ

**S**elektif mutizm (selective mutism) ya da seçici konuşmamazlık DSM-V TM'de (American Psychiatric Association, 2013, p.195) kaygı bozuklukları başlığı altında yer almakta ve konuşma becerisi bulunmasına rağmen bir veya daha fazla ortamda konuşma eksikliği olarak tanımlanmaktadır. Alan yazın incelendiğinde çoğunlukla çocuklukta görülen seçici konuşmamazlığın; Sosyal fobi kapsamındaki yetişkin hastalığının erken belirtisi (Perçinel & Yazıcı, 2014; Standart & Le Couteur, 2003; Chavira, Shipon-Blum, Hitchcock, Cohan & Stein, 2007), patolojik anne-çocuk ilişkisi (Standart & Le Couteur, 2003), aşırı koruyucu aile nevrozlarında görülebilen veya travmaya verilen tepki (Dow, Sonies, Scheib, Moss, & Leonard, 1995) ya da kapalı, uyumsuz ve dışarıya açılmaya yasak getiren bir ailenin üyesi olma (Gregor, Pullar & Cundall, 1994) durumunda görülebildiği belirtilmektedir. Bazı yayınlarda ise yüksek oranda saplantı bozukluğu (Krysanski, 2003), depresyon öyküsü veya ebeveynleriyle bağımlı ilişkiler içinde olan bireylerin karmaşık yas tepkileri içinde rastlanılabilen yeti yitimi (Shear et al., 2011) şeklinde ele alındığı görülmektedir.

Kuramsal yaklaşımlar açısından bakıldığında seçici konuşmamazlık, psikodinamik teorisyenler tarafından çözümlenmemiş bir anlaşmazlık (Dow, Sonies, Scheib, Moss, & Leonard, 1995), akılcı duygusal davranışçı yaklaşım tarafından olumsuz biliş ile davranışlar arasındaki döngüsel ilişkinin sonucu (Corey, 2008, p.300), davranışçı teorisyenler tarafından bir tür pekiştirilmiş öğrenme kalıbı (Leonard & Topol, 1993) ya da çevreyi bilinçli olarak yönlendirme yöntemi (Gregor, Pullar & Cundall, 1994) olarak tanımlanmaktadır.

Bu görüşler doğrultusunda; Bilişsel davranışçı yaklaşımların bakış açısından seçici konuşmamazlığa zemin hazırlayanların, “hatalı varsayımlarla uyumlu bilişsel çarpıtmalar” ve “objektif kanıtlara dayanmadığı halde sürdürülen otomatik düşünceler” ile uyumsuz davranış biçimlendiren olumsuz biliş olduğunu ifade etmek hatalı olmaz. Otomatik düşünceler, duygusal sorunları olan insanların, mantık hataları yapmalarına hizmet eden temel inançlardır (Corey, 2008, p.311). Bilişsel hatalar ise “ya hep ya hiç” biçiminde kutuplaşma, bir durumu haketmediği kadar abartma ya da küçültme, seçici soyutlama veya ilgisiz durumlardan kendini sorumlu tutan kişiselleştirmeleri barındırma özellikleri içeren düşüncelerdir (Beck, 2015, p.181). Uyumsuz davranışların ortaya çıkmasına hizmet eden bilişsel hatalar, bireyin kendisi, dünya ve gelecekle ilgili olumsuz görüşlerini içeren depresyonun, bilişsel arka planında da yer almaktadır (Tarrier, 2015, pp.113-114). Bütün bu açıklamalar, seçici konuşmamazlık problemiyle başa çıkmada; Depresyon problemine eşlik eden bilişsel hatalara, olumsuz otomatik düşünce üretimi gibi bilişsel içeriğe ve fonksiyonel olmayan tutumlara müdahalenin yarar sağlayabileceğini düşündürmektedir.

Seçici konuşmamazlık ile başa çıkmada başarılı sonuçlar getirdiği ifade edilen uygulamalar araştırıldığında selektif serotonin geri alım inhibitörleri ile farmakoterapi ve erken müdahalenin en doğru yöntemler olduğuna dikkat çeken araştırma bulgularına (Perçinel & Yazıcı, 2014; Chavira, Shipon-Blum, Hitchcock, Cohan & Stein, 2007; Schwartz, Freedy & Sheridan, 2006), davranışsal



değişim, yüzleştirme tekniklerini içeren bütünleştirilmiş davranışçı terapinin etkililiğinden bahseden çalışmalara ya da bilişsel davranışçı müdahale ve farmakoterapinin birlikte uygulanmasını yararlı gören araştırmalara rastlanmaktadır (Bergman, Gonzalez, Piacentini & Keller, 2013; Cohan, Chavira & Stein, 2006).

Bu çalışmada danışanda seçici konuşmamazlık ile birlikte görülen depresyon ile ilişkili çalışmalar incelendiğinde; bilişsel yöntemlerin anlamlı derecede etkililiğini ifade eden (Gloaguen, Cottraux, Cucherat, Blackburn, 1998; Fava, Zielezny, Canestrari, & Morphy, 1994) görüşlere ulaşılmaktadır. Bu görüşler doğrultusunda danışanda sessizlik davranışına eşlik eden depresyonun varlığı nedeniyle, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psikolojik danışma (BDPD) uygulanmasının yarar sağlayabileceği düşünülmüştür. BDPD temelinde yürütülen çalışmada temel amaç, sessizlik davranışını pekiştiren bilişsel ve davranışsal döngünün değişmesi ve danışanın yeniden konuşarak iletişim kurmasıdır. Alt amaçlar, depresyon belirtileri şiddetinin, otomatik düşünce üretme sıklığının ve bilişsel hataların azalmasıdır. Bu çalışmanın hipotezi (H1); Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı bireysel psikolojik danışmanın, depresyon belirtileri şiddetini, olumsuz otomatik düşünce üretim sıklığını ve bilişsel hataları azaltacağı, konuşmamazlık davranışını zayıflatmada etkili olacağı biçiminde kurulmuştur.

## YÖNTEM

Araştırma yarı deneysel yönteme dayalı, tek denekli araştırmalarda kullanılan ABA desenine uygun biçimde yürütülmüştür. Araştırma uygulamaları, seçici konuşmamazlık problemi ile danışmaya gönüllü olarak başvuran, tek danışan ile yürütülmüştür. Araştırmanın bağımlı değişkenleri, depresyon belirtileri şiddeti, otomatik düşünce üretme sıklığı, bilişsel hataların görülme sıklığı ve sessizlik davranışı ve öznel değerlendirme sonuçları iken bağımsız değişken bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı bireysel psikolojik danışma BDPD olarak belirlenmiştir.

### Danışan Bilgileri

Danışan C. 33 yaşında, bekâr, yükseköğrenim mezunu kadındır. Yedi yıl önce kardeşinin neden olduğu bir kazada annesini kaybetmiştir. Danışan nadiren birlikte olduğu ancak çocukluğundan beri tanıdığı birkaç arkadaşı olduğunu ancak onlarla da nadiren bir araya geldiğini ifade etmiştir. Babası ve erkek kardeşiyle yaşadığını, genel olarak evde ve yalnız başına zaman geçirdiğini bildirmiştir. Sessizlik davranışı cenaze töreni dönüşünde başlamıştır. Kazadan sonra, evde kazaya ya da kayba ilişkin konuşmalara izin verilmemiştir. Yakınları tarafından acısının anlaşılmadığı ve yasını yaşamasına izin verilmediğini ifade eden Danışan, annesinin ölümünü kayıptan 5 yıl sonra kabullendiğini ve aynı dönemde şiddetli yas depresyonuna bağlı seçici konuşmamazlık (selective mutism) tanısı aldığını belirtmiştir. Danışan annesiyle birlikte hem en iyi arkadaşını hem de yaşamının anlamını kaybettiğini ifade etmiştir. Yedi yıl boyunca konuşmamış olan Danışan kayıp öncesindeki kişilik özelliklerini, çevresiyle sınırlı sosyal ilişki kuran, fazla konuşkan olmayan, tutarlı ve mükemmeliyetçi olarak ifade etmiştir. Annesi ile ilişkisini, “her konuda akıl hocası ve çok koruyucu olan bir anney-

le, bağılıktan çok bağımlı bir ilişkiydi” biçiminde tanımlamıştır. Danışanın seçici konuşmamazlık problemine yarar sağlayabileceği düşüncesi ile başvurduğu akupunktur kliniğinde çalışan pratisyen hekim tarafından danışma sürecine yönlendirilmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçları Danışan Bilgi Formu, Beck Depresyon Envanteri, Hollon ve Kendall Otomatik Düşünceler Ölçeği, danışma oturum ve ödevi kayıtları ile öznel değerlendirme ölçekleridir.

### Beck Depresyon Envanteri

Beck Depresyon Envanteri (BDE) depresyonda görülen somatik, bilişsel ve motivasyonel belirtileri ölçmek amacıyla, Beck tarafından 1978 yılında geliştirilmiş, Hisli (1988) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. 21 maddelik ölçek, performansta bozulma, somatik rahatsızlıklar, kendine yönelik olumsuz duygular ve suçluluk duygularından oluşan 4 faktörlü bir yapıdadır. 17 puan ve üzerindeki BDE puanlarının, tedavi gerektiren depresyonu %90’ın üzerinde bir doğrulukla ayırdedebildiği ifade edilmektedir (Savaşır ve Şahin, 1997, s.3). Bu çalışmada ölçeğin depresyon belirtileri şiddetini yansıtan toplam puan değerleri kullanılmıştır.

### Otomatik Düşünceler Ölçeği

Otomatik Düşünceler Ölçeği (ODO), depresyonla bağlantılı olumsuz otomatik düşüncelerin ortaya çıkma sıklığını ölçmek amacıyla 1980 yılında Hollon ve Kendall tarafından geliştirilmiştir. Beck depresyon envanteri ile .75 düzeyinde korelasyon göstermektedir (Savaşır ve Şahin, 1997, s.4). Kişinin kendine yönelik olumsuz duygu ve düşünceleri, şaşkınlık/kaçma fantazileri, kişisel uyumluluk, yalnızlık/izolasyon ve ümitsizlik boyutlarına ilişkin ifadeler içermektedir. Puan ranjı 30-150’dir. Ölçekten alınan puanların yüksekliği, otomatik düşüncelerin sıklığını ifade etmektedir. Bu çalışmada ölçeğin otomatik düşünce üretme sıklığını gösteren, toplam puan değerleri kullanılmıştır.

### BDPD oturumlarına ait görüşme kayıtları

Onbeş oturumluk danışma sürecinde Danışan’ın yazılı ve sözlü tepkileri ile bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı uygulamaların kayıtları tutulmuştur. Danışmanın sözel yolla iletişimine danışan, ilk 7 oturumda tamamen yazılı tepkiler vermiştir. İzleyen 8-12. oturumlarda çoğunlukla yazılı, çok sınırlı sözel tepkileri, 13. oturumda yaklaşık yarı yarıya yazılı ve sözel tepkileri, 14-15. oturumlar da tamamen sözel iletişime dayalı içeriğe ait kayıtlar tutulmuştur. Bilişsel davranışçı ev ödevlerine ilişkin danışanın tuttuğu yazılı kayıtlar ve ses kayıtları, danışma sürecine ilişkin görüntü kayıtları da BDPD kayıtları kapsamında değerlendirilmiştir.

### Öznel Değerlendirme Ölçekleri

Sessizlik davranışı açısından gösterilmesi beklenen değişimin, gözlenebilir ve ölçülebilir olması amacıyla, Beck tarafından düşüncedeki duygu yoğunluğunu ölçmenin aracı olarak gösterilen (Beck, 2015) öznel değerlendirme ölçekleri (subjective scale) kullanılmıştır. Danışanın “0-100” ara-

sında, “konuşarak iletişim kurmaya istek duyma” konusundaki 1 nolu ölçek ve “konuşmaya hazır hissetme” derecesi açısından bulunduğu seviyeyi ifade edebileceği 2 nolu ölçek her oturumda kullanılmıştır.

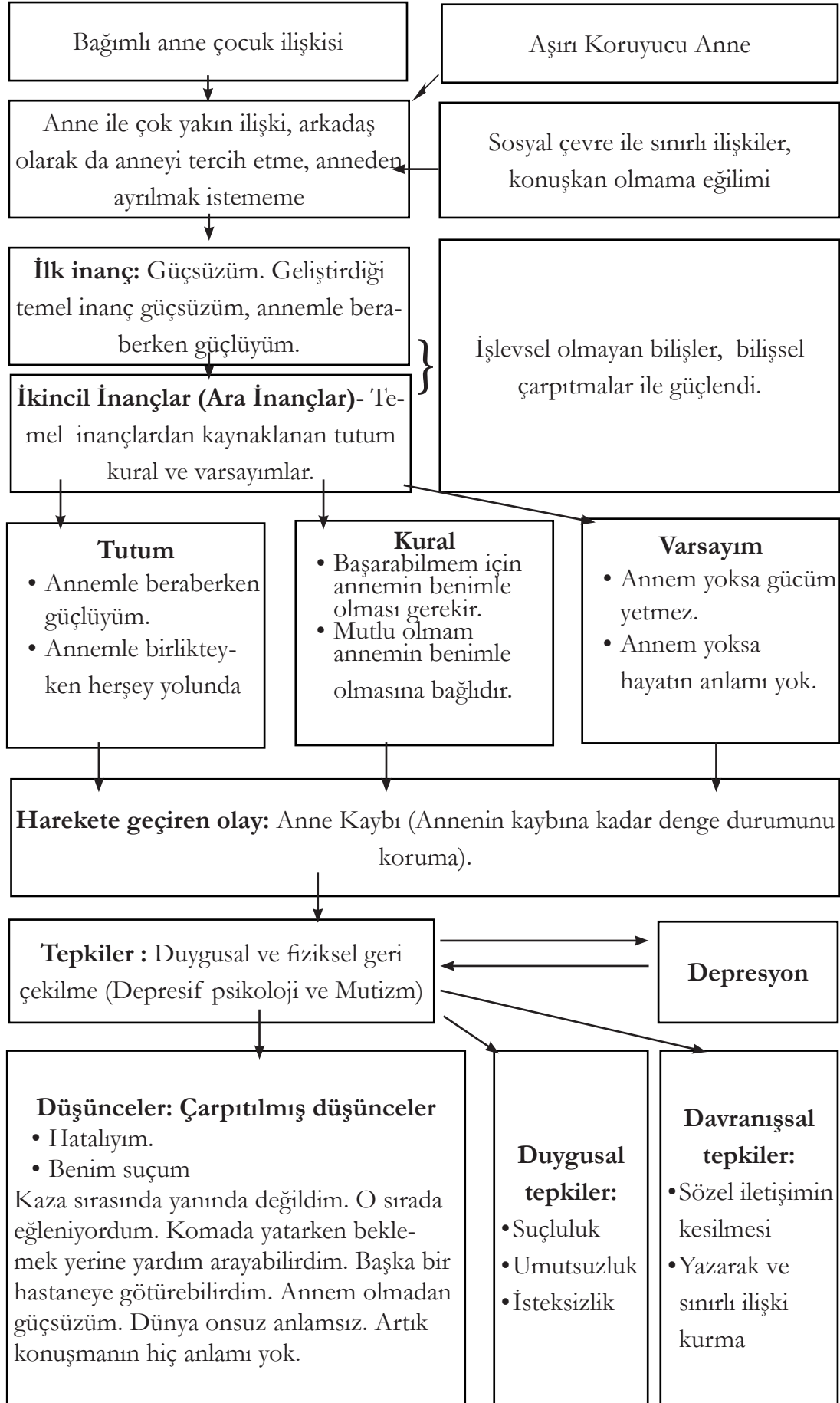
### İşlem Süreci

İşlem sürecinin ilk aşamasında, bilgilendirilmiş onam kapsamında yararlanılacak yaklaşım, yürütülecek uygulamalar, danışanın ve danışmanın sorumlulukları konularında danışanın bilgilendirilmesinden oluşmuştur. Danışanın danışmaya kabulünde, yürütülecek çalışmanın etik açıdan uygunluğunun onaylanması önemsenmiş, bu amaçla daha önce yardım almış olduğu psikiyatristine yönlendirilerek, süreç hakkında bilgi vermesi ve onay alması sağlanmıştır. Üçüncü etik adım olarak, ses üretimini destekleyecek artikülasyon egzersizlerini uygulamadan önce, Ankara’da bir devlet Üniversitesi Hastanesinin Kulak Burun Boğaz Anabilim Dalında ve Odyoloji Kliniğinde değerlendirilmesi istenmiştir. Değerlendirme sonucunda, danışanın fiziksel açıdan konuşmaya engel olacak herhangi bir problemi olmadığı bilgisi alınmıştır. Dördüncü etik adımı ise, davranışsal değişim kapsamında danışanı ses üretimine kademeli olarak yaklaştırması amacıyla, artikülasyon egzersizlerinin ve ev ödevlerinin uygunluğu konusunda bir klinik odyologdan onay ve görüş alınması oluşturmuştur.

Araştırma deseni ile uyumlu biçimde; Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı bireysel psikolojik danışmanın, depresyon belirtileri şiddetini, olumsuz otomatik düşünce üretim sıklığını ve bilişsel hataları azaltacağı, seçici konuşmamazlık davranışını zayıflatmada etkili olacağı biçimindeki araştırma hipotezi doğrultusunda; Depresyon belirtileri şiddeti ve otomatik düşünce üretme düzeylerindeki değişimin bağımsız değişken olan BDPD’den kaynaklanıp kaynaklanmadığını belirleyebilmek için deneysel kontrol uygulanmıştır. Bu amaçla tek denekli araştırmalarda kullanılan ABA deseni ile uyumlu biçimde; Deney değişkeninin BDPD uygulamasının öncesi ve sonrasında bağımlı değişkenlerin ölçümü yapılmıştır. Bu kapsamda Tarrier’in (2015, s.123) depresyonla çalışırken kullanılmasını önerdiği BDE, ODÖ’den, yararlanılmıştır. BDE ve ODÖ üçer kez uygulanarak, ölçekten elde edilen puanların kararlılık aralıkları belirlenmiştir. Bu uygulamalarla, BDPD öncesi uygulamalar ile 1. başlama düzeyi, BDPD sonrası uygulamalar ile 2. Başlama düzeyi puanları elde edilmiştir. BDPD uygulaması öncesinde problemin kavramsallaştırılması, Tarrier’in (2015, s.123) özellikle depresyonda bilişsel model ile uyumlu vaka formülasyonu dikkate alınarak (Şekil 1) gerçekleştirilmiştir.



Şekil 1. Problemin Kavramsallaştırılması



Problemin kavramsallaştırılmasını da içeren BDPD uygulaması 15 oturum olarak gerçekleştirilmiştir. Oturumlardaki uygulamalara ilişkin temel konular aşağıda özetlenmiştir.

### **Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psikolojik danışma oturumları**

#### **Oturum - 1**

Danışanın, yaşam öyküsü, sosyal yaşantısı, bilişsel ve davranışsal özellikleri hakkında ayrıntılı bilgi alındı. Danışan bilişsel hatalar, otomatik düşüncelerin üretilmesi, kaçınma davranışları ve hatalı pekiştirme konularında bilgilendirildi. Danışma amaçları belirlendi. 1 ve 2 nolu öznel değerlendirme ölçekleri kullanıldı. Kendini izleme ve duygu, düşünce, davranış kaydı tutma ev ödevi verildi. Bu oturumda ses kullanımı yoktu. İletişim danışmanın sözel, danışanın yazılı tepkileri ile sürdürüldü.

#### **Oturum - 2**

Önceki oturumda verilen ev ödevi değerlendirildi. Oturumda danışandan sözel iletişimin sağlayacağı avantaj ve dezavantajlar listesi yapması istendi. Bu liste üzerinde bilişsel hatalarını farketme çerçevesinde çalışıldı. Düşünceleri ile ilişkili kaçınma davranışları ele alınırken, hatalı pekiştirmeleri fark etmesi önemsendi. Danışana yine kendini izleyerek bilişsel hatalarını ve otomatik düşüncelerinin yakalama ve kaydetme ödevi verildi. Kaçınma davranışlarının kademeli olarak azaltılması üzerinde paylaşım yapıldı. 1 ve 2 nolu öznel değerlendirme ölçekleri kullanılarak oturum tamamlandı. Bu oturumda da ses kullanımı yoktu ve danışan yazılı tepkiler vermeye devam etti.

#### **Oturum - 3**

Ev ödevleri değerlendirildi. Olumsuz otomatik düşünceler, kendini suçlayan ve umutsuzluk içeren içsel diyaloglara ilişkin Sokratik tartışma ve farkındalığın artması üzerinde çalışıldı. Kendine ve konuşarak iletişim kurmaya yönelik olumsuz düşünceleri fark etme ve kaydetme ödevi verildi. 1 ve 2 nolu öznel değerlendirme ölçekleri kullanıldı. Oturumda ses kullanımı yoktu. Sözel sorulara yazılı tepki vermeye devam etti.

#### **Oturum - 4**

Ev ödevleri değerlendirildi. Kaybın acısını yaşamayı engelleyen faktörlerin yas sürecinin tamamlanmasını geciktirdiği konusu ele alındı. Kaçınma davranışları, hatalı pekiştirme konusunda yeniden bilgi verilmesine ihtiyaç duyuldu. Kaçınmaya karşı yüzleşme hakkında bilgi verildi. Gevşeme egzersizleri hakkında bilgi verildi ve kas gevşetme ve nefes egzersizlerinin ilk uygulamaları gerçekleştirildi. 1 ve 2 nolu öznel değerlendirme ölçekleri kullanıldı. Ev ödevi olarak Kas gevşetme ve nefes egzersizlerini yapma, konuşma ve yüzleşmekten kaygı duyduğu diğer konuları belirleme ve kaydetme, kaçınma davranışlarını farketme ve kaydetme ödevleri verildi. Oturumda ses kullanımı yoktu. Sözel sorulara yazılı tepkiler vermeye devam etti.

#### **Oturum - 5**

Ev ödevleri değerlendirildi. Danışan gevşeme egzersizlerinin evdeki gerginliğini azalttığını ifa-

de etti. Travmatik deneyimlere ilişkin akılcı-duygusal hayal kurma çalışması yapıldı. Ödev olarak kaygı ya da gerginliğinin arttığı durumlarda gevşeme egzersizlerinden yararlanılması ve kaygı duyduğu durumları kaydetmesi istendi. 1 ve 2 nolu öznel değerlendirme ölçekleri kullanıldı. Oturumda ses kullanımı yoktu. Sözel sorulara yazılı tepkiler vermeye devam etti.

### Oturum - 6

Ev ödevleri değerlendirildi. Danışanın hazırladığı kaygı listesinden yararlanılarak, ses kullanımıyla (sözel iletişimi kullanma) ilişkili kaygı hiyerarşisi yapıldı. Sistematik duyarsızlaştırma ve kademeli olarak maruz bırakma uygulamaları hakkında bilgi verildi. Ölenle ilişkili anılar hakkında konuşuldu. Bu anıların ortaya çıkardığı duygular ile eksikliği olan duygular ele alındı. Davranışçı yaklaşım kapsamında ses üretimini başlatmayı teşvik etmek ve cesaretlendirmek amacıyla artikulatörlerin kullanımını içeren egzersizler yapıldı. Gevşeme egzersizleri ile başlayarak, ses üretimine yönelik egzersizleri tekrarlama; Gevşeme ile başlama ve ölenle ilişkili anıların canlandırılması; Ortaya çıkan düşünce duyguların kaydedilmesi ödevleri verildi. 1 ve 2 nolu öznel değerlendirme ölçekleri kullanıldı. Ses kullanımı ve konuşma yoktu. Ses üretimini başlatmak için yapılan egzersizlerde de ses üretilmedi. Sözel sorulara yazılı tepki verme devam etti.

### Oturum - 7

Ev ödevleri değerlendirildi. Ölene ilişkin bitirilmemiş işler üzerinde çalışıldı; İfade edilememiş duygu ve düşüncelerin ifade edildiği hayal etme çalışması (Ölenin kaybedildiği süreçte başka çareler aramama düşüncesi, suçluluk duygusu ve acısını ifade etmesini engelleyen çevresel faktörleri içeren) yapıldı.

Ses üretimini başlatmaya yönelik egzersizlere devam edildi. Kaygı hiyerarşisinde danışanın, olası en az kaygı durumu olarak tanımladığı, evde tek başınayken ses kullanımı üzerinde konuşuldu. Kişisel modelleme anlatıldı, uygulama örneklerle açıklandı. Evde yalnızken uygulayacağı ödevde, bir müzik veya şarkıya sesle eşlik etme ve sesini kaydetme ödevi verildi (Danışan bu çalışma için annesinin sevdiği bir şarkıyı seçti, kayıt için kullanabileceği mini bant kayıt cihazı verildi). 1 ve 2 nolu öznel değerlendirme ölçekleri kullanıldı. Ses kullanımı yoktu ancak daha çok nasıl denilebilecek bir yolla (nefes kullanarak) onaylama tepkisi verdiği gözlemlendi.

### Oturum - 8

Ev ödevi değerlendirildi. Danışan sesini çok zayıf düzeyde kullanarak mırılda ve hımm sesi arasında bir ses ile şarkıya eşlik ettiğini bildirdi. Ses kaydının anlaşılabilirliği düşüktü. Ses kullanımını pekiştirmek ve güçlendirmek amacıyla, egzersizlere devam edildi. Oturum içinde basit onaylama tepkilerinde “hım” ifadesini kullandı ve az belirgin biçimde “nasıl?” kelimesini seslendirdi. Danışanın önceki uygulamadan zevk aldığını söylemesi nedeniyle yine, evde yalnızken uygulayacağı ödevde bir müzik veya şarkıya sesle eşlik etme ve sesini kaydetme ödevi verildi. 1 ve 2 nolu öznel değerlendirme ölçekleri kullanıldı.

### Oturum - 9

Ev ödevi değerlendirilirken, hım ve hı hı gibi basit onaylama tepkilerini sesli olarak kullandı. Ev ödevinin kendisini heyecanlandırdığını ifade etti. Rüyasında konuştuğunu ve danışmanın şaşırmadığını gördüğünü anlattı. Ses şiddetini (pitch) ve gürlüğü (loudness) artırma, ses kullanımını pekiştirme, sesletimi (artikülasyon) başlatma, etkileşimde sözel yolu kullanma amacına yönelik egzersizler yapıldı. Oturumlar dışında sözel etkileşime geçme aşamalarına yönelik adımlar danışanla paylaşıldı. Ses kullanımına yönelik ödev birlikte kararlaştırıldı. Danışana düşüncelerini seslendirmesi (sesli düşünme) ve kayıt yapma ödevi verildi. Daha çok evet, hayır, tamam gibi tek kelimelik ifadelerle sözel iletişimi kullandı. Ses kullanımı zayıftı. 1 ve 2 nolu öznel değerlendirme ölçekleri kullanılarak oturum tamamlandı.

### Oturum - 10

Ev ödevi değerlendirildi. Danışanın soruları doğrultusunda kişisel modelleme tekniği hakkında konuşuldu. Farklı uygulama örnekleri ve davranışsal değişime etkisi paylaşıldı. Kendini başarılı hissettiği ve uğraşmaktan keyif aldığı işler üzerinde konuşuldu. En sevdiği iş olduğunu ifade ettiği kurabiyeleri yaparken nasıl yapıldığını anlatma ve kaydetme; Kaydı dinleme; Kaydı dinlediğinde farkettiği duygu ve düşüncelerinin kaydı yapma, ev ödevi olarak verildi. Bu oturumda ses kullanarak basit onaylama tepkileri verdi. “Evet”, “hayır”, “tamam”, “olur” gibi tek kelimelik ve “nasıl, anlamadım” biçiminde iki kelimelik sözel tepkiler alındı. Kelimeler anlaşılırdı ancak ses şiddeti düşüktü. Oturum sonunda 1 ve 2 nolu öznel değerlendirme ölçekleri kullanıldı.

### Oturum - 11

Ev ödevleri değerlendirildi. Ses kaydı zayıftı, yer yer anlaşılıymıyordu ancak ses kullanımı süresi önceki kayda göre daha uzundu. Ses şiddeti zayıftı. Ses kullanımı olduğu anlaşılıyordu ancak ifadelerin anlaşılabilirliği düşük düzeydeydi. Aile üyeleri ile konuşma düşünceleri eşliğinde kaygısının arttığını bildirdi. Bu konuda birlikte kaygı hiyerarşisi hazırlandı. Değişim sürecinde kaygı hissetmenin doğallığı, yüzleşmenin kaygıyı azaltıcı fonksiyonu paylaşıldı.

Kaygı hiyerarşisi doğrultusunda uygulanacak maruz bırakma uygulamalarında, danışanın onayı ve danışmanın da katılacağı, dış çevrede tanımadığı kişilerle, sınırlı iletişim kuracağı bir market alışverişi planlandı. Oturum kapsamında dış ortamda, danışan markette bir paket kağıt mendil alarak kasiyere “Ne kadar?” sorusunu sordu. Parasının üstünü alırken “teşekkürler” ifadesini kullandı. Oturuma geri dönüldü. Danışan duygu ve düşüncelerini değerlendirdi. Danışanın değişimi tebrik edildi ve cesaretlendirilmesi ve değişimini hızlandırma amacıyla psikolojik desteği artırma, sosyal ilişkileri inşa etme ve gelir elde etme kapsamında, eğitimi ile uyumlu yapabileceği işler üzerinde konuşuldu. Danışanın elektronik posta yoluyla çeviri yapma ve kazanç elde etme konusunda bir girişimde bulunmasına aracılık desteği verildi.

Oturum sürecindeki, yaşantısını sesli olarak değerlendirme ve sesini kaydetme; Sesini dinleme; Tercüme bürosu tarafından istenen özgeçmiş formunu hazırlama; Gelecek oturuma kadar uygun

ortamlarda ve uygun zamanlarda sesli düşünme (düşüncelerini seslendirme), ev ödevi olarak verildi. 1 ve 2 nolu öznel değerlendirme ölçekleri kullanıldı.

### Oturum - 12

Ev ödevleri değerlendirildi. Danışan oturumda sınırlı konuşma, çoğunlukla yazılı tepkiler verme ile iletişime devam etti. Yazarak cevap verme eğilimi gösterdiği zamanlarda konuşmaya cesaretlendirildi. Danışma oturumu sonunda dış çevrede maruz bırakma uygulamalarına devam edildi. Danışan dış çevrede gerçekleştirilen maruz bırakma uygulamalarında 3-4 kelimelik cümleler ile sözel iletişimi kullandı. Gelecek oturuma özel aracı yerine toplu taşıma aracı ile gelme ve ineceği yere geldiğinde şöföre bildirmesi (Bu ödev danışan ile birlikte kararlaştırıldı); Gelecek oturuma kadar uygun ortamlarda ve zamanlarda sesli düşünme (düşüncelerini seslendirme) ödevleri verildi. 1 ve 2 nolu öznel değerlendirme ölçekleri kullanılarak oturum tamamlandı.

### Oturum - 13

Ev ödevleri değerlendirildi. Danışan zorlandığını, sesini duyuramayacağı kaygısı ile şöförü uyarmak yerine yanındaki yolcudan, şöförü uyarmasını istediğini dile getirdi. Sınırlı düzeyde sözel performans (kısa cümleler kullanarak) göstermesine rağmen oturumda sıklıkla sözel iletişime başvurdu. Ses gürlüğü zayıftı ancak anlaşılır şiddette ses kullandı. Maruz bırakma kapsamında, danışanın da onayı ile kendi çevresinden olmayan biri- danışmanın asistanı- ile ikinci dili olan Almancayı kullanarak, yaklaşık 15 dakika süreyle sözel iletişim kurması sağlandı. Konuşmayı Türkçe tamamladı.

Danışma sürecinin değerlendirilmesi ve oturumun tamamlanması, sözel etkileşim yoluyla gerçekleştirildi. Sosyal desteğin artmasının önemi paylaşıldı. Maruz bırakma kapsamında danışanın gelecek oturumda konuşmayı planladığı çocukluk arkadaşı ile yazılı mesaj ile iletişimde bulunması ve oturuma davet etmesi; Oturum sürecindeki, yaşantısını sesli olarak değerlendirme ve sesini kaydetme; Kaydettiği sesini dinleme; Gelecek oturuma kadar uygun ortamlarda ve zamanlarda sesli düşünme ödevleri verildi. 1 ve 2 nolu öznel değerlendirme ölçekleri kullanılarak oturum sonlandırıldı.

### Oturum - 14

Ev ödevleri değerlendirildi. Kayıtlardaki sesin önceki kayıtlara göre anlaşılabilirliği daha yüksekti. Danışan kendi başınayken ses kullanımının (sesli düşünme) daha fazla olduğunu bildirdi. Danışan ilk tercüme işini tamamladığı ve ücretini aldığını, ikinci işe başlayacağını, başardığı için mutlu hissettiğini ifade etti. Maruz kalma uygulaması kapsamında kendi sosyal çevresinden biri seçtiği, arkadaşı ile önceki oturumda olduğundan daha zayıf bir ses ve daha sınırlı konuşma ile yaklaşık 15 dakika iletişim kurdu. Gelecek oturum için yakın çevresi (aile üyeleri) ile gerçekleştirilecek maruz bırakma üzerinde konuşuldu. Danışma sürecinin sonlandırılmasına hazırlığı da içeren süreç değerlendirmesi yapıldı. Oturum tamamen sözel yolla gerçekleştirildi. Konuşma anlaşılırdı.

Danışanın kardeşi ve babasını, sözel olmayan yolla oturuma davet etmesi; Gelecek oturuma



kadar uygun ortamlarda ve zamanlarda sesli düşünme; Maruz kalmanın kaygıyı azaltıcı fonksiyonunu düşünme; Aile üyeleri ile konuştuğunu hayal etme, sesli düşünme ve sesini kaydetme; Kaygı hissettiğinde, gevşeme tekniklerini ve olumlu hayal kurma çalışmalarını tekrarlama ev ödevi olarak verildi. 1 ve 2 nolu öznel değerlendirme ölçekleri kullanıldı.

### **Oturum - 15**

Ev ödevleri değerlendirildi. Danışan babası ve kardeşi ile birlikte katıldığı oturumda ailesiyle, annenin cenaze töreninden sonraki, ilk sözel iletişimini gerçekleştirdi. İzleme görüşmeleri hakkında bilgi verilen son oturumda, danışanın kazanımlarını değerlendirmesi ve sürecin özetlenmesi gerçekleştirildi.

Danışanın kazanımlarını sürdürme doğrultusundaki düşünceleri gözden geçirildi. Danışan ve aile üyeleri için görüşme ihtiyacı duyabilecekleri durumda açık kapı uygulaması hakkında bilgi verildi. Danışanın yurt dışında yaşamaya devam edecek olması nedeniyle, izleme çalışmasının e-posta yoluyla yapılması kararlaştırıldı. Seans tamamen sözel yolla gerçekleştirildi. Konuşma anlaşılırdı. 1 ve 2 nolu öznel değerlendirme ölçekleri kullanıldı.

### **İzleme - 1**

Elektronik posta yoluyla gerçekleştirildi. Danışanın genel durumu hakkında bilgi alındı. Konuşmanın devam ettiği öğrenildi.

### **İzleme - 2**

Elektronik posta yoluyla gerçekleştirildi. Danışanın genel durumu hakkında bilgi alındı. Konuşmanın devam ettiği öğrenildi.

Araştırmanın dış geçerliğini ve yinelenebilir olma özelliğini sağlamaya yönelik olarak, “Danışanın özellikleri, yaşı, cinsiyeti, psikiyatrik tanısı, kişisel ve sosyal özellikleri, sorunun yaşanma süresi, bilişsel ve davranışsal özellikleri gibi bilgiler, danışma sürecinde bilgilendirme yapılan konular ve bilişsel davranışçı uygulamalar açık biçimde kaydedilmiştir. BDPD kayıtlarının içerik analizinde danışanın kullandığı bilişsel hatalar belirlenerek listelenmiş ve uzman görüşlerinden yararlanılarak, kategorik analizi gerçekleştirilmiştir (Tablo 1). Bilişsel hataları ifade eden kavramların sıklık analizi ve oturumlara dağılımı Tablo 2’de verilmiştir. Danışanın konuşmaya istek duyma” ve “konuşmaya hazır hissetme” açısından öznel değerlendirmede ölçeklerine verdiği 0-100 arasındaki değer ifadelerinin oturumlara göre değişimi Grafik 1’de yer almaktadır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada psikolojik danışma kayıtlarından elde edilen nitel veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Belirlenen bilişsel hataların frekanslarının ve öznel değerlendirme ölçümlerinin oturumlara dağılımı incelenerek danışandaki değişim değerlendirilmiştir. BDE ve ODÖ’nün 1. ve 2. başlangıç düzeyi ölçümlerinin karşılaştırılmasında, aynı denek üzerinde, iki farklı zamanda yapılan

ölçümler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla eşleştirilmiş örneklem için kullanılan, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Analizlerde SPSS-21 programından yararlanılmıştır.

## BULGULAR

### Danışanın Kullandığı Bilişsel Hatalara İlişkin Bulgular

Danışanın danışma oturumlarında kullandığı dilin (yazılı ve sözel) içerik analizinde, bilişsel yaklaşımlarda tanımlanan (Corey, 2008; Beck, 2015), dört tip bilişsel hatanın tekrarlayan biçimde kullandığı belirlenmiştir (Tablo 1). İçerik analizinde bilişsel hatalar ile kategorik analizin yapılması sürecinde alan uzmanlarının görüşlerinden yararlanılmıştır.

**Tablo 1.** Danışanın Kullandığı Dilin Analizinde Belirlenen Kategori ve Kavramlar

Kategoriler	Kavramlar	Örnek İçerik
Kutuplaşmış Düşünce	Kutuplaşmış Düşünce (KD)	“Annem artık yok, bu yüzden hiçbirşeyin anlamı yok”.
Kişiselleştirme	Kişiselleştirme (K)	“Bu sonuçtan ben sorumluyum”.
Seçici Soyutlama	Seçici Soyutlama (SS)	“O her zaman mükemmeldi”.
Abartma-Küçültme	Abartma-Küçültme (AK)	“Hiçbir işe yaramıyorum”.

Danışanın oturumlarda kullandığı dilin analizinde belirlenen bilişsel hataların kullanılma sıklığı ve oturumlara dağılımı Tablo.2’de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Danışanın Kullandığı Dilde Yeralan Kavramların Sıklık Analizi ve Oturumlara Dağılımı

Oturum	Kavramlar								Toplam	
	KD		K		SS		AK		∑f	∑%f
	f	%f	F	%f	F	%f	f	%f		
1	4	25.00	5	31.25	4	25	3	18.75	16	16.66
2	4	26.66	5	33.33	3	20	3	20	15	15.62
3	3	23.07	4	30.76	4	30.76	2	15.38	13	13.54
4	5	45.45	3	27.27	2	18.18	1	9.09	11	11.45
5	4	40	3	30	2	20	1	10	10	10.41
6	4	57.14	2	28.57	1	14.28	-	-	7	7.29
7	2	40	3	60	-	-	-	-	5	5.20
8	2	40	1	20	1	20	1	20	5	5.20
9	1	25	2	50	1	25	-	-	4	4.16
10	2	50	1	25	1	25	-	-	4	4.16
11	-	-	2	66.66	-	-	1	33.33	3	3.12
12	1	50	-	-	1	50	-	-	2	2.08
13	-	-	1	100	-	-	-	-	1	1.04
14	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	32	33.33	32	33.33	20	20.83	12	12.5	96	100

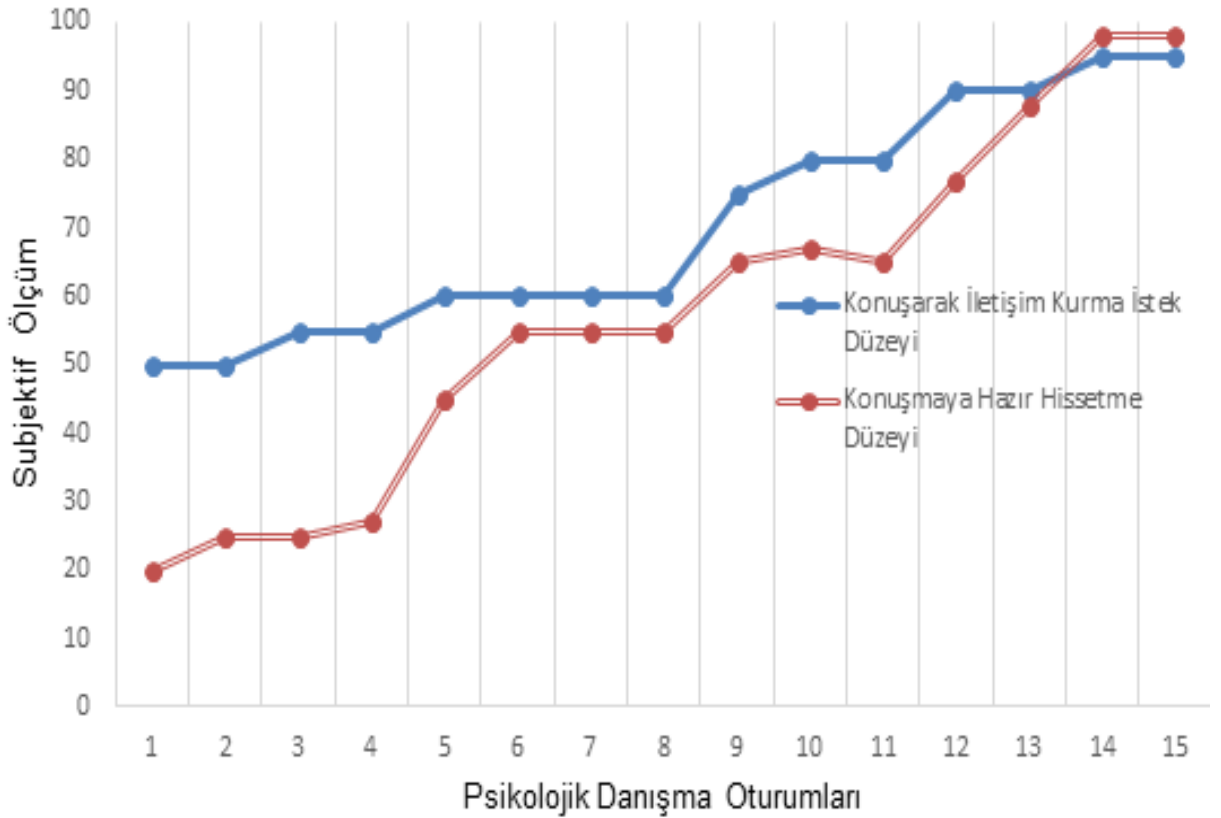
Tablo 2. incelendiğinde 15 oturumda en çok tekrarlanan bilişsel hatanın “kutuplaşmış düşün-

ce” ve kişiselleştirme” hataları (%33.33), en az tekrarlananın ise “abartma-küçültme” (%12.5) hatası olduğu görülmektedir. Bilişsel hata kullanım sıklığının, ilerleyen oturumlara paralel biçimde azalma gösterdiği ve son 2 oturumda görülmediği belirlenmiştir.

### Öznel Değerlendirme Ölçümlerine İlişkin Bulgular

Öznel değerlendirme ölçümleri oturumlara dağılımları açısından incelenmiş (Grafik.1) ve hem “konuşmaya istek duyma” hem de “konuşmaya hazır hissetme” düzeyinin, ilerleyen oturumlara paralel olarak yükseldiği görülmüştür. Danışanın yalnız yazılı ve sınırlı sözlü iletişim kurduğu oturumlar boyunca daha yüksek olan “konuşmaya istek duyma” düzeyinin, tamamen sözel etkileşim ile yürütülen 13.-15. oturumlarda, “konuşmaya hazır hissetme” düzeyinden daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

**Grafik 1.** Öznel Değerlendirme Ölçümlerinin Oturumlara Dağılımı



### BDE ve ODÖ Ölçümlerine İlişkin Bulgular

BDPD uygulaması öncesi ve sonrasında uygulanan BDE ve ODÖ ölçümlerinde kontrol dışı değişkenlerin etkisine karşın kararlılık elde etmek amacıyla, uygulamalar 3 kez tekrarlanmıştır (Tablo 3).

**Tablo 3.** BDE ve ODÖ Birinci ve İkinci Başlama Düzeyi Puanlarına İlişkin Bulgular

Ölçek	N	Birinci Başlama Düzeyi			İkinci Başlama Düzeyi		
		M	SD	Puan Kararlılık Aralığı	M	SD	Puan Kararlılık Aralığı
BDE	3	52	1.00	60 - 47.2	7	.00	8.05 - 5.95
ODÖ	3	135	1.00	155.25 - 114.75	35	.00	40.25 - 29.75

BDE ve ODÖ puan dağılımlarının ( $n < 50$  olması nedeniyle) normalliğe uyumu Shapiro-Wilk testi ile incelenmiş ve normal dağılım göstermemeleri ( $\alpha > .05$ ) nedeniyle nonparametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmışlardır (Tablo 4). Analiz sonuçları, BDE 1. ve 2. başlama düzeyi puan ortalamaları arasında, deney öncesi ve sonrası puanlar arasında anlamlı derecede fark bulunduğunu göstermektedir ( $z = -1.60, p < .01$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test lehine olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuca göre, BDPD uygulaması sonrasında depresyon belirtileri şiddeti önemli derecede azalmıştır.

**Tablo 4.** BDE 1. ve 2. Başlama Düzeyi Puan Ortalamaları Wilcoxon Testi Sonuçları

1. ve 2. Başlama Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplama	z	p
Negatif Sıra	3	2.00	6.00	-1.604*	.109
Pozitif Sıra	0	.00	.00		
Eşit	3				

\*Pozitif sıralar temeline dayalı

Otomatik düşünce üretme sıklığı 1. ve 2. başlama düzeyi ölçümleri de Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile karşılaştırılmış (Tablo. 5) ve ODÖ, BDPD öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı derecede fark bulunduğu görülmüştür ( $z = -1.60, p < .01$ ). Gözlenen bu farkın pozitif sıralar temeline dayalı, yani son test lehine olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuca göre, BDPD uygulamasının sonrasında otomatik düşünce üretme sıklığında önemli derecede azalma olmuştur.

**Table 5.** ODÖ 1. ve 2. Başlama Düzeyi Puan Ortalamaları Wilcoxon Testi Sonuçları

1. ve 2. Başlama Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	2.00	6.00	-1.604	.109
Pozitif Sıra	0	.00	.00		
Eşit	3				

\*Pozitif sıralar temeline dayalı

Bu araştırmada elde edilen bulgular, araştırma hipotezinin kabul edilmesi ile sonuçlanmıştır.

## TARTIŞMA

Seçici konuşmamazlık sorunu olan Danışan ile yürütülen bu çalışmada, Danışanın kendisini tanımlama biçimi ve yaşam öyküsünü aktarırken kullandığı dil, bilişsel davranışçı müdahalelerin temel içerikleri hakkında önemli bilgiler barındırmaktadır. Bu bilgiler Danışanın yaşamında genel olarak çevresiyle sınırlı ilişki kuran bir birey olması, kaybettiği ebeveyn ile bağımlı olarak nitelediği bir ilişkisinin bulunması, yasını yaşayamamış olması, annesi olmadan hayatın anlamsız olduğuna ve kendisinin güçsüz olduğuna inanmasıdır.

BDPD uygulamalarını değerlendirme öncesinde, Danışanın şiddetli yas tepkilerine bağlı seçici konuşmamazlık tanısı, depresyon belirtileri, olumsuz otomatik düşünceler ve bilişsel hatalara sahip olma sorunlarının, alan yazın çerçevesinde gözden geçirilmesinin uygun olabileceği düşünülmektedir. Genel olarak literatür incelendiğinde yasin, karmaşık, çözümlenmemiş veya uzamış olarak adlandırıldığı durumlarda, bireylerin normal olmayan hatta intihara kadar varabilen yas tepkileri gösterebildikleri ifade edilmektedir. Bu durumun DSM-V (APA, 2013; s.789)'te yetişkinlerde en az oniki ay süren İnatçı Karmaşık Yas Bozukluğu olarak adlandırılabilir bir tür uyum bozukluğu olduğu, travmatik yasin bir alt türü olarak önerilebileceği belirtilmektedir. Bu başlık altında yer alan sosyal/özdeş bozulma alt başlığı altında, bu çalışmada yer alan danışanın durumuna uygun biçimde, ölümden sonra diğer bireylerle bağlantısızlık ve yalnız hissetme, kaybedilen olmadan yaşamın anlamsız olduğunu hissetme veya onsuz bir işlevi olmayacağına inanma görülebilmektedir. Bozukluğun sosyal veya diğer önemli fonksiyonlar açısından klinik düzeyde probleme yol açabileceği ifade edilmektedir.

Hayden (1980), 3-14 yaşları arasındaki seçici konuşmamazlık sorunu olan çocukları incelediği araştırmasında, bu sorunun en çok başat ve sözel yeteneği güçlü anneleri ile çok sıkı bir sembiyotik ilişki içinde olan çocuklarda görüldüğünü belirlemiştir. Bir diğer tür seçici konuşmamazlık, ölüm gibi travmatik yaşantılara tepki olarak ortaya çıkmaktadır. Diğer iki tür seçici konuşmamazlık ise, konuşma fobisi ve pasif agresif tepki olarak özetlenebilecek biçimde ortaya çıkmaktadır. Hayden'in (1980) tanımladığı ilk tür seçici konuşmamazlık, danışanın çocukluk döneminden itibaren annesini ve annesi ile ilişkisini tanımlama biçimiyle uyum göstermektedir ve travmatik anne kaybı sonrasında ortaya çıkmıştır. Ebeveyn ile bağımlı ilişki konusuna dikkat çeken bir diğer açıklamada Worden (1991; p.52), depresyon öyküsü olan ve ebeveynleriyle bağımlı ilişkiler içinde olan bireylerin, ebeveyn kaybı sonrasında karmaşık yas tepkileri geliştirmelerinin olası olduğunu belirtmekte; Shear ve arkadaşları (2011) ise, karmaşık yas, uzun süreli stres ve yeti yitimi ilişkisinden bahsederken, bu durumun içe dönüklüğün bir sonucu olabileceğini vurgulamaktadırlar. Bu açıklamalar danışanın ebeveyni ile ilişkisini bağımlı olarak tanımlaması ve kendini sınırlı sosyal ilişkiler kuran biri olarak ifade etmesi ile uyumaktadır. Danışanın bu özellikleri probleminin kavramsallaştırılmasına aynı zamanda müdahale edilecek bilişsel ve davranışsal içeriğe ışık tutmaktadır.

Bu çalışmada şiddetli yas depresyonuna bağlı seçici konuşmamazlık tanısı almış olan danışan için danışma stratejisi, bilişsel davranışçı yaklaşım temelinde oluşturulmuştur. Olumsuz bilişler ile sessizlik davranışı arasındaki ilişkiyi değiştirmeyi hedefleyen uygulama sürecinin sonunda, depresyon belirtileri şiddetinde ve otomatik düşünce üretim sıklığında önemli ölçüde azalma ve bilişsel hata kullanımında düşme görülmüştür. Bu bulgular, Fava ve arkadaşlarının (1994), depresyonun



rezidüel (kalıntı) ve ön belirtilerini taşıyan bireylerle iki haftada bir yaptığı 10 oturumluk bilişsel terapi sonunda belirtilerin anlamlı derecede azaldığını rapor ettiği araştırma bulgularıyla uyum göstermektedir. Bir diğer destekleyici bulgu, More ve Blackburn (1997) tarafından elde edilmiştir. Araştırmacılar, araştırmalarında ilaç tedavisine tam olarak tepki vermeyen depresyon hastalarında, bilişsel terapi uygulamaları sonucunda anlamlı derecede daha fazla iyileşme görüldüğünü bildirmişlerdir.

Danışanın öznel değerlendirme ölçekleri ile konuşmaya istek duyma ve hazır hissetme ölçümlerindeki değişimin, BDE ve ODÖ ölçümlerinin ortaya koyduğu objektif sonuçlara da dayanarak, BDPD sürecinden kaynaklandığı kabul edilmiştir. BDPD sürecinde danışanın bilişsel- davranışsal değişiminin desteklenmesine yönelik uygulamaların bir bütünlük içinde yararlı olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda başa çıkma becerilerinin güçlendiren, kendini izleme, kendine ilişkin farkındalığın artması, kaçınma davranışlarının azaltılması, travmatik deneyimiyle, kaygılarıyla ve suçluluk gibi olumsuz duygularıyla yüzleşme, kaygısını kontrol etmeyi öğrenme, kendini modelleme (ses kaydı yapma ve kendini dinleme) ve kademeli yaklaşma (ses kullanımı için basitten zora doğru ilerleyen davranışsal provalar) gibi teknikler uygulanmıştır.

Bilişsel davranışçı psikolojik danışma sonucunda elde edilen olumlu sonuçların, Aileleri tarafından yeterli sosyal desteği göremeyen bireylerin yas danışmanlığından yarar sağlayabileceği (Parker, 1980; Worden, 1991; p.57) ve bilişsel davranışçı teknikleri başarılı teknikler olarak öneren (Roberts, 2002) görüşler ile uyumlu olduğu düşünülmektedir.

### SINIRLILIKLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışmada danışanın seçici konuşmamazlık sorunu için gönüllü olarak danışma sürecine başvurmuş olmasının, BDPD sürecinde olumlu etki yaratmış olma olasılığı ve elde edilen sonuçlar üzerindeki etkisinin standart ölçeklerle ölçülmemiş olması bir sınırlılık olarak düşünülebilir. Bununla birlikte, çalışmada deneysel kontrol uygulanması, elde edilen sonucun uygulanan BDPD sürecinden kaynaklandığını kabule hizmet etmektedir. Ek olarak, her oturumda uygulanmış olan konuşmaya istek duyma ve konuşmaya hazır hissetme konusundaki öznel değerlendirme ölçeklerinin, BDPD süreci boyunca danışanın konuşma motivasyonundaki değişime ilişkin algısını yansıttığının da araştırma bulgularının geçerliğine katkı sağladığı düşünülmektedir. Bir diğer sınırlılık araştırmanın, her bireyin kişilik özellikleri ve yaşantılarının özgünlüğü nedeniyle, vaka çalışmalarının tekrarlanabilirliği ve genellenebilirliğindeki genel sınırlılığa sahip olmasıdır. Üçüncü sınırlılık ise, alan yazında çocuklara yönelik seçici konuşmamazlık ile ilgili çalışmaların çokluğuna karşılık, yetişkin bireylerle ilişkili çalışmalara erişmenin güçlüğüdür. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda bu konunun dikkate alınmasının önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

### SONUÇ

Bu çalışmada elde edilen bulgular, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psikolojik danışma kapsamında yürütülen uygulamaların, danışanda bilişsel ve davranışsal açıdan olumlu değişim yarattığını göstermiştir. Seçici konuşmamazlık sorunu ile danışmaya başvurmuş olan danışanın, depresyon belirtilerinin ve bilişsel hatalarının azalması, otomatik düşünce üretme sıklığının düşmesi ve sözel iletişimi kullanmaya

başlaması nedeniyle, bilişsel davranışçı uygulamaların etkili olduğu kabul edilmiştir. Elde edilen olumlu sonuçların, danışandaki daha gerçekçi bir bilişsel ve davranışsal yeniden yapılanmanın göstergesi olabileceği yorumlanmıştır.

### KAYNAKÇA

- American Psychiatric Association: *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). (2013). Arlington: American Psychiatric Publishing.
- Beck, J. S. (2015). *Bilişsel davranışçı terapi temelleri ve ötesi*, (M. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yay. Eğ. Dan. Tic. Ltd. Şti.
- Bergman, R. L., Gonzalez, A., Piacentini, J., & Keller, M. L. (2013). Integrated behavior therapy for selective mutism: A randomized controlled pilot study. *Behaviour Research and Therapy*, 51(10), 680-689. Doi: 10.1016/j.brat.2013.07.003.
- Chavira, D. A, Shipon-Blum, E. Hitchcock, C. Cohan, S. & Stein, M. B. (2007). Selective mutism and social anxiety disorder: all in the family? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46 (11), 1464-1472. Doi:10.1097/chi.0b013e318149366a
- Cohan, S. L., Chavira, D. A. & Stein, M. B. (2006). Practitioner review: Psychosocial interventions for children with selective mutism: A critical evaluation of the literature from 1990-2005. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 47 (11), 1085-1097. Doi: 10.1111/j.1469-7610.2006.01662.x
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma psikoterapi kuram ve uygulama*, (T. Ergene, Çev.). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Dow, S. P., Sonies, B. C., Scheib, D., Moss, S. E. & Leonard, H. L. (1995). Practical guidelines for the assessment and treatment of selective mutism. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34 (7), 836-846. Doi: http://dx.doi.org/10.1097/00004583-199507000-00006
- Fava, G. A., Grandi, S., Zielezny, M., Canestrari, R. & Morphy, M. A. (1994). Cognitive behavioral treatment of residual symptoms in primary major depressive disorder. *American Journal of Psychiatry*, 151(9), 1295-1299. https://doi.org/10.1176/ajp.151.9.1295
- Gloaguen, V., Cottraux, J., Cucherat, M. & Blackburn I-M. (1998). A meta-analysis of the effects of cognitive therapy in depressed patients. *Journal of Affective Disorders*. 49(1), 59-72. Doi: https://doi.org/10.1016/S0165-0327(97)00199-7
- Gregor, R. M., Pullar, A. & Cundall, A. (1994). Silent at school-elective mutism and abuse. *Archives of Disease in Childhood*. 70 (6), 540-541. http://dx.doi.org/10.1136/adc.70.6.540
- Hayden, T. L. (1980). The classification of elective mutism. *Journal of American Academy of Child*

*Psychiatry*, 19 (1), 118-133. [https://jaacap.org/article/S0002-7138\(09\)60657-9/pdf](https://jaacap.org/article/S0002-7138(09)60657-9/pdf)

Krysanski, V. L. (2003). A biref review of selective mutism literature. *The Journal Of Psychology*, 137 (1), 29-40. <https://doi.org/10.1080/00223980309600597>

Leonard, H. L., & Topol, D. A. (1993). Elective mutism. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 2(4), 65-707. [https://doi.org/10.1016/S1056-4993\(18\)30534-0](https://doi.org/10.1016/S1056-4993(18)30534-0)

Moore, R. G., & Blackburn, I.-M. (1997). Cognitive therapy in the treatment of non-responders to antidepressant medication: A controlled pilot study. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 25(3), 251-259. <http://dx.doi.org/10.1017/S1352465800018543>

Perçinel, İ. ve Yazıcı, K. U. (2014). Okul öncesi dönem selektif mutizm vakalarında fluoksetin tedavisi: iki olgu eşliğinde tartışma. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 21(2), 123-130. <https://www.ejmanager.com/mnstemps/46/46-1425306990.pdf?t=1545940361>

Roberts, S. J. (2002). Identifying mutism's etiology in a child. *The Nurse Practitioner*, 27(10), 44-48. <https://journals.lww.com/tnpj/toc/2002/10000>

Savaşır, I. ve Şahin, N. H. (1997). *Bilişsel davranışçı terapilerde değerlendirme sık kullanılan ölçekler*. I. Savaşır ve N. H. Şahin. (Ed.). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Schwartz, R.H., Freedy, A. S., & Sheridan, M. J. (2006). Selective mutizm: Are primary care physicians missing the silence. *Clinical Pediatrics*, 45(1), 43-48. Doi: 10.1177/000992280604500107

Shear et al. (2011). Complicated grief and related bereavement issues for DSM-5. *Depression and Anxiety*, 28(2), 103-117. Doi:10.1002/da.20780

Standart, S., & Le Couteur, A. (2003). The quiet child: A literature review of selective mutism. *Child & Adolescent Mental Health*, 8(4), 154-160. Doi: 10.1111/1475-3588.00065

Tarrier, N. (2015). Depresyonda vaka formülasyonu. In E. Şenol Durak, M. Durak & U. Kocatepe (Eds.), (F. Ö. Elagöz, Çev). *Bilişsel davranışçı terapide vaka formülasyonu. Zorlayıcı ve karmaşık vakaların tedavisi*. (pp. 113-141). Ankara: Nobel Ak.Yay. Eğ. Dan. Tic. Ltd. Şti.

Worden, J. W. (1991). *Yas danışmanlığı ve yas terapisi*, (B. Öncü Çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

## EK

DANIŞAN BİLGİ FORMU	
Danışmaya başlama tarihi:	
Ad Soyad	Doğum Tarihi: ..... / ..... / .....
Eğitim Durumu	
Çalışma Durumu	
Medeni Durum	
İletişim Bilgileri	Tel: Adres: Acil durumda iletişim kurulacak kişi:
Kimlerle Yaşamakta Olduğu (aile, yalnız, yakınlarla, diğer):	
(Varsa) Daha önce psikolojik destek alıp almadığı: Aldı ise nedeni ve süresi:	
(Varsa) Psikiyatrik tanısı: Tanı alma tarihi: Psikiyatristi: İlaç kullanıp kullanmadığı: Hastaneye yatırışı olup olmadığı: Diğer:	
Danışmaya başvurma nedeni:	
Belirtilmesi gereken diğer bilgiler:	





Psychological Counselor-PhD  
**Azmi Bayram İLBAY**  
Nilüfer / Bursa / Turkey  
<https://azmibayramilbay.wordpress.com>  
[azmibayramilbay@gmail.com](mailto:azmibayramilbay@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0001-5907-0503>

Psychological Counselor-MA  
**Meltem İLBAY**  
Nilüfer / Bursa / Turkey  
[meltemilbay23@gmail.com](mailto:meltemilbay23@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0001-9776-9825>

Araştırma Makalesi

Geliş/Received : 24.05.2019

Kabul/Accepted : 24.10.2019

Research Paper

## Küçük Prens Öykü Odaklı Bibliyo Grup Rehberliği

### Programının Pozitif Duygular Üzerindeki Etkisi

#### ÖZET

Duygu, düşünce davranış üçlüsü uyumun belirleyici tripotudur. Duygular; fizyolojik, bilişsel, sosyal yaşam kaynaklarıyla ilişkilidir. Bireyin pozitif ve negatif duygulanımı, uyumunu belirlerken pozitif duygulanım ise iyi oluşunu destekleyebilir. Tripotun duygu boyutunun yönü düşünce ve davranış ayaklarının yönünü belirleyebilecek güce sahiptir. Bibliyo terapötik pozitif duygu mesajlarıyla yüklü Küçük Prens öyküsü, pozitif duyguları artırıcı olup olmadığı araştırmanın merak edilen konusudur. Diğer ifadeyle bu çalışmada, küçük prens öykü odaklı bibliyo grup rehberliği programının pozitif duygular üzerindeki etkisi araştırılmaktadır. Bu amaçla uygulanan bibliyo grup rehberlik programının etkisi incelenmiştir. Bibliyo terapötik destek Küçük Prens öyküsüyle sağlanmıştır. Araştırma karışık (2x2) deneysel desende yapılandırılmıştır. Araştırmanın sonucunda bibliyo grup rehberlik programının bireylerin pozitif duyguları üzerinde anlamlı fark oluşturduğu belirlenmiştir. Faktörün etki değeri ise  $\eta^2=.63$  olarak bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Bibliyo terapi, grup rehberliği, pozitif duygular, küçük prens

## The Impact Of The Le Petit Prince Story-Focused Biblio Group

### Guidance Program On Positive Emotions

#### ABSTRACT

The triad of emotion, thought and behavior is the determinative tripod of harmony. Emotions are related to physiological, cognitive and social life sources. As the individual's positive or negative sensations determine his or her adaptation, positive sensation can promote this individual's wellness. As one foot of the tripod, the direction of emotion possesses the power that could determine the directions of thought and behavior feet. The wondered subject of the research is whether The Le Petit Prince, which is loaded with biblio therapeutic positive emotion messages, is the enhancer of positive emotions or not. In other words, the impact of the Le Petit Prince story-focused biblio group guidance program on positive emotions is sought out in this research. The effect of biblio group guidance program, which was carried out for this reason, was analyzed. Biblio therapeutic support was provided with The Le Petit Prince story. The research was structured on mixed experimental design (2x2). As a result of the study, it was determined that the biblio group guidance program created significant difference on the individuals' positive emotions. As for the effect size of the factor, it was found  $\eta^2=.63$ .

**Keywords:** Biblio therapy, group guidance, positive emotions, the Le Petit Prince



## GİRİŞ

**D**uygu, düşünce ve davranış üçlüsü bireyin çok boyutlu yönlendiricisidir. Duygu ögesi, bireyin performansını etkiler. Yaşamı planlamada sezgiyi güçlendirir (Cooper & Sawaf, 1997). Duygu; bilişsel değerlendirmeleri, düşünceleri içeren psikolojik biyolojik değişimleri barındırır (Goleman, 2005). Duygu, davranışa hazırlanmaya, planlamaya, yapılacaklara ilişkin değerlendirmeler yapmaya bireyi yönlendirir (Abacı, 2010). Duygu, düşünce ve davranış üçlüsünden biri olan duygu, diğer öğelerle birlikte uyum sağlama ve başa çıkma aracıdır (Goleman, 2009). Duygu bazen davranışın direkt şekillendiricisi rolünü üstlenebilir (Abacı, 2010). Davranışın motive edicisi de olabilir (Dökmen, 2010). Duygu; düşünme, baş etme, sorun çözme gibi uyuma etki eden becerileri belirleyebilir (Goleman, 2009). Duyguya imgeleme birlikte duyuşsal bilişsel yapı ortaya çıkar. Bu durum duygunun bilişle şekillenmesidir (Frijda, 2008). Öğrenilen duygusal davranışlarımız da tekrar edildikçe otomatikleşmektedir. Duygular otomatikleşerek değerlendirme sürecine karışabilir (Schilling, 2009).

Pozitif psikolojik yaklaşım, olumsuz duyguları inkar etmek değildir. Olumlu duygusal yaşantıları, yaşamın içinde fark etme ayrıcalığına sahip olmaktır (Gable & Haidt, 2005). Pozitif psikolojik çerçevede iyi oluşun üç boyutu söz konusudur. Bunlar pozitif duygu, negatif duygu, öznel iyi oluş kavramlarıyla ifade edilmektedir. Olumlu olumsuz duygular hoş ve hoş olmayan duygu terimleriyle betimlenebilir (Watson & Pennebaker, 1989). Yükselen pozitif duygu; uyanıklık, enerjiklik, neşelilik coşku durumunu içerirken azalan pozitif duygular ise; uyarılma yetersizliği, enerjinin tükenmesini içerir (Clark & Watson, 1991). Bireyin iyi oluşunu belirleyen faktör ise bireyin kendini değerlendirme biçimidir. Kendini değerlendirme sürecinde duygular inkar edilemez belirleyicilerdendir (Diener, 1984). Duygu üzerine çalışmaların çoğu pozitif ve negatif duyguları ele almaktadır. Pozitif ve negatif duygular; fonksiyonel açıdan birbirlerinden ayırdırılar (Keyes, Shmotkin, & Ryff, 2002), bağımsızdır (King & Emmons, 1990), arasındaki ilişki zayıftır ama bu karşıtlık değildir (Watson, Clark & Tellegen, 1988; Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985). Pozitif birey, olumlu duygularını geliştiren bireydir (Watson, Clark & Tellegen, 1988).

Pozitif birey, tutarlıdır, öz güveni yüksektir ve isteklidir (Berry & Hansen, 1996). Pozitif duyguları artan bireyler iyilik hisleri yükselen bireylerdir (George, 1996). Pozitif duygular, sosyal ilişki fonksiyonu ve isteği yüksek bireylerdir (Collins & Gunnar, 1990). Pozitif duygunun artması, iyimserlik ve mutluluğu arttırmaktadır (Basso, Schefft, Ris, & Demper, 1996). Pozitif duygular; üretkenlik isteğiyle, esneklikle, yaratıcılıkla ilişkilidir (Forgas, Bower, & Moylan, 1990). Pozitif duygular şimdi ve burada olma becerilerini arttırarak olumlu gelecek kurgusu oluşmasını desteklemektedir (Peterson & Seligman, 1984). Çevresine pozitif duygular geliştiren birey, çözüm üreten ve başa çıkış yollarını fark edebilen bireydir. Pozitif duyguların sıklığı ve artması, negatif duyguların azlığı ya da yokluğu bireyin yaşam doyumunu ve iyi oluşunu arttırabilir (Kashdan, 2004; Diener & Lucas, 2000).

Bireyin yaşamla ilişkisini, yaşadığı duyguların içeriği belirleyebilir (Lent, 2003). Bireyin öznel iyi oluşu pozitif ve negatif duyguların yaygınlık ve yoğunluk derecesiyle ilişkilidir (Hills & Argyle, 2001). Duygu; düşünme, baş etme, sorun çözme gibi uyum davranışına etki eden becerileri belirleyebilir (Goleman, 2009). Duygusal konularda empatik gelişim kişinin kendi duygusal farkındalığına

ve duygusal bilinç geliştirebilmesine bağlıdır (Tarhan, 2009). Duygu, bireyin inançlarının da şekillendiricisidir (Frijda & Mesquita, 2000). Duygusal bilinç geliştiren birey duygularını analiz ederek duygu düşünce ve davranış üçlüsünün performansını artırır. Bu performansından başa çıkma becerilerinde de yararlanabilir (Goleman, 2009). Pozitif duygu ile başa çıkma becerileri arasında olumlu ilişki belirlenmiştir (Türküm, 2002). Duygular, değişim oluşturmaktadır. Olumlu duygulanım ise psikolojik danışma sürecinin değişim kaynağıdır (Greenberg, 2002). Terapotik süreçte olumlu duygulardan yararlanmak egonun gelişimine katkı sunarak bireyin sağlığını artırabilir (Goleman, 2005). Terapotik süreçte duyguların olumlu şekillendirici rolünden yararlanmak sorunları çözümleyici olanakları arttırabilir (Plutchik, 2001). Katarsis olumsuz duyguların rahatlatılarak olumlu duyguların yerleştirilmesiyle iyileşmenin sağlanmasıdır (Corey, 2005). Duygusal boşalım sağlandıkça iç görü gelişip yerleşmektedir (Dökmen, 1995). Bütün psikolojik danışma teorilerinde amaç, olumsuz olanın yerine olumlu olanın yerleştirilmesinin amaç edinildiği bir süreçtir (Hackney & Cormier, 2008). Bu amacın gerçekleştirilmesi için psikolojik danışma sürecinde pek çok tekniğe başvurulabilmektedir. Psikolojik sağlığın korunması ve geliştirilmesinde terapotik öğelere sahip okuma materyalleri de olumlu olanın yerleştirilmesinde kullanılabilir. Bu yollardan birisi de bibliyo terapidir (İlbay, 2016). Mc Culliss (2012), Pardeck ve Pardeck (1993) bibliyo terapiyi okuma yoluyla duygusal sorunlara çözüm bulma süreci olarak ele almaktadır. Yeşilyaprak'a (2009) göre bibliyo terapi "okuma yoluyla sağaltım"dır. Yılmaz (2014) ise tanımların ortak noktasını "bilgi ile iyileşme" süreci şeklinde özetlemektedir.

Uygulama süreci çok disiplinli bakış açıları gerektirir (Yılmaz, 2012). Janavičienė'e (2010) göre bibliyo terapi; psikolojik korunma, duygusal yaşantıyı destekleme, duygu ve düşünceleri kahraman aracılığıyla deneyimleme, olgusal farkındalık geliştirme, gelişim isteğini uyandırma katkısı sunar. Bibliyo terapi; Öncü'ye (2012) göre içgörü kazandırır, Adams ve Pitre'ye (2000) göre sorumluluk duygusu geliştirir, Gladding ve Gladding (1991) ile Campbell ve Smith'e (2003) göre ise psikolojik danışma ve rehberlik sürecindeki kazanımlara katkı sağlar.

Bibliyo terapiden yararlanılan psikolojik danışma süreci, hazırlık ve uygulama şeklinde sıralanır. Hazırlık aşamasında danışanın bireysel farklılıkları, gelişimsel gereksinimleri bilinmelidir. Bu durum, bibliyo terapinin bireye uygun olup olmadığına katkı sağlayacaktır. Psikolojik danışma planının belirlenmiş olması hazırlık süreciyle ilgilidir ancak tüm aşamaları şekillendirir (Öncü, 2012). Kim, Green ve Klein (2006) bibliyo terapi sürecinde; öğrenci grubunun özelliklerinin belirlenmesi, kitapların seçimine, sürece ilişkin amaçların belirlenmesine, okunan kitaba ilişkin etkileşimli tartışmanın yapılmasına, değişimin izlenmesine önem vermektedir. Uygulama süreci, eserin okunmasıyla başlar değiştirici etkilerinin konuşulmasıyla devam eder (Bulut, 2010a; Öner, 2007). Psikolojik danışman kitabın sağaltıcı etkileri üzerine danışanın görüşlerini alır, kazanımları üzerine konuşur. Danışandan yazılı değerlendirmenin alınması izleme, değerlendirme ve etkiyi görme fırsatı sunar (Bulut, 2010b). Bibliyo terapi sürecinde genel yaşantılardan özel yaşantılara doğru geçişler yaşanabilir. Süreç; okuma, yazma ve anlatmaya dayalı sürdürülürse etkililiği arttırılabilir (Bulut, 2010b; Öner, 2007). Pardeck ve Pardeck (1993) bibliyo terapinin uygulama sürecini; hedef davranış ve becerinin belirlenmesi, materyalin belirlenmesi, materyali okutma ve tartışma olarak ele almaktadır.

Uygulama süreci; özdeşleşme, yansıtma, arınma, iç görü ve bütünleşme aşamalarıyla gerçek-

leştirilir. Sürecin profesyonellerce yönetilmesi iyileştirici ve geliştirici niteliğini artırır (Öner, 2007; Laquinta & Hipsky, 2006; Öner & Yeşilyaprak, 2006; Jones, 2006; Yılmaz, 2014). Özdeşleşme ve yansıtma evresinde, danışan kahramanla özdeşim kurar ve kendi duygularını yansıtma fırsatını bulur. Kitaptaki kahraman ve ilişkiler ağı üzerine yapılacak dinamik analizler bireyin sorunuyla ilgili farkındalığını artırır. Özdeşleşme ve yansıtma evresinden sonra duygulara yönelen danışman, danışanın bastırıldığı duygularını kahraman aracılığıyla açığa çıkarır danışanın kendi yaşamıyla ilişkisi kurar. Bu ilişki birey düzeyinde arınma, boşalım ve rahatlama sunabilir. Son evrede, duygusal rahatlama ile birlikte iç görü gelişir ve bütünleşme yaşanır (Öncü, 2012). Rapee, Abbott ve Lyneham (2006) bibliyo terapi uygulamalarının danışman destekli olması gereğini vurgulamaktadır. Danışman desteğinin amaçlara ulaşma süresini kısaltabileceğini belirtmektedir. Danışman aracılığıyla etkileşime dayalı gerçekleştirilen bir süreç terapotik etkiyi arttırabilir (Cook, Earles, Vollrath, & Ganz, 2006). Bibliyo rehberlik uygulamalarında temel terapi becerilerinden yararlanan danışmanlar sürecin etkililiği üzerinde fark oluşturmaktadırlar. Bireyin kendini tanıma ve kendini geliştirme sürecinin kendiliğinden gerçekleşme eğilimi söz konusu değildir. Bibliyo grup rehberliği sürecinde farkındalığı iç görüyü geliştirecek sürece, rehberlik ve psikolojik danışma yöntemlerine, tekniklerine, terapi koşul ve becerilerinin desteğine gereksinim vardır (İlbay, 2016).

Araştırma sürecinde, bibliyo terapi sağlayıcı destek Küçük Prens adlı eser aracılığıyla sağlanmaktadır. Kararımak'a (2013) göre Küçük Prens metaforik nitelikli bir öyküdür. Metaforik nitelikli eserler her yaş düzeyinde bireye değişim mesajını taşıyabilme ayrıcalığına sahip eserlerdir. Van Parys ve Rober (2013) araştırmalarında, psikolojik desteğin sunulmasında metaforlardan yararlanılabileceğini vurgulamaktadırlar. Metaforlar; yaratıcı, empatik, açık uçlu, etkileşimli değişim süreci oluşturabilir (Kararımak, 2013). Psikolojik danışma sürecinde amaç, farkındalığın arttırılmasıdır (Mills & Crowley, 1986). Metaforik süreç; güven duygusunu destekler, direncin aşılmasına olanak tanır, kendini keşfetmesine katkı sunarak değişim fırsatını sunabilir (Lakoff & Johnson, 2003). Küçük Prens öyküsü, yetişkin dünyasına çocukluğa ait nitelikleri taşıyarak zenginleştirebilir. Gurupla rehberlik oturumlarında grup üyeleri ayrıca, Küçük Prens öyküsünü okuma, tartışma, Küçük Prens filmi izleme, öyküye bölüm ekleme gibi pek çok etkinlik yapabilirler. Böylece bibliyo terapotik mesajın keşfedilmesi sağlanabilir (İlbay, 2015).

Bu araştırmada, kuramsal bilgiler çerçevesinde, Küçük Prens adlı öykünün bibliyo terapotik öğelerinden yararlanarak bibliyo grup rehberliği programının pozitif duyguların arttırılmasındaki etkisini incelemek amaçlanmaktadır. Bu bağlamda **araştırmanın hipotezi**; "Deney grubuna uygulanan küçük prens öyküsü odaklı hazırlanan bibliyo grup rehberlik programının, deney grubu katılımcılarının pozitif duyguları üzerinde deney grubu lehine anlamlı fark oluşturacaktır" şeklinde ifade edilebilir.

## YÖNTEM

Bu araştırmada, deneysel olarak öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Bu desende bağımlı değişken üzerinde iki kez ölçüm yapılır. Öntest-sontest kontrol gruplu desen bir 2x2 karışık desendir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2008). Araştırmanın bağımsız değişkenini öğrencilere uygulanan Küçük Prens öyküsü odaklı bibliyo grup rehberlik prog-

ramı, bağımlı değişkeni ise öğrencilerin, pozitif–negatif duygu ölçeğinden aldıkları puanlara göre belirlenen pozitif duygu düzeyleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir.

Bu araştırma, deney ve kontrol gruplarıyla yürütülmüştür. Deney grubuna İlbaý (2015) tarafından geliştirilen, Küçük Prens Öykü Odaklı Bibliyo Grup Rehberliği Programı bu çalışmaya uyarlanarak uygulanmış, kontrol grubuna ise okulda devam eden rehberlik uygulamaları dışında ek olarak herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırma deseni doğrultusunda, oturumların başlangıcından iki hafta önce, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere, pozitif–negatif duygu ölçeğinin pozitif duygular boyutu ön-test olarak uygulanmıştır. Oturumların tamamlanmasının ardından iki hafta sonra deney ve kontrol gruplarına ölçekler, son-test olarak uygulanmasıyla son test verileri elde edilmiştir. Bu araştırmanın deneysel deseni ve işlem basamakları Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Deneysel Çalışma Aşamaları

ÖLÇÜMLER			
GRUPLAR	Öntest	Uygulanan İşlem	Sontest
Deney	PDÖ	Küçük Prens Öykü Odaklı Bibliyo Rehberlik Programı	PDÖ
Kontrol	PDÖ	-----	PDÖ

**Veri Toplama Aracı:** Bu çalışmada yararlanılan veri toplama araçları; kişisel bilgi formu ve pozitif negatif duygular ölçeğidir. Pozitif Duygu ve Negatif Duygu Ölçeği 10'ar maddelik iki alt ölçekten oluşmaktadır. Bu çalışmada pozitif duygu alt boyutundan yararlanılmıştır. Watson ve Tellegen (1988) tarafından geliştirilen ölçeğin, Pozitif Duygu alt ölçeği kişinin ne derece ilgili, aktif ve uyanık hissettiğini ölçmektedir. Ölçeğin Türkçe güvenirlik ve geçerlik çalışması Gençöz (2000) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlığı pozitif ve negatif duygu için sırasıyla .83 ve .86; test-tekrar test tutarlığı ise .40 ve .54' tir.

**Çalışma Grubu:** Bu araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim öğretim yılı ikinci yarısında öğrenim gören, lise düzeyindeki 130 öğrenciye kişisel bilgi formu ve pozitif-negatif duygular ölçeği uygulanmıştır. Araştırma lise öğrencilerinin, ölçüt kabul edilen ölçeğin pozitif duygu düzeyleri boyutuna göre oluşturulmuş deney ve kontrol gruplarıyla yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme metoduna göre belirlenmiştir. Buna göre; deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında en önemli ölçüt, ölçeğin Pozitif duygular alt boyutu puanlarıdır. Düşükten yükseğe göre sıralanmıştır. Öğrenciler araştırmaya gönüllü olarak katılmaları için davet edilmiştir. Araştırmaya gönüllü katılan 24 öğrenci, Küçük Prens Öykü Odaklı Grup Rehberliği Programı oturumlarına öğrenci yansız olarak deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır.

**Deneysel İşlemler:** Bu çalışmada, Küçük Prens Öyküsü Odaklı Bibliyo Grup Rehberlik Programı uygulanmıştır. Küçük Prens Öyküsü Odaklı Bibliyo Grup Rehberlik Programı; Küçük Prens Saint-Exupery (2015) kitabı ve Öner (1987), Jackson ve Nelson (2002), Forgan (2002), Öner



ve Yeşilyaprak (2006), Öner, (2007), Bulut (2010a; 2010b) Öncü, (2012) çalışmalarından yararlanılarak geliştirilmiştir. İlbay (2015) tarafından geliştirilen program bu araştırmadaki katılımcıların bilişsel özellikleri göz önüne alınarak oturumlar aşağıdaki gibi uyarlanmıştır. Bu aşamada üç uzman akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar hazırlanan bibliyo grup rehberliği programının uygunluğunu onaylamışlardır. Oturumlar; araştırmanın okul rehber öğretmeni uzman psikolojik danışman liderliğinde haftada bir oturum şeklinde uygulanmıştır. Grup, kapalı grup niteliğindedir. Programın oturumları;

**1. Bibliyo Rehberlik Oturumu:** Tanışma, bibliyo grup rehberliği grup kuralları, Küçük Prens öykü kitabının okuma süreci, yazılı not alınması gibi konular karara bağlanması gereken konulardandır. Bu oturumun en önemli amacı okuma sürecinin yapılandırılmasıdır. Bu program için geliştirilen Küçük Prens öyküsü Bibliyo İnceleme El Kitabı katılımcılara verilerek amacın gerçekleşmesi planlanabilir. **Bibliyo İnceleme El Kitabı**, öykünün okuma sürecinde not alınabilen, süreci bibliyo terapötik açıdan yapılandıran interaktif bir materyaldir. Bibliyo İnceleme El Kitabı'nda okuma süreci dört evre olarak yapılandırılmıştır. İlk evrede eserin okunma sürecinde özdeşleşme ve yansıtma oluşturan durumlar belirlenir. İkinci evresinde ise bireylerin arınma ve boşalım oluşturan durumlarına odaklanılır. Üçüncü evrede gelişecek iç görü ve okuma sürecinin bibliyo terapötik farkındalıkları açığa çıkarılmaya odaklanılır. Son evrede ise bütünlük kurmaya katkı sağlayan mesajlar, sorular, hatırlatıcılar yer almaktadır. Oturum, ikinci oturum saati kararlaştırılarak sonlandırılır.

**2. Bibliyo Rehberlik Oturumu:** Oturum birinci oturum, bibliyo grup rehberliği sorumluluklarına odaklanılır. Bu sorumluluklar öykünün okunması ve Bibliyo İnceleme El Kitabı'nın doldurulmasıdır. Katılımcılar tarafından doldurulan Bibliyo İnceleme El Kitabı grup lideri tarafından incelenmek üzere katılımcılardan alınır. Grup üyelerinden, eser ile ilgili bibliyo terapötik kazanımlarına ilişkin analizlerini dile getirmeleri istenir. Kitaptaki kahraman ve ilişkiler ağı üzerine yapılacak dinamik analizlerle bireyin özdeşleşme, yansıtma, boşalım, arınma ve farkındalık durumları belirlenir. Sonraki seans için Küçük Prens filminin izlenmesi ve analizinin yapılacağı duyurulması, tarih ve saatin hatırlatılmasıyla oturum sonlandırılır.

**3. Bibliyo Rehberlik Oturumu:** Bu oturumda Küçük Prens filminin izlenmesi ve film analizi yer almaktadır. Filmin bibliyo terapötik öğelerine odaklanma Film İnceleme El Kitabı'yla sağlanır. **Film İnceleme El Kitabı**; Küçük Prens filminin izlenmesi sırasında öğrencilerde özdeşleşme oluşturan, duyguları açığa çıkarıp yansıtan, farkındalık ve iç görü kazandıran, boşalım yaşatan durumlara dikkat ve farkındalıkları arttıracak film izleme sürecinde notlar alabilecekleri, görüşlerini not edebilecekleri yol gösterici interaktif bir materyaldir. İlk seansta kitap okuma süreciyle ilgili olarak üzerinde durulan konular filmin izlenmesinde dikkat edilecek konular olarak tekrar hatırlatılır. Film İnceleme El Kitabı öğrencilere verilir. Film bitiminde not almak isteyenler için kısa bir ara verilir. Grup tekrar seansa katıldığında danışanların kazanımları ele alınır. Analizler yapılır bireylerin filmle ilgili Film İnceleme El Kitabı'na aldıkları notlar, söylemek istedikleri konular konuşulur. Tekrar Küçük Prens filmi bağlamında özetleme yapılır. Film İnceleme El Kitabı filmin bibliyo terapötik etkilerinin incelenmesi için alınır. Son seans buluşma tarih ve saati hatırlatılarak oturum sonlandırılır.

**4. Bibliyo Rehberlik Oturumu:** Bibliyo rehberlik sürecinin bütünleme aşamasıdır. Bu seansa Küçük Prens öyküsündeki terapötik değişim sağlayan öğeler özetlenir. Bu öğeler üzerine



analizlerini sunmak isteyenler görüşlerini sunarlar. Danışman danışanların önceki oturumlarda dile getirdikleri görüşlerini özetler. Bibliyo İnceleme El Kitabı ve Film İnceleme El Kitabı materyalinde yer alan Küçük Prens'in farkındalıklarıyla ilgili öğrencilerin görüşlerine başvurulur. Bu farkındalıklar **Küçük Prens Sertifikası**'nda bibliyo terapötik mesaj taşıyan nitelikler olarak yer alır. Bunlar; yüksek sesle, birlikte okunarak özetlenir. Danışanlarda oluşan değişim durumunun danışan düzeyinde bütünleştirilmesi ve Küçük Prens Sertifikası'nın dağıtılmasıyla oturum sonlandırılır.

**Verilerin Analizi:** Verilerin analiz edilmesi sürecinde; ön-test ölçümlerin homojenlik ve normallik testlerinden elde edilen sonuçlara göre araştırmada parametrik ya da non-parametrik testlerin kullanılabilmesine karar verilir. Araştırmada split-plot (karışık) desene uygun olan, tekrarlanmış ilişkili ölçümler için tek faktörlü ANOVA tekniği kullanılabilir (Büyüköztürk, 2011; Field, 2005). Verilerin analizi için SPSS 20.00 paket programından yararlanılmıştır.

Araştırma öncesinde, uygulama esnasında ve uygulama sonrasında elde edilen veriler belirtilen veri analizi işlemleri bulgular başlığı altında sırasıyla verilecektir.

## BULGULAR

Araştırmada ilk olarak ön analizler üzerinde durulacaktır. Araştırmada parametrik testlerin kullanılabilmesi için, varyansların homojen olması ve verilerin normal dağılıma uyması gerekmektedir (Field, 2005). Bu şartların sağlanıp sağlanmadığını belirlemek amacıyla, gerçekleştirilen homojenlik testi analiz sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Pozitif Duygular Ön-test Puanlarına İlişkin Levene's Homojenlik Testi

Değişken	Levene's Statistic	sd1	sd 2	P
Pozitif Duygular Ön-test	.001	2	22	.981

Tablo 2'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarında bulunan bireylerin; Pozitif Duygular boyutu ile elde edilen ön test ölçümlerine yönelik homojenlik testi sonuçları ( $F_{(2-22)} = .981, p > .05$ ) şeklindedir. Her iki grupta yer alan bireylerin, pozitif duygular boyutu ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı ve homojen dağılım göstererek parametrik testlerin temel varsayımını karşıladığı söylenebilir. Shapiro-Wilks testi normallik testlerinde her örneklem grubunda işlevsel güçlü bir testtir. (Büyüköztürk, 2011; Field, 2005). Shapiro-Wilks testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Pozitif Duygular Ön-test Puanlarının Shapiro-Wilks Normallik, Çarpıklık ve Basıklık Testi Sonuçları

Shapiro-Wilks	Çarpıklık	Basıklık
---------------	-----------	----------

Gruplar	İstatistik	Sd	P	İstatistik	Standart Hata	İstatistik	Standart Hata
Pozitif Duygular Deney	.942	12	.523	-.825	.637	1.483	1.232
Pozitif Duygular Kontrol	.916	12	.254	-.855	.637	.323	1.232

$p < .05$

Tablo 3’de yer alan normallik testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılım gösterdiği, bağımsızlık ve çarpıklık değerlerinin beklenen değerler içerisinde yer aldığı görülmektedir. Buna göre karşılaştırmalar için parametrik analiz teknikleri kullanılabilir.

DeneySEL işlemin başlangıcında ve uygulanan işlemin sonucunda deney ve kontrol grupları arasında fark olup olmadığını belirlemek için ise bağımsız örneklem için *t*-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.** Deney ve kontrol gruplarının Pozitif Duygular alt ölçeğiyle elde edilen ön-test, son-test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Bağımsız [İlişkili] Gruplar *t* Testi sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Deney grubu pozitif duygular ön test	12	35.25	6.67	11	6.33	.00
Deney grubu pozitif duygular son test	12	44.00	4.22			
Kontrol grubu pozitif duygular ön test	12	35.00	6.41	11	.39	.70
Kontrol grubu pozitif duygular son test	12	34.83	5.33			

$p < .05$

Tablo 4’te deney ve kontrol gruplarının pozitif duygular alt ölçeğiyle elde edilen ön-test, son-test test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Bağımsız [İlişkili] Gruplar *t* Testi sonuçları görülmektedir. Buna göre Küçük Prens Öyküsü Odaklı Bibliyo Grup Rehberlik Programı uygulandığı deney grubunun ön-test ve son-test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur,  $t_{(11)} = 6.33$ ,  $p < .05$ . Katılımcılara uygulanan işlem öncesinde pozitif duygular alt ölçeği puanları,  $\bar{X} = 35.25$  iken deney grubuna işlemin uygulanması sonrasında ise  $\bar{X} = 44.00$ ’a yükselmiştir. Bu bulguya göre deney grubuna uygulanan işlemin pozitif duyguları arttırdığını göstermektedir. Ancak kontrol grubunun ön test ve son test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur,  $t_{(11)} = .394$ ,  $p < .05$ . Kontrol grubunun pozitif duygular alt ölçeği ön test puanları,  $\bar{X} = 35.00$  iken son test puanları ise  $\bar{X} = 34.83$ ’tir. Deney grubunun pozitif duygular puanlarındaki bu farklılaşmanın nedenin Küçük Prens Öyküsü Odaklı Bibliyo Grup Rehberlik Programı olup olmadığını tespit etmek için tek faktör üzerinden tekrarlı ölçümler varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tablo 5’te tek faktörlü varyans analizine ilişkin elde edilen bulgular verilmiştir.

**Tablo 5.** Deney ve kontrol gruplarının pozitif duygular alt ölçeği ön – son test ANOVA sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Eta Kare
<b>Gruplar arası</b>	66677.52	1	66677.52	1116.40	.00	.98

Gruplar (Deney-Kontrol)	266.02	1	266.02	4.45	.04	.16
Hata	1313.95	22	59.72			
<b>Gruplar içi (Denekler)</b>	597.5	24				
Ölçüm (Ön-Son)	221.02	1	221.02	35.24	.00	.61
<b>Grup*Ölçüm</b>	238.52	1	238.52	38.03	.00	.63
Hata	137.95	22	6.27			

$p < .05$

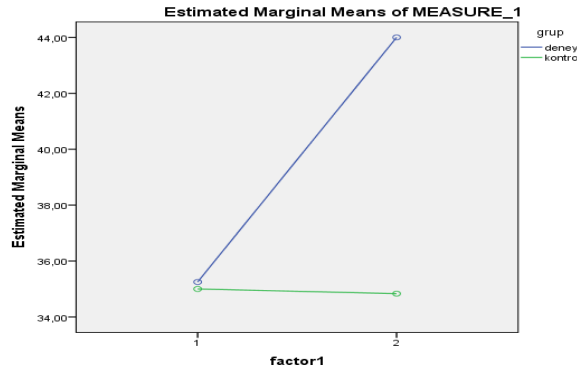
Tablo 5'te görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarında bulunan bireylerin, Pozitif Duygular alt ölçeğiyle elde edilen ön-test, son-test ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda, grup etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur [ $F_{(1-22)} = 1116.40$ ,  $p < .05$ ]. Buna göre deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ölçümleri arasında ayırım yapmaksızın, Pozitif Duygular alt ölçeği puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunduğu söylenebilir. Grup ayırımı yapılmaksızın bireylerin, ön-test, son-test ölçümleri arasındaki farkın da anlamlı olduğu görülmüştür ( $F_{(1-22)} = 35.24$ ;  $p < .05$ ). Bu bulgu grup ayırımı yapılmadığında, bireylerin pozitif duygu düzeylerinin deneysel işleme bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Bu araştırma için önemli olan ortak etkinin (grup\*ölçüm etkisinin) incelenmesi sonucunda elde edilen değer anlamlı olduğu görülmüştür [ $F_{(2-22)} = 38.03$ ,  $p < .05$ ]. Bağımsız değişkenin etki değeri  $\eta^2 = .63$  olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarındaki bireylerin ön-test, son-test ölçümlerinde elde ettikleri pozitif duygu puanlarının anlamlı düzeyde değiştiğini göstermektedir. Tüm bu bulgular dikkate alındığında, araştırmanın denencesinin doğrulandığı söylenebilir.

**Tablo 6.** Benferoni testi sonuçları

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test
Deney Grubu	Ön-test	—			
	Son-test	8.75	—		
Kontrol Grubu	Ön-test	-.25	-9000	—	
	Son-test	-.41	-9.16	-.16	—

$p < .05$

Tablo 6'da verilen Benferoni testi sonuçları incelendiğinde deney grubu son test ön test sonuçları bibliyo grup rehberliği uygulamasının deney son test sonuçları lehine olduğu görülmektedir. Kontrol ön test sonuçlarıyla deney son test sonuçları kıyaslandığında deney son test lehine olduğu belirlenmiştir. Son olarak kontrol son test deney son test sonuçları ise yine deney son test lehine olduğu görülmektedir. Sonuçlar deney ön test ve kontrol grubu ön ve son test sonuçları bibliyo grup rehberliği uygulanan deney grubu ölçüm sonuçlarıyla farklarının deney grubu son test sonuçları lehine olması bibliyo grup rehberliği uygulamasıyla ilişkili olduğu düşünülebilir. Deney ve kontrol gruplarının ön test, son test testinden almış oldukları puanlara ilişkin değişimin çizgi grafiği ile gösterilmesi ise Şekil 1'de verilmiştir.



**Şekil 1.** Deney ve Kontrol Gruplarındaki Değişimin Çizgi Grafiği

Şekil 1 incelendiğinde kontrol grubuna ait olan çizgi grafiği ön test, son test ölçümleri arasında belirgin bir farklılaşma göstermediği ve yatay seyir izlediği görülmektedir. Ancak, deney grubuna ait olan grafik ön test uygulamasından son test uygulamasına doğru belirgin bir şekilde artış göstermektedir. Buna göre; deney grubunda uygulanan bağımsız değişkenin pozitif duygu düzeylerini etkileyerek arttırdığı söylenebilir. Grafiklerdeki doğruların birbirine paralel ya da binişik değildir, dolayısıyla varyans analizi sonucunda bulunan ortak etkinin anlamlı farkları yansıttığı söylenebilir.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada; İlbay (2015) tarafından geliştirilen Küçük Prens öyküsü odaklı bibliyo grup rehberlik programı'nın pozitif duygular üzerindeki etkisinin incelenmesine yönelik analizler sonucunda, programın pozitif duyguları arttırıcı etkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada, pozitif duygularda artış gözlemlenen sonuçlardandır. Bowman, Scogin ve Lyrene (1995), Ackerson, Scogin, McKendree-Smith ve Lyman (1998), Landerville, Landry, Baillargeon, Guerette ve Matteau (2001), Tolin (2001), Prater, Dyches ve Johnston (2006), Jones (2006), Öner (2007) gibi araştırmalar bibliyo terapinin psikolojik olarak bireyi desteklediğini vurgulamaktadır. Pardeck ve Pardeck (1993) bibliyo terapinin bireye katkı sunabileceğini ve değişimi başlatabileceğini vurgulamaktadır. Pardeck ve Pardeck (1984), Öner (2007), Jackson ve Nelson (2002), Forgan (2002), Öner ve Yeşilyaprak (2006), Öner (2007), Bulut (2010), (Öncü, 2012) çalışmalarında bibliyo terapi uygulamalarının bireyin psikolojik sağlığını geliştirebileceği sıklıkla tekrar edilmektedir. Janavičienė (2010) çalışmasında gelişme güdüsü arttırmak amacıyla bibliyo terapinin kullanılabilirliğini vurgulamaktadır. Psikolojik danışma ve rehberlik süreci, pozitif duyguları arttıran, iç görü geliştiren, iyi oluşu arttıran etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır (Corey, 2005; Dökmen, 1995; Greenberg, 2002; Goleman, 2005; Hackney & Cormier, 2008; Plutchik, 2001). Araştırmada elde edilen pozitif duyguların artışı bu bağlamda literatürdeki sonuçlarla örtüştüğü görülebilir.

Öner ve Yeşilyaprak'a (2006) göre bibliyo terapi etkili etkili bir tekniktir. Bibliyo terapi uygulayıcısının rehberlik ve psikolojik danışman olması uygulamanın etkililiğini arttırabilir. Ayrıca psikolojik danışmanın süreci, temel terapotik koşul ve becerilerden yararlanarak yönetmesi sürecin etkililiğinin arttırıcısı olabilir (Gladding & Gladding, 1991; İlbay, 2015). Bu araştırmada pozitif duyguları

arttıran bibliyo terapötik destek, Küçük Prens öyküsünün etkisiyle sağlanmaktadır. İlbay'a (2015) göre bireyin kendini tanıma ve kendini geliştirme sürecinde, kendiliğinden gerçekleşme eğilimi söz konusu değildir. Bibliyo grup rehberliği sürecinde bireyin pozitif duygularını arttıracak etkileşimlere gereksinim vardır. Ayrıca Gould ve Clum (1993) ve Gellatly, Bower, Hennessy, Richards, Gilbody ve Lovell (2007) çalışmalarında bibliyo terapinin danışman desteğiyle yürütülmesinin etkili olabileceğini vurgulamaktadır. Bibliyo terapi etkileşimi, danışmanların terapötik koşul ve becerilerle destekleyerek yararlı olabilir (Landereville, Landry, Baillergeon, Guerette, & Matteau, 2001; Campbel & Smith, 2003). Bibliyo terapi psikolojik danışma sürecinin iyileştirici rolüne katkı sağlayıcıdır (Gladding & Gladding, 1991; Campbel & Smith, 2003). Psikolojik danışman eşliğinde bibliyo terapiden yararlanıldığında amaçlara ulaşabilme süresi kısalabilir (Cook, Earles, Vollrath, & Ganz, 2006). Bu araştırmada, bibliyo terapötik nitelikli uygulamaların rehberlik ve psikolojik danışma uzmanı aracılığıyla yürütülmesi, etkileşim gerektiren durumlarda terapötik koşul ve becerilerden yararlanılması gibi nitelikler literatürde bibliyo terapi etkililiğine ilişkin araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu etkenler programın etkililiğini destekleyen uygulamalar olarak görülebilir.

Danışanlara sorumluluk yüklemek süreci etkinleştirebilir (Adams & Pitre 2000). Araştırmada programın uygulanması sürecinde katılımcılara etkin sorumluluklar yüklenmektedir. Araştırmanın deney grubundaki katılımcıları, Küçük Prens öyküsünün okunması, Küçük Prens öyküsü Bibliyo İnceleme El Kitabı'nın doldurulması, Küçük Prens öyküsü Film İnceleme El Kitabı'nın doldurulması gibi sorumlulukları sürecin etkililiğini artıran etken olabilir.

Kararmak'a (2013) göre Küçük Prens öyküsünün metaforik nitelikli, yaratıcı, empatik, açık uçlu, etkileşimi arttırıcı bir eserdir. İlbay (2015) ise bu etkiyi, Küçük Prens öyküsünün metaforik niteliğe sahip oluşu, bibliyo terapötik öğelerin birey düzeyinde farkındalığı arttırıp direnci aşarak değişim etkisi oluşturabilecek potansiyelinden söz etmektedir. Ayrıca Küçük Prens, çocukluğa ait barındırdığı pozitif duygularla yaşamı zenginleştirme şansı sunabilir. Deney grubunda yer alan katılımcılar Küçük Prens İnceleme El Kitabı'nda pek çok bibliyo terapötik mesajı keşfetmektedirler. Van Parys ve Rober (2013), psikolojik danışma sürecinde meteforların etkililiğinden söz etmektedir. Lakoff ve Johnson (2003) da metaforların psikolojik danışma sürecinde güven kazanmaya katkısı, direnci aşmaya olan desteği, kendini keşfetmeye olan katkısından söz etmektedir. Psikolojik danışma sürecinde amaç farkındalıktır (Mills & Crowley, 1986). Araştırmada uygulanan Küçük Prens Öykü Odaklı Bibliyo Grup Rehberlik Programı'nın etkili olmasındaki belirtilen niteliklerden yararlanılması olabilir.

Araştırmanın etkililiğini artıran diğer faktör ise film izleme etkinliği ve Film İnceleme El Kitabı aracılığıyla filmin bibliyo terapötik etkilerinden yararlanarak oturumlardaki etkileşimlerde içselleştirilmesi olabilir. Öner'e (2007) göre bibliyo terapinin uygulanmasında diğer görsel işitsel materyallerden yararlanmak bibliyo terapinin değişim oluşturabilme gücünü arttırabilir.

Araştırmada bibliyo grup rehberlik programının etkililiğinin diğer nedeni ise araştırma grubunun küçük grup özelliği taşıması olabilir. Bibliyo terapi uygulamalarında küçük grupların Dowinge (2007) göre başarılı sonuçlar elde etme niteliğine sahip olduğu vurgulanmaktadır.

Araştırma bağlamında bazı öneriler sunulabilir. Bunlar; bibliyo rehberlik programının değişim etkisinin kalıcılığı üzerinde farklı görüşler yer almaktadır. Bibliyo rehberlik programlarında kalıcılık



etkisinin ne kadar korunduğunun kalıcılık ölçümleriyle incelenmesi gereklidir. Bu araştırmada kullanılan programın daha farklı psikolojik niteliklerin geliştirilmesinde destek sağlamak amacıyla uyarlama çalışmalarının yapılması yaygınlaşmaya katkı sağlayabilir. Ayrıca bibliyo terapotik niteliğe sahip eserlerin belirlenerek bibliyo rehberlik programlarının geliştirilmesi uygulanabilirliği artırabilir.

### KAYNAKÇA

- Abacı, R. (2010). *Akıl karı olmayan işler*. İstanbul: Bakanlar Medya.
- Ackerson, J., Scogin, F., McKendree-Smith, N., & Lyman, R. D. (1998). Cognitive biblio therapy for mild and moderate adolescent depressive symptomatology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66(4), 685-690. doi:10.1037/0022-006X.66.4.685
- Adams, S. J., & Pitre, N. L. (2000). Who uses bibliotherapy and why? A survey from an under service area. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 45(7), 645-649. doi: 10.1177/070674370004500707
- Basso, M. R., Schefft, B. K., Ris, M. D., & Dember, W. N. (1996). Mood and global-local visual processing. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 2(3), 249-255. doi: 10.1017/S1355617700001193.
- Berry, D. S., & Hansen, J. S. (1996). Positive affect, negative affect, and social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(4), 796-809. doi:10.1037/0022-3514.71.4.796.
- Bowman, D., Scogin, F., & Lyrene, B. (1995). The efficacy of self-examination therapy and cognitive bibliotherapy in the treatment of mild to moderate depression. *Psychotherapy Research*, 5(2), 131-140. doi: 10.1080/10503309512331331256.
- Bulut, S. (2010a). Application of bibliotherapy methods by school counselor and teachers in school setting. *Electronic Journal of Social Sciences*, 34(34).
- Bulut, S. (2010b). Using bibliotherapy in adult counseling. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal* 4(33), 46-56.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, L. F., & Smith, T. P. (2003). Integrating self-help books into psychotherapy. *Journal of Clinical Psychology in Session*, 59(2), 177-186. doi:10.1002/jclp.10140
- Clark, L. A., & Watson, D. (1991). Tripartite model of anxiety and depression: Psychometric evidence and taxonomic implications. *Journal of Abnormal Psychology*, 100(3), 316-336. doi: 10.1037/0021-843X.100.3.316.
- Collins, A., & Gunner, M. (1990). Social and personality development. *Annual Review of Psychology*, 41, 387-416.
- Cook, K. E., Earles, V. T., & Ganz, J. B. (2006). Biblio therapy. *Intervention in School and Clinic*, 42(2), 91-100.
- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). *Liderlikte duygusal zekâ* (çev. Z. Bedriye Ayman). İstanbul: Sistem

## Yayıncılık.

- Corey, G. (2005). *Psikolojik danışma psikoterapi kuram ve uygulamaları*. (Çev.Tuncay Ergene), Ankara: Mentis
- de Saint-Exupéry, A. (2013). *Küçük Prenses*. İstanbul: Can.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E., & Lucas, R. E. (2000). Explaining differences in social levels of happiness: relative standarts, need fulfillment, culture, and evaluation theory. *Journal of Happiness Studies*, 1, 47-78.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. doi: 10.1207/s15327752jpa4901\_13
- Downing, J. A. (2007). *Students with emotional and behavioral problems: Assessment, management, and intervention strategies*. Prentice Hall.
- Dökmen, Ü. (2010). *Evrenle uyumlaşma sürecinde var olmak, gelişmek ve uzlaşmak*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Dökmen, Ü. (1995). *Sosyometri ve psikodrama*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ersanlı, E. (2003). *Üniversite öğretim elemanlarının duygusal zekâ düzeyleri*. (Yüksek lisans tezi). 19 Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage publications.
- Frijda, N. H. (2008). The psychologists point of view. In Lewis Michael, Haviland-Jones Janette M. Barrett (Ed.), *Handbook of Emotion*, Third Edition (pp. 68-87). London: Guilford Press.
- Frijda, N. H., & Mesquita, B. (2000). Belief through emotions. In Frijda Nico H, Anthony S. R. Manstead, Sacha Bern (Ed.) *Emotion and beliefs*, (First Published). Cambridge: Cambridge University Press.
- Forgan, J. W. (2002). Using biblio therapy to teach problem solving. *Intervention in School and Clinic*, 38, 75-82. doi: 10.1177/10534512020380020201
- Forgas, J. P., Bower, G. H., & Moylan, S. J. (1990). Praise or blame? Affective influences on attributions for achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 809-819. doi: 10.1037//0022-3514.59.4.809
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (And Why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110. doi: 10.1037/1089-2680.9.2.103
- Gellatly, J., Bower, P., Hennessy, S., Richards, D., Gilbody, S., & Lovell, K. (2007). What makes self-help interventions effective in the management of depressive symptoms? Meta-analysis and meta-regression. *Psychological Medicine*, 37, 1217-1228. doi: 10.1017/S0033291707000062
- Gençöz, T. (2000). Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(46), 19-26.
- George, J. M. (1996). Trait and state affect. In K. R. Murphy (Ed.), *Individual differences and behavior in*

- organizations* (pp. 145-171.) San Francisco: Jossey-Bass.
- Goleman, D. (2009). *Duygusal zeka*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2005). *Duygusal zekâ neden IQ' dan önemlidir?* (Çev. Banu Seçkin Yüksel). İstanbul: Varlık.
- Gould, R. A., Clum, G. A., & Shapiro, D. (1993). The use of biblio therapy in the treatment of panic: A preliminary investigation. *Behavior Therapy*, 24(2), 241-252. doi: 10.1016/S0005-7894(05)80266-7
- Greenberg, L. S. (2002). Integrating an emotion-focused approach to treatment into psychotherapy integration. *Journal of Psychotherapy Integration*, 12(2), 154-189. doi: 10.1037/1053-0479.12.2.154.
- Gladding, S. T., & Gladding, C. (1991). The ABCs of bibliotherapy for school counselors. *School Counselor*, 39(1), 7-12. doi: 10.1037/0735-7028.35.3.275
- Hackney, H., & Cormier, S.(2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri: psikolojik yardım süreci el kitabı*. (Çev.Tuncay Ergene, Seher Aydemir Sevim.) Ankara: MentisYayncılık.
- Hills, P., & Argyle, M. (2001). Emotional stability as a major dimension of happiness. *Personality and Individual Differences*, 31(8), 1357-1364. doi: 10.1016/S0191-8869(00)00229-4
- Isard, C. (1991). *The psychology of emotions*. New York: PlenumPress.
- İlbay, A. B. (2015). Developing the little prince story focused biblio group guidance programme. *Ozean Journal of Social Science* 8(1), 35-46.
- İlbay, A. B. (2016). The impact of biblio group counseling supported with the story of the little prince upon mindfulness. *Journal of Educationand Training Studies*, 4(6), 58-68. doi: 10.11114/jets.v4i6.1404
- Jackson, S. A., & Nelson. K. W. (2002). *Use of children's literature in a comprehensive school guidance program for young children*. Early Childhood Literacy. Texas:Yearbook.
- Janavičienė, D. (2010). Biblio therapy process and type analysis: Review of possibilities to use it in the library. *Tiltai*, 53(4), 119-132.
- Jones, J. L. (2006). *A closer look at biblio therapy*. (pp.24-27). Young Adult Library Services Fall.
- Kararınak, O. (2013). Çocukla psikolojik danışmada metaforik süreç. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(43), 115-127.
- Kashdan, T. B. (2004). The assessment of subjective well-being (issues raised by the Oxford Happiness Questionnaire). *Personality and Individual Differences*, 36(5), 1225-1232. doi: 10.1016/S0191-8869(03)00213-7
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022. doi: 10.1037/0022-3514.82.6.1007.
- Kim, B. S. K., Green, J. L. G., & Klein, E. F. (2006). Using storybooks to promote multicultural sensitivity in elementary school children. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 34(4),

223-234. doi: 10.1002/j.2161-1912.2006.tb00041.x

- King, L. A., & Emmons, R. A. (1990). Conflict over emotional expression: psychological and physical correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 64-877. doi: 10.1037//0022-3514.58.5.864
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Landreville, P., Landry, J., Baillargeon, L., Guerette, A., & Matteau, E. (2001). Older adults' acceptance of psychological and pharmacological treatments for depression. *The Journals of Gerontology*, 56B, 285-291. doi: 10.1093/geronb/56.5.P285
- Laquinta, A., & Hipsky, S. (2006). Practical bibliotherapy strategies for the inclusive elementary classroom. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 209-213. doi: 10.1007/s10643-006-0128-5
- Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51(4), 482-509. Doi: 10.1037/0022-0167.51.4.482.
- McCulliss, D. (2012). Bibliotherapy: Historical and research perspectives. *Journal of Poetry Therapy*, 25(1), 23-38. doi: 10.1080/08893675.2012.654944.
- McKendree-Smith, N. L., Floyd, M., & Scogin, F. R. (2003). Self-administered treatments for depression: A Review. *Journal of Clinical Psychology*, 59(3), 275-288. doi: 10.1002/jclp.10129
- Mills, J. C., & Crowley, R. J. (1986). *Therapeutic metaphors for children and the child within*. New York: Brunner/Mazel.
- Mumcuoğlu, Ö. (2002). *Baron duygusal zekâ testi' nin Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlik çalışması*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öncü, H. (2012). Bibliyo terapi yönteminin okullarda psikolojik danışma ve rehberlik amacıyla kullanılması. *TSAD*, 16(1), 147-170.
- Öner, U. (2007). Bibliyo terapi. *Cankaya University Journal of Arts and Sciences*, 7, 133-150.
- Öner, U., & Yeşilyaprak, B. (2006). *Bibliyoterapi. Children's and Youth Literature Symposium*. (pp. 559-565) Ankara: Ankara University.
- Pardeck, J. T., & Pardeck, J. A. (1984). *Young people with problems: A guide to bibliotherapy*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Pardeck, J. T., & Pardeck, J. A. (1993). *Bibliotherapy: A clinical approach for helping children*. New York: Gordon and Breach Science Publishers.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91(3), 347-374. doi: 10.1037/0033-295X.91.3.347.
- Plutchik, R. (2001). *Emotions in the practice of psychotherapy: clinical implications of affect theories*. Washington: APA pres.
- Prater, M. A., & Dyches, T. T. & Johnstun, M. (2006). Teaching students about disabilities through children's literature. *Intervention in School and Clinic*, 4(1), 14-24.
- Rapee, R. M., Abbott, M. J., & Lyncham, H. J. (2006). Biblio therapy for children with anxiety disorder.

- ders using written materials for parents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(3), 436-444.
- Schiling, D. (2009). *Duygusal zekâ beceri eğitimi uygulamaya yönelik pratik model ve 50 aktivite*. (Çeviren: T. Fikret Karahan, B. Murat Yalçın, Müge Yılmaz, Mehmet. E. Sardoğan). Ankara: Maya Akademi.
- Tarhan, N. (2009). *Duyguların dili*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tolin, D. F. (2001). Case study: Bibliotherapy and extinction treatment of obsessive-compulsive disorder in a 5-year-old boy. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(9), 1111-1114. doi: 10.1097/00004583-200109000-00021.
- Türküm, A. S. (2002). Stresle Başa Çıkma Ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(8), 19-31.
- Van Parys, H., & Rober, P. (2013). Micro-analysis of a therapist-generated metaphor referring to the position of a parentified child in the family. *Journal of Family Therapy*, 35(1), 89-113. Doi: 10.1111/j.1467-6427.2011.00551.x
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the panas scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070. doi: 10.1037//0022-3514.54.6.1063
- Watson, D., & Pennebaker, J. W. (1989). Health compliments, stress and distress: Exploring the central role of negative affectivity. *Psychological Review*, 96(2), 234-254. doi: 10.1037/0033-295x.96.2.234
- Yesilyaprak, B. (2009). Bibliyo terapi. 10.01.2016. <http://www.binnuryesilyaprak.com>
- Yılmaz, M. (2014). Bilgi ile iyileşme: Bibliyo terapi. *Türk Kütüphaneciliği*, 28(2), 169-181.
- Yılmaz, M. (2012). *Bibliyo terapi ve bibliyo terapide bilgi yöneticilerinin rolü*. (Yüksek lisans tezi). A.Ü. SBE, Ankara.





Yüksek Lisans Öğrencisi

**Nusret ERDEMİR**İstanbul Sabahattin  
Zaim Üniversitesi

erdemir\_n@hotmail.com



https://orcid.org/0000-0001-5038-6325

Araştırma Makalesi

Geliş/Received : 23.09.2019

Kabul/Accepted : 16.10.2019

Research Paper

## Ortaokul Öğrencilerinin Okul Tükenmişliğinin Eğitim

### Stresi ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

#### ÖZET

Araştırma okul tükenmişliğinin, eğitim stresi ve bazı demografik değişkenlerle ilişkisini saptamak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma grubunu 299 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların 143'ü kız (%47,8), öğrenci 156'sı erkek (%52,2) öğrencidir. Veri toplamak amacıyla Okul Tükenmişliği Ölçeği ve Eğitim Stresi Ölçeği kullanılmıştır. Dataların normal dağılım göstermesinden dolayı ikili ortalamalar arasındaki fark anlamlılığını belirtmek için t testi, ikiden fazla ortalama fark anlamlılığını için varyans analizi, iki değişken arasında ilişkiyi belirlemek Pearson korelasyon analizi, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordamasını bulmak için regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma bulgularında, okul tükenmişliği ile eğitim stresi ve başarı düzeyi arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur. Bir diğer bulguya göre aile gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin okul tükenmişliği daha düşüktür. Öte yandan okul tükenmişliği cinsiyetin, anne-baba birlikteliği, kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Eğitim stresi ve başarı düzeyi öğrencilerin okul tükenmişliğini yordamakta olup, okul tükenmişliğinin toplam varyansının %36'sını açıklamaktadır. Araştırma bulguları literatür ışığında tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul tükenmişliği, eğitim stresi, ortaöğretim, başarı düzeyi

## The Examination of Secondary School Students' School Burnout

### Levels with regard to Educational Stress and Some Variables

#### ABSTRACT

The research was aimed to determine the relationships between school burnout, educational stress and some demographic variables. The research was conducted via relational screening model. The study group consisted of 299 secondary school students. Of the participants, 143 were female (47,8%) and 156 were male (52,2%). Demographic information form, School Burnout Scale, and Educational Stress Scales were used for data collection. Independent sample t test, ANOVA, Pearson product moment correlation analysis and multiple regression analysis were performed for data analysis, because data have normal distribution. In findings, there are positive correlations between school burnout, educational stress and achievement level. In addition, when the family income level increases, school burnout decreases. There were no significant relationships between school burnout, gender, parental association and number of siblings. In regression analysis, school burnout was predicted by educational stress and achievement level. They explained 36% of total variance of school burnout. Moreover, findings were discussed in context of the related literature.

**Keywords:** School burnout, education stress, secondary education, achievement level

## GİRİŞ

Freudengerg (1974) tükenmişliği, başarısızlık ve yorulmanın artmasına bağlı olarak kişideki mevcut güç ve enerji yoksunluğu olarak ifade etmiştir. Maslach ve Jackson (1981) ise tükenmişliği, bireyin iş hayatında farklı kişilerle çalışması ve karşılıklı iletişim halinde olması sonucunda işin yaşamının getirmiş olduğu istekleri duygusal kaynakların ve psikolojik gücün eksikliği sonucunda yerine getirememeye, umutsuzluğunu ve çaresizliğini iş hayatına ve çevresine yansıtması olarak tanımlamıştır. Mesleki yaşam içerisinde ele alınan tükenmişliğin kavramsal olarak ifade edilmesinde üç alt bileşeni; “yeterememe hissi, duyarlılığını kaybetme, bitkinlik hissi” şeklinde ele alınır (Maslach & Jackson, 1981; Bianchi vd., 2014).

Eğitim açısından bakıldığında tükenmişlik öğrenciler üzerinden ele alınıp, okul tükenmişliği ya da akademik tükenmişlik başlığı üzerinden ele alınır (Aypay & Eryılmaz, 2011; Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen, & Nurmi, 2009). Bu bağlamda okul tükenmişliğini; eğitim sistemi içinde bulunan okulun, eğitim programlarının, öğretmenlerin beklentilerini aşırı derecede yüksek tutması sonucunda öğrencinin fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak yıpranarak, bıkkınlık göstermesi (Sarıçam, Çelik & Sakız, 2017); eğitim süreci içinde normalin üstünde beklentiler sonucunda bitkinlik duygusu, derslere ilgisinin azalması sonucunda duyarsızlaşma, kendini başarısız olarak kabul ederek değersiz görme şeklinde tanımlanmaktadır (Schaufeli vd., 2002).

Okul tükenmişliğine neden olan faktörler incelendiğinde; “Mükemmeliyetçiliğin ve stresin yüksek olması; empatinin, motivasyonun, özgüvenin düşük olması; fiziksel sağlık sorunlarının olması (Dyrbye vd., 2009; Salmela-Aro & Parker 2011; Sarıçam, 2015; Şıklar & Tunalı, 2012), öğrencinin hedefleri ile kapasitesinin uyumlu olmaması yani aşırı beklenti içinde olması (Tümkiye, 1996), anne-baba ve öğretmenlerin tutumlarının baskıcı ve otoriter olması (Çapulcuoğlu & Gündüz, 2013; Tümkiye, 2005), rekabetçi okul ortamı (Çapulcuoğlu & Gündüz, 2013), sınav sıklığına ve sonuçlarına bağlı olarak artan stres ve kaygının yanında öğrenciyi tanıyanların beklentisi (Çapulcuoğlu & Gündüz, 2013; Kutsal & Bilge, 2012; Özçelik, 2009) okul tükenmişliğini arttırdığı; derse aktif olarak katılım sağlamak (Sarıçam & Çetintaş, 2015a), anne-baba ve okuldaki öğretmenin tutumlarının demokratik olması (Çapulcuoğlu & Gündüz, 2013; Sarıçam & Çetintaş, 2015b; Tümkiye, 2005), iletişimi düzeyi yüksek olması ve sosyal çevresinden desteklenmesi (Çam vd., 2014; Kutsal & Bilge, 2012) okul tükenmişliğini azalttığı görülmüştür.

Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker’in (2002), üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında tükenmişlik ile öz yetkinlik ve okul bağlılığı arasında negatif yönde ilişkiler; akademik performans okul bağlılığı arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Çam, Deniz ve Kurnaz (2014) algılanan sosyal destek arttığında okul tükenmişliği azaldığını; buna karşın stres, mükemmeliyetçilik arttıkça okul tükenmişliğinin arttığını tespit etmiştir. Sosyal destek gören bireylerde tükenmişliğin azaldığı (Kutsal & Bilge, 2012), mükemmel olma eğilimi gösteren bireylerin stres düzeylerinin artması sonucunda tükenmişliğin arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Salmela-Aro & Parker 2011). Aypay ve Eryılmaz’ın (2011), lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada okula olan ilgilerinin kaybolması ve ödev yapılması sonucunda tükenmişlik seviyelerinin artmasının motive olma düzeylerini düşürdüğü, dinleme ve eğlenme ihtiyaçları karşılandıkça ders aktif katılım sağlama motivasyonlarının yükseldiği görülmüştür (Çapulcuoğlu & Gündüz, 2013; Şıklar & Tunalı, 2012).

Okul tükenmişliği gibi modern çağın insana getirdiği sıkıntılardan biri de strestir. Stres okul tükenmişliğini etkileyen bir değişken olup, genel stresin daha spesifik bir alanı olan eğitim stresi de okul tükenmişliğini etkiler. Stres genel olarak bireyde baskı ve gerginlik hissine sebep olur, bireyin ihtiyaçlarını karşılarken kendini gereğinden fazla zihin, beden, duygu yönünden çalışmaya mecbur etme sonucunda verilen tepki durumudur (Cartwright & Cooper, 1999; Cüceloğlu, 2003; Lazarus & Folkman, 1984; Rice, 1999). Modern hayatın her alanında ortaya çıkabilen stres, eğitimin içinde akademik stres (Kohn & Frazer, 1986; Sun vd., 2011) veya okul stresi (Piekarska, 2000) olarak ele alınıp, bireyin eğitim yaşamında başka insanların birey üzerindeki beklentileri karşılayamama, ödevler ve sınavlar karşısındaki tutumu, okul içindeki sosyal çevre ile olumlu ya da olumsuz etkileşime girme sonucunda endişe, gerginlik halidir (Akbulut, 2016; Çelik, Akın, & Sarıçam, 2014; Sun vd., 2011). Akpınar (2016) okul tükenmişliği ile akademik stresi arasında pozitif yönde bir ilişki; Özdemir ve Özdemir (2015) ise eğitim stresinin okul tükenmişliğini doğrudan ve dolaylı etkilediğini; Sarıçam vd. (2017) iki değişken arasında güçlü bir ilişki olduğu ve Sarıçam ve Çelik (2016) eğitim stresi ve okul kaygısı arasında pozitif ilişki olduğunu belirtmiştir. Genel olarak eğitim stresi ile okul tükenmişliği arasında ilişki çıkacağı olasıdır yüksektir.

Okul tükenmişliği ile ilgili literatürde birçok çalışma bulunmaktadır. Okul tükenmişliğinin eğitim stresi ve bazı değişkenlerle ilişkisinin belirlenmesi, önleyici rehberlik çalışmaları destek eğitim programları için ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada (1) okul tükenmişliği ile eğitim stresi arasında ilişki olmasına; (2) okul tükenmişliği cinsiyete, başarı düzeyine, ailenin gelir düzeyine, anne-baba birlikteliğine, kardeş sayısına göre farklılaşmasına ve (3) okul tükenmişliğini, eğitim stresi ve başarı düzeyinin yordaması incelenmiştir.

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Araştırmada okul tükenmişliği ile bazı değişkenlerin anlamlığına bakmak amacıyla araştırma deseni nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel anlamlığı bulmak amacıyla betimsel yöntem seçilmiştir (Büyüköztürk vd. 2013).

### Katılımcılar

Bu araştırma İstanbul ilinin Küçükçekmece ilçesinde ortaokulda eğitim-öğretim gören öğrenciler ile birlikte yürütülmüştür. Katılımcıların 143'ü (%47,8) kız öğrenci, 156'sı (%52,2) erkek öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin 85'i (%28,4) 6.sınıf, 167'si (%55,9) 7.sınıf, 47'si (%15,7) 8.sınıf düzeyinde öğrenim görmektedir. Araştırmada ölçme araçlarını rahat kullanmak amacıyla uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada cinsiyet, başarı düzeyi, ailenin gelir düzeyi, anne-baba birlikteliği, kardeş sayısı gibi değişkenlerin ilişkilerini bulmak amacıyla anket oluşturulmuştur.

Okul Tükenmişliği Ölçeği: Salmela-Arovd.(2009) tarafından geliştirilen ölçek, çocuk ve ergenlerde kullanılabilir. Ölçek 6'lı Likert tipi şeklinde, 9 maddeden ve tek boyuttan oluş-

makta olup, Akın vd. (2013) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu uyum iyiliği değerleri  $\chi^2= 68.78$ ,  $sd=25$ ,  $p<0.001$ ,  $NFI= .96$ ,  $NNFI= .97$ ,  $RMSEA= .075$ ,  $IFI= .98$ ,  $RFI= .95$ ,  $CFI= .98$ ,  $GFI= .95$ ,  $SRMR=.044$ ,  $AGFI= .92$  olarak bulunmuştur. Cronbachalfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısı  $\alpha=.85$  olarak, test-tekrar test güvenilirliği katsayısı  $r=.75$  olarak bulunmuştur. Bu araştırmada Cronbachalfa katsayısı iç tutarlık güvenilirlik katsayısı  $\alpha=.80$  bulunmuştur.

Eğitim Stresi Ölçeği: Sun vd.(2011) tarafından geliştirilen 5'li Likert tipi şeklindedir. Ölçek 16 maddeden ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Çelik, Akın ve Sarıçam, (2014) tarafından Türkçe uyarlanmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örnekleme yeterliliği ölçüsü .81 ve BartlettSphericity testi  $\chi^2= 3488.103$  şeklinde sonuçlanmıştır ( $p <.001$ ,  $df = 105$ ). Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları;  $\chi^2= 123.49$ ,  $df = 88$  ( $\chi^2/df=1.40$ ),  $RMSEA = .03$ ,  $CFI = .99$ ,  $IFI = .99$ ,  $NFI = .97$ ,  $RFI = .96$ ,  $SRMR = .041$ ,  $GFI = .95$  şeklindedir. Cronbachalfa katsayısı ölçeğin tamamı için  $\alpha=.86$ ; alt boyutlarında çalışma baskısı için  $\alpha=.87$ , iş yükü için  $\alpha=.93$ , not kaygısı için  $\alpha=.90$ , öz beklenti için  $\alpha=.90$ , umutsuzluk için  $\alpha=.91$  olarak hesaplanmıştır. Test- tekrar test yöntemi ile ölçeğin tamamına ait güvenilirlik katsayısı  $r= .67$ 'dir.Bu araştırmada Cronbachalfa katsayısı iç tutarlık güvenilirlik katsayısı  $\alpha=.79$  bulunmuştur.

## İşlem ve Veri Analizi

Araştırma Küçükçekmece ilinde eğitim gören ortaokul 6., 7., ve 8.sınıf öğrencileri üzerinde gerekli izinler alınarak yapılmış olup, araştırmaya katılan öğrenciler önceden çalışmanın amacı hakkında bilgilendirilmiştir. Çalışmaya kendi rızası ile katılan 300 öğrenciye anket ve ölçek soruları dağıtılmıştır. Yaklaşık olarak 1 ders saatinde anket ve ölçek soruları cevaplanmıştır. Cevaplanan anket ve ölçek formu içinde bir ölçeğin doldurulmamış olması nedeniyle işleme alınmamıştır. Dolayısıyla 299 öğrenci üzerinden işlemler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın dağılımın normal olup-olmadığına skewness – kurtosis değerlerine bakılarak karar verilmiştir. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre, bir araştırmanın normal kabul edilebilmesi için çarpıklık ve basıklık değerleri -1.50 ile +1.50 arasında değerleri arasında ele alınabileceği ifade edilmektedir. Okul Tükenmişliği Ölçeği'nin skewness değeri ,372; kurtosis değeri -,291; Eğitim Stresi Ölçeği'nin skewness değeri -,085; kurtosis değeri -,065 olarak bulunarak, dağılımın normal olduğuna karar verilmiştir. Parametrik testlerin kullanımına karar verilerek, iki değişken arasında ilişkiyi açıklamak için Pearson korelasyon katsayısı, ikili ortalamalar arasındaki fark anlamlılığını belirtmek için t testi, ikiden fazla ortalama fark anlamlılığı için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), değişkenler arasında yordama gücünü ölçmek için çoklu regresyon kullanılmıştır.

## BULGULAR

Öğrencilerin Okul Tükenmişliği ve Eğitim Stresi ölçeklerinden aldıkları puanların betimsel istatistiklerine Tablo-1'de yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğrencilerin Okul Tükenmişliği ve Eğitim Stresi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri

Ölçekler	Madde Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Min.	Max.
Okul Tükenmişliği	9	27.63	9.81	9.00	54.00
Eğitim Stresi	16	50.21	10.72	19.00	80.00

Tablo-1’de görüldüğü gibi Okul Tükenmişliği Ölçeği puanlarının ortalaması 27.63, standart sapması ise 9.81 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçeğin en yüksek puanı 54.00, en düşük puanı 9.00 olarak hesaplanmıştır. Eğitim Stresi Ölçeği puanlarının ortalaması 50.21, standart sapması ise 10.72 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçeğin en yüksek puan 80.00, en düşük puan 19.00 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada kullanılan bağımlı ve bağımsız değişkenlerin birbirleri ile ilişkilerine Tablo-2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmada Ele Alınan Değişkenler Arasındaki İlişkiler

	1	2	3
1.Okul Tükenmişliği	1		
2.Eğitim Stresi	,596**	1	
3.Sınav Başarı Düzeyi	,182**	,006	1

\*\*p<.01 \*p<.05

Tablo-2’de görüldüğü gibi Okul Tükenmişliği Ölçeği puanları ile Eğitim Stresi Ölçeği ( $r_{(299)} = ,596, p<.01$ ) ve başarı düzeyi ( $r_{(299)} = ,182, p<.01$ ) arasında pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur.

Öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerinin eğitim stresi tarafından yordanması göre çoklu regresyon sonuçlarına aşağıda Tablo-3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Tükenmişlik Düzeylerinin Yordayan Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	B	Standart Hata	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	-3,004	2,431		-1,236	,218		
Eğitim Stresi	,543	,043	,580	12,310	,000	,596	,596
Başarı Düzeyi	1,806	,475	,179	3,797	,000	,182	,220

**R=0.608R<sup>2</sup>=0,36**

**F<sub>(2-284)</sub> =83,234P=.000**

Eğitim stresi, başarı düzeyi değişkenleri birlikte okul tükenmişliğini anlamlı düzeyde yordamaktadır ( $R=0.608, R^2=0.36, p<0.01$ ). Eğitim stresi, başarı düzeyi değişkeni birlikte okul tükenmişliği düzeyindeki varyansın %36’sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin okul tükenmişliği üzerindeki görece önem sırası yapıldığında; eğitim stresi, başarı düzeyi şeklinde oluşmaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına sonucunda t testi sonuçlarına bakılırsa eğitim stresi, başarı düzeyi pozitif yönde okul tükenmişliği üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerinin cinsiyete ve anne-baba birlikteliğine göre t testi



sonuçlarına aşağıda Tablo-4'te yer verilmiştir.

**Tablo 4. Öğrencilerin Okul Tükenmişliği Düzeylerinin Cinsiyete ve Anne-Baba Birlikteliğine Göre T Testi Sonuçları**

Değişkenler		N	$\bar{X} \pm S$	Sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	143	26,65±10,08	297	-1,650	.100
	Erkek	156	28,52±9,50			
Anne-Baba Birlikteliği	Birlikte	285	27,31±9,67	292	-1,664	.097
	Ayrı	9	32,77±10,63			

\*p<.01 \*\*p<.05

Tablo-4'te görüldüğü gibi öğrencilerin okul tükenmişlik düzeyleri cinsiyet [ $t(297) = (-1,650)$ ,  $p>.05$ ] ve anne-baba birlikteliği [ $t(292) = (-1,664)$ ,  $p>.05$ ] göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Cinsiyet açısından erkek ( $\bar{X}=26.65$ ) ve kız ( $\bar{X}=28.52$ ) öğrencilerin okul tükenmişlik düzeyleri arasında fark olmadığı bulunmuştur. Öğrencinin anne-babasının birlikte ( $\bar{X}=27.31$ ) ya da ayrı ( $\bar{X}=32.77$ ) olması durumunda okul tükenmişlik düzeyleri arasında fark olmadığı bulunmuştur.

Öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerinin başarı puanı, aile gelir düzeyi ve kardeş sayısına göre Anova testi sonuçlarına aşağıda Tablo-5'te yer verilmiştir.

**Tablo 5. Öğrencilerin Okul Tükenmişliği Ölçeğinden Alınan Puanların Aile Gelir Düzeyine ve Kardeş Sayısına Göre Anova Sonuçları**

Değişkenler	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P	
Aile Gelir Düzeyi	1500-3000	188	27,82± 10,47	Gruplararası	791,314	3	263,771	2,708	,046
	3001-5000	67	25,68 ± 7,66	Gruplarıçi	27277,010	280	97,418		
	5001-10000	26	31,15 ± 10,10	Toplam	28068,324	283			
	10001 ve üstü	3	36,00 ± 12,76						
Kardeş Sayısı	Kardeşim yok.	14	30,28± 10,01	Gruplararası	302,813	3	100,938	1,046	,373
	1	56	26,51± 9,89	Gruplarıçi	28376,318	294	96,518		
	2	67	26,56 ± 10,48	Toplam	28679,131	297			
	3 ve üstü	161	28,23 ± 9,49						

Analize göre Tablo-5'te "Okul Tükenmişliği Ölçeği" puanları öğrencilerin aile gelir düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [ $F_{(3-283)} = 2,708$   $p<.05$ ]. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, aile gelir düzeyi 1500-3000 olan ( $\bar{X}=27,82$ ) öğrencilerin okul tükenmişliği; gelirleri 3001-5000 ( $\bar{X}=27,82$ ) ve 5001-10000 ( $\bar{X}=31,15$ ) olanlara

göre daha yüksektir.

Analize göre Tablo-5'te "Okul Tükenmişliği Ölçeği" puanları öğrencilerin kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir [ $f_{(3-294)} = 1,046, p > .01$ ]. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, gruplar arasında gözlemlenen fark anlamlı bulunmamıştır.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulgularına göre başarı düzeyi ve eğitim stresi arttıkça okul tükenmişliği artmaktadır. Sarıçam vd. (2017) ergenlerde eğitim stresi arttıkça okul tükenmişliğinin arttığını ve bu iki değişkenin arasında üst bilişsel farkındalığın aracılık ettiğini tespit etmişlerdir. Başarı düzeyi ile ilgili çalışmalara bakıldığında genel olarak benzer ifadeler mevcut olup, başarı düzeyi ile tükenmişlik arasında negatif bir ilişki olduğunu ifade eder (Aypay & Sever, 2015; Kutsal ve Bilge, 2012; Kara, 2014). Fakat bu çalışma literatürden farklı olarak başarı düzeyi ile okul tükenmişliği arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Koçak (2016) yapmış olduğu çalışmada istatistiksel bulgu olmasa da, literatür olarak başarının düzeyinin artmasının okul tükenmişliğini arttıracaklarını ifade etmiştir. Başarı düzeyi arttıkça okul tükenmişliğinin artmasının nedenleri öğrencinin ailesi kaynaklı ya da diğer dışsal etkenler olduğu düşünülebilir. Ders çalışması için aile tarafından baskı yapılması, aile içinde yaşanan sosyal, ekonomik sıkıntılar okul tükenmişliğini etkileyebilir. Yine öğrencilerin kendilerinden kaynaklı olarak mükemmeliyetçi olma eğilimleri yani bir işi en ince ayrıntısına kadar hesaplamaları olduğu düşünülebilir. Başka bir sebep olarak ortaöğretimin sonunda yapılacak olan LGS'de ortaöğretim başarı puanının sınava dâhil edilmesi, öğrencinin liseye girme isteği öğrenciyi uzun bir süre boyunca çabalamasına neden olduğu, bu durumda okul tükenmişliğini arttırdığı söylenebilir. Eğitim stresi değişkenine göre okul tükenmişliğinin artmasının sebebi olarak okul içinde öğrencinin okul yöneticilerinin, öğretmenlerinin, arkadaşlarının tutum ve davranışlarından etkilemesi olabilir. Bunun yanında okulda derslerde verilen fazla ödevler, yoğun ders formatı, dönem içindeki yapılan sınav kaygıları, düşük not alma kaygısı gibi yapıların da okul tükenmişliğini etkilediği düşünülmektedir. Genel olarak ülkemizde yapılan çalışmalarda Akpınar (2016) eğitim stresi ile okul tükenmişliği arasında anlamlı ilişki bulunmuş, eğitim stresi arttıkça okul tükenmişliği de paralel olarak artmaktadır.

Araştırma sonuçlarında cinsiyet bağlamında kız ve erkekler arasında okul tükenmişlik düzeylerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma bulgusuna paralel olarak, Galan, Sanmartin, Polo (2011); Kara, (2014); Sevenscan vd. (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçları da cinsiyete göre tükenmişliğin farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun nedeninin araştırma verilerini tek bir okuldan toplanması, okulun benzer sosyo-ekonomik düzeye sahip bir çevreye sahip olması, okuldaki yönetici, öğretmen ve personelin cinsiyet ayrımı gözetmeden tutum ve davranış göstermesi şeklinde düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarında anne-babanın birlikte veya ayrı olması okul tükenmişliğini etkilememiştir. Demirel (2018) yaptığı okul tükenmişliği çalışmasında da anne-babanın birlikteliğinin okul tükenmişliği ile ilişkisiz olduğunu belirtmiştir. Bu durum anne babası ayrı olan çocukların birlikte olanlara göre okul tükenmişliğinin farklılaşmamasının okulda okul yönetimi, öğretmen, arkadaşları tarafından sağlanan sosyal destekten kaynaklandığı düşünülebilir. Başka bir bakış açısı ile de

anne- babası ayrı olan çocukların sıkıntıları, anne-babası birlikte olan çocukların aile yapıları sosyo-ekonomik durumun düşüklüğü sonucunda oluşan sıkıntıların benzer bir yapı oluşturmasıyla “aile tarafından yeterince ilgilenilmeme, fark edilmeme” şeklinde düşünülebilir.

Araştırma sonuçlarında okul tükenmişliğinin aile gelir düzeyine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Literatürde okul tükenmişliği ile ailenin gelir düzeyi arasında negatif bir ilişki belirtilirken, bu araştırmanın sonucunu Demirel (2018) tarafından yapılmış araştırma desteklemektedir. Ailenin gelir düzeyinin artması öğrencinin ders konusunda desteklenmesini yani özel ders almasını, ders kaynaklarına daha kolay ulaşımı sağlamasından dolayı okul tükenmişliğini etkilediği düşünülmektedir. Bunun yanında aile gelir düzeyinin yüksek olması ders dışında sosyal faaliyetlere katılımı kolaylaştırması da okul tükenmişliğini etkileyebilir..

Araştırma sonuçlarında okul tükenmişliğinin kardeş sayısına farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Kutsal (2009) ve Saka (2016) tarafından yapılan çalışmalarda okul tükenmişlik düzeyine kardeş sayısının nötr şekilde etkilediği görülmüş olup, bu açıdan şimdiki çalışmayı desteklemektedir. Genel olarak aile yapılarında kardeş ile ilgilenmeden dolayı öğrencilerin eğitimde verilen görevlerini yeterince yerine getirememesinden dolayı okul tükenmişliğinin artması beklense de bu çalışmada artmamıştır. Bunun nedenini ailelerin kardeş bakımını aile içinde paylaşım yapması, o anda boş olan aile bireyine devrederek, eğitim görevleri bulunan öğrencinin işini aksatmayacak şekilde hareket edilmesini sağladıkları düşünülmektedir.

Bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde okul tükenmişliğinin cinsiyet, başarı düzeyi, ailenin gelir düzeyi, anne-baba birlikteliği, kardeş sayısı gibi faktörlerden etkilenebilir. Cinsiyet ile okul tükenmişliğini konu alan çalışmalar genelde değişkenlik göstermektedir. Bazı çalışmalarda erkeklerin (Öztaş, 2014; Sever ve Aypay, 2011; Weckwerth&Flynn, 2006), bazı çalışmalarda kadınların tükenmişliği fazla çıkmakla beraber (Breso, 2009; Silvar, 2001), bazı çalışmalarda da erkek kadın arasında bir fark bulunamamıştır (Kara, 2014; Sevensan vd., 2011). Başarı düzeyi ile okul tükenmişliği arasında yapılan çalışmalar ise ters bir orantı görülmüş başarı düzeyinin yükselmesi öğrencilerde okul tükenmişliğini azaltmıştır (Aypay & Sever, 2015; Kutsal & Bilge, 2012; May, Bauer & Fincham, 2015). Okul tükenmişliği çalışmalarında aile gelir düzeyi değişkeni ele alındığına ise, gelir düzeyi yüksek aile çocuklarının okul tükenmişliği düşük olarak ortaya çıkmıştır (Acar & Çakır, 2015; Kara, 2014; Özbakır, 2015; Saka, 2016), Demirel (2018) yaptığı çalışmada anlamlı fark görülmemiştir. Anne-babanın birlikte yaşamasının okul tükenmişliği çalışmalarına etkisine bakıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Demirel, 2018). Kardeş sayısının okul tükenmişliğinde bir değişken olarak ele alındığı çalışmalarda ise, anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Demirel, 2018; Kutsal, 2009; Saka, 2016).

Sonuç olarak okul tükenmişliğini öğrencinin başarı düzeyi ve eğitim stresi yordamaktadır. Okul tükenmişliği ile başarı düzeyi ve eğitim stresi arasında pozitif ilişki görülmüştür. Bunun yanında okul tükenmişliği ile aile gelir düzeyi arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Cinsiyet, anne-baba birlikteliği, kardeş sayısı okul tükenmişliği ile ilişkisi bulunamamıştır.

Çalışma bulguları ve ilgili literatüre dayanarak sunulabilecek öneriler; “Öğrencilere sosyal destek sağlanması, başarılı olması ya da olmaması durumunda olabileceklerin okul rehberlik servisinde bireysel rehberlik ile anlatılması, grup halinde tükenmişlikle ve stres ile başa çıkma programları,

planlı ve programlı ders çalışmanın nasıl olacağını öğretilmesi, sınav kaygısına dönük çalışmalar yapılması, severek uğraşabileceği hobilerin kazandırılması okul tükenmişliğini azaltabilir. Okuldaki bulunan personele derslerde farklı öğretim teknikleri öğretme, öğrencilerin tükenmişlikleri ile farkındalık sağlama, genel olarak gelişim dönemi seminerleri verilerek öğrenciler hakkında bilgi verilebilir. Öğrencinin ailesine çocuklarını oldukları gibi kabul etme, öğrencilerin bulunmuş oldukları ergenlik dönemi hakkında farkındalık sağlama, sosyal desteklerini arttırmanın sağladığı yararları anlatılması, ailenin çocuğu ile kaliteli vakit geçirmesi sağlanabilir. Öğrencinin ailesine ulaşabilmek için okul rehberlik servisi ve sınıf rehber öğretmeni birlikte çalışarak seminer, broşür, ailelere özel grup rehberliği, okul içinde pano hazırlama yapılabilir. Bunun yanında ortaöğretim sonunda yapılacak liseye geçiş sınavları ile ilgili aile ve öğrenciye bilgi verilmesi, öğrencilere ulaşabilecekleri hedefler belirlenmesi, bu yönde hareket etmeleri için teşvik edilmesi yapılabilir.” Şeklinde. Bu çalışmalar sonucunda tükenmişlik düzeyi düşürülebilir.

### KAYNAKÇA

- Acar, H.,&Çakır, M. (2015). Lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (Yeşilova ilçesi örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 152-168.
- Akbulut, N. (2016). *Üniversite öğrencilerinin örtük program algılama düzeyleri ile eğitim stresi algılama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Sakarya.
- Akın, A., Sarıçam, H., Demirci, İ., Yalnız, A., Usta, F., & Yıldız, B. (2013). Okul Tükenmişliği Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özellikleri. *Istanbul 2013 World Congress of Psychological Counselling and Guidance Book of Abstracts* (pp.175-177). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Akpınar, M. (2016). *Okul tükenmişliği ile akademik stres ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aypay, A.,&Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 26-44. <http://dergipark.gov.tr/download/articlefile/181320>
- Aypay, A.,&Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiler. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 181-199.
- Aypay, A.,& Sever, M. (2015). Bir iş yeri gibi okul: Lise öğrencileri arasında tükenmişliğin keşfi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 460-472.
- Bianchi, R., Truchot, D., Laurent, E., Brisson R., & Schonfeld, I.S. (2014). Is burnout solely job-related? A critical comment. *Scandinavian Journal of Psychology*, 55, 357-361.
- Breso, E. (2009). Well-being and performance in academic settings: The predicting role of self-efficacy. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). Bilimsel

- araştırma yöntemleri (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cüceloğlu, D. (2003). *İnsan ve davranışı* (12. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çam, Z., Deniz, K.Z., & Kurnaz, A. (2014). Okul tükenmişliği: algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerine dayalı bir yapısal eşitlik modeli sınaması. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 312-325.
- Çapulcuoğlu, U., & Gündüz, B. (2013). Lise öğrencilerinde tükenmişliğin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 12-24.
- Çapulcuoğlu, U., & Gündüz, B. (2013). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 201-218.
- Cartwright, S., & Cooper, C. L. (1997). *Managing workplace stress*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Çelik, I., Akin, A., & Sarıçam, H. (2014). A Scale Adaptation Study Related to the Examination of Adolescents' Levels of Educational Stress. *Üniversitepark Bülten*, 3(1-2), 44-55. Doi: 10.12973/unibulletin.312.4
- Demirel, Z. (2018). *Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., Harper, W., Massie, F.S.Jr, Power, D. V., Eacker A., ... Shanafelt, T. D. (2009). The learning environment and medical student burnout: A multicentre study. *Medical Education*, 43(3), 274-282. Doi: 10.1111/j.1365-2923.2008.03282.x.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165. Doi: 10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x
- Galán, F., Sanmartín, A., Polo, J., & Giner, L. (2011). Burnout risk in medical students in Spain using the Maslach Burnout Inventory-Student Survey. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 84(4), 453-459. Doi: 10.1007/s00420-011-0623-x
- Kara, S. (2014). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kutsal, D. (2009). *Lise öğrencilerinin tükenmişliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kutsal, D., & Bilge, F. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 284-297.
- Koçak, L. (2016). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile depresif belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.



- Kohn, J. P., & Frazer, G. H. (1986). An Academic Stress Scale: Identification and Rated Importance of Academic Stressors. *Psychological Reports*, 59(2, Pt 1), 415-426. Doi: 10.2466/pr0.1986.59.2.415.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress: Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99-133. Doi: 10.1002/job.4030020205
- May, R. W., Bauer, K. N., & Fincham, F.D. (2015). School burnout: School burnout: Diminished academic and cognitive performance. *Learning and Individual Differences*, 42, 126-131. Doi: 10.1016/j.lindif.2015.07.015
- Özbaşır, E. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin insani değerleri ile okul tükenmişliği arasındaki ilişki ve bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özçelik, B. (2009). *Belediyelerde çalışan işgörenlerin durumluluk kaygı, iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, Y., & Özdemir, M. (2015). Eğitim stresi ve benlik saygısının ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 1-10.
- Öztaş, S. (2014). *Ortaokul 6.7.8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin yaşam doyumları ve benlik kurgusu algıları açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Parker, P., & Salmela-Aro, K. (2011). Developmental process in school burnout: A comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences*, 21, 244-248.
- Piekarska, A. (2000). School stress, teachers' abusive behaviors, and children's coping strategies. *Child Abuse & Neglect: International Journal*, 24(11), 1443-1449.
- Rice, P. L. (1999). *Stress and health brooks*. USA: Cole Publishing Company.
- Saka, D. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin müzik dersi yüklemeleri ile okul tükenmişliklerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., Nurmi, J. E. (2009). School Burnout Inventory (SBI): Reliability and Validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48-57. Doi: 10.1027/1015-5759.25.1.48
- Sarıçam, H. (2015). Mediating role of self-efficacy on the relationship between subjective vitality and school burnout in Turkish adolescents. *International Journal of Educational Researchers*, 6(1), 1-12.
- Sarıçam, H., & Çelik, İ. (2016). Does Metacognitive Awareness Diminish Educational Stress and School Anxiety: Examination in Turkish Children? ERPA International Congresses on Education 2-4 June 2016, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina. Doi: 10.13140/RG.2.1.4847.3209

- Sarıçam, H., & Çetintaş, K. (2015a). Ergenlerde presenteeism ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. XIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 7-9 Ekim, Mersin, Türkiye.
- Sarıçam, H., & Çetintaş, K. (2015b). Çocuklarda okul kaygısı üzerinde ebeveyn tutumlarının açıklayıcı rolü. XIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 7-9 Ekim, Mersin, Türkiye.
- Sarıçam, H., Çelik, İ., & Sakız, H. (2017). Mediator Role of Metacognitive Awareness in the Relationship between Educational Stress and School Burnout among Adolescents. *Journal of Education and Future*, 11, 159-175.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marques Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. Doi: 10.1177/0022022102033005003.
- Sevencan, F., Uzun, N., Yücel, E., Erdem, A. ve Üner, S. (2011). Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğrencilerinde Tükenmişlik Düzeyi ve Etkileyen Faktörler. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 42, 42-48.
- Sever, M. ve Aypay, A. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. XI. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi Bildiri Kitapçığı.
- Silvar, B. (2001). The syndrome of burnout, self-image, and anxiety with grammar school students. *Horizons of Psychology*, 10, 21-32.
- Sun, J., Dunne, M.P., Hou, X.Y., & Xu, A.Q. (2011). Educational Stress Scale for adolescents: Development, validity, and reliability with Chinese students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(6), 534-546. Doi: 10.1177/0734282910394976
- Şıklar, E., & Tunalı, T. (2012). Çalışanların Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi: Eskişehir Örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 75-84.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics. Boston: Pearson.
- Tümkiye, S. (1996). Öğretmenlerdeki tükenmişlik, görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tümkiye, S. (2005). Ailesi yanında ve yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 445-457.
- Weckwerth, A. C., & Flynn, D. M. (2006). Effect of sex on perceived support and burnout in university students. *College Student Journal*, 40(2), 237-249.



Uzman Psk. Sümeyye Çimen

Doç. Dr. Arkun Tatar

s.irem.016@hotmail.com

FSM Vakıf Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü  
arkuntatar@yahoo.com

ORCID

https://orcid.org/0000-0002-3088-3401



ORCID

https://orcid.org/0000-0002-2369-9040

Araştırma Makalesi

Geliş/Received :16.08.2019

Kabul/Accepted : 22.10.2019

Research Paper

*Bu çalışma, Sümeyye Çimen'in "Duygusal Özerklik Kazanımında Benlik Saygısı ve Karar Verme Stillerinin Etkilerinin Belirlenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinin bir kısmının yeniden düzenlenmesiyle oluşturulmuştur.*

## Gençlerde Duygusal Özerklik Kazanımında Benlik Saygısı ve Karar Verme Stillerinin Etkilerinin Belirlenmesi

### ÖZET

Bu araştırmanın amacı, gençlerde karar vermede benlik saygısı ile karar verme stillerinin duygusal özerklik boyutları üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Katılımcılar İstanbul ilinde yaşayan 16-24 yaş aralığında, 202 kız (%55,2), 164 erkek (%44,8) toplam 366 öğrenciden meydana gelmektedir. Katılımcıların yaş ortalaması  $19,07 \pm 2,49$  yıldır. Bunların 157'si lise (%42,9), 46'sı ön lisans (%12,6) ve 163'ü lisans (%44,5) öğrencisidir. Veri toplamak için "Duygusal Özerklik Ölçeği" ile "Melbourne Karar Verme Ölçeği I-II" kullanılmıştır. İstatistiksel analizler için Pearson korelasyon ve çoklu regresyon analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, karar vermede benlik saygısı, dikkatli ve panik karar verme stillerinin duygusal özerkliğin alt boyutlarını yordadığı görülmüştür. Ayrıca karar verme stillerinin duygusal özerkliğin alt boyutları üzerindeki etkisi ergenliğin orta ve geç dönemlerinde değişim göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** duygusal özerklik, karar verme stilleri, karar vermede benlik saygısı, ergenlik

## Determination of the Efficacy of Self-Esteem and Decision-Making Styles in Acquiring Emotional Autonomy in Young

### ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the effect of self-esteem in decision-making and decision-making styles on emotional autonomy dimensions in young. Participants were in the age range of 16-24 years living in Istanbul, 202 girls (55.2%) and 164 males (44.8%), total 366 students. The average age of participants is  $19.07 \pm 2.49$  years. Of these, 157 are high school students (42.9%), 46 are associate students (12.6%) and 163 are undergraduate students (44.5%). For the analysis of the data, "Emotional Autonomy Scale" and "Melbourne Decision Making Scale I-II" were used. Pearson correlation and multiple regression analyzes were used for statistical analysis. According to the results of the research, self-esteem in decision-making, vigilance and hypervigilance decision-making styles predicted subscale dimensions of emotional autonomy. In addition, the influence of decision-making styles on the sub-dimensions of emotional autonomy changes during middle and late adolescence.

**Keywords:** emotional autonomy, decision-making styles, self-esteem in decision making, adolescence

## GİRİŞ

**B**ireylerin çocukluktan yetişkinliğe geçiş sürecini temsil eden ergenlik döneminde, başta bedensel ve ruhsal olmak üzere birçok değişiklik görülmektedir. Bunlardan biri de ergenin, ebeveynlerinin artık hatasız olmadıklarını görmesiyle onları idealleştirmekten vazgeçmesi, onları normal birer insan olarak algılaması, daha fazla bireyselleşmesi ve ebeveynlerden ihtiyaç duyduğu duygusal destek için daha az talepte bulunarak daha az bağımlı hale gelmesiyle kavramlaştırılmış olarak sunulan duygusal özerklidir (Alonso-Stuyck, Zacarés ve Ferreres, 2018; Steinberg ve Silverberg, 1986).

Ergenliğin ilk dönemiyle birlikte başlayan duygusal özerkliğin, yaşla birlikte arttığı ve genç yetişkinliğe kadar devam ettiği görülmektedir (Çoban, 2013; Noom, Dekovic ve Meeus 2001; Steinberg ve Silverberg, 1986; Zimmer-Gembeck, Madsen ve Hanisch, 2011). Bununla birlikte duygusal özerkliğin boyutları olarak sunulan özellikler birlikte kazanılmamakta, farklı dönemlerde ve farklı gelişim göstermektedir (Alonso-Stuyck ve ark., 2018; Steinberg ve Silverberg, 1986). Yaşla ilgili olarak birçok çalışmada bildirilen bu tutarlı sonuçların aksine, cinsiyet değişkeni için farklı sonuçlar görülmektedir. Kızların, erkeklerden (Sesli, 2014; Steinberg ve Silverberg, 1986; Tatar, Bildik, Yektaş, Hamidi ve Özmen, 2016; Tung ve Dhillon, 2006; Yılmaz, 2007) ve erkeklerin kızlardan daha yüksek duygusal özerklik gösterdiğini belirten çalışmaların (Fleming, 2005; Noom, Dekovic ve Meeus, 2001; Ryan ve Lynch, 1989; Tulviste, 2011) yanı sıra cinsiyetler arası farkın tespit edilmediğini belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Chou, 2000; Erçevik, 2014).

Duygusal özerklik, kavramsal olarak ergen-ebeveyn ilişkisindeki değişimlere odaklıdır. Bu sebeple duygusal özerklik ile ilgili yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu bu dönüşüm sürecini etkileyen değişkenlerle ilişkilendirilmiştir (Alonso-Stuyck ve ark., 2018). Ebeveyn desteği, tutumu (McElhaney ve Allen, 2001; Deslandes ve Potvin, 1999; Lamborn ve Steinberg, 1993; Soenens ve Vansteenkiste, 2005; Steinberg, Lamborn, Dornbusch ve Darling, 1992; Yılmaz, 2007) ve bağlanma (Akyüz, 2011; Ryan ve Lynch, 1989) duygusal özerklik gelişimi ile birlikte incelenen konuların başında gelmektedirler. Ebeveynlerden sağlıklı bir şekilde kopuşu temsil eden yüksek düzey duygusal özerklik, gençlerin aileye daha az bağlı ve daha güvensiz hissettikleri, daha olumsuz bir kendilik imajı gösterdiklerini ifade etmektedir. Aynı zamanda gençlerin, ebeveynlerinin, daha az sevgi ve anlayış gösterdiklerini, daha az ebeveynlik kaynaklarını kullanmaya gönüllü olduklarını düşündüklerini içermektedir (Fuligni, 2019; Ryan ve Lynch, 1989; Steinberg ve Silverberg, 1986; Xiang ve Liu, 2018). Güvenli bağlanma gösteren ergenlerin en düşük seviyede, kaçınan bağlanma gösteren ergenlerin ise en yüksek seviyede duygusal özerklik yaşadığı sunulmaktadır. Ancak sadece yüksek duygusal özerklik puanlarına bakılarak uyumsuzluk sonucuna ulaşılmaması gerektiği, aileden alınan olumlu desteğin de ergenin sağlıklı uyum göstermesinde etkili olduğu belirtilmektedir (Lamborn ve Steinberg, 1993). Özerklik gelişiminin, ebeveynlerin çocuklarını kendi seçimlerini yapmaya ve kendilerini ifade etmeye teşvik etmesine bağlı olduğu ileri sürülmektedir. Bu doğrultuda bireysel görüşleri ifade etme gibi özerkliği teşvik eden aile etkileşimleri, daha yüksek benlik saygısına sahip olunması gibi birçok olumlu sonuçla ilişkili bulunmuştur (Allen, Hauser, Bell ve O'Connor, 1994; Katz, Cohen, Green-Cohen ve Morsiano-davidpur, 2018).

Sağlıklı aile ortamı ergeni, yüksek duygusal özerkliğin iki temel olumsuz etkisine karşı koru-



maktadır. Bu etkilerin ilki, yüksek duygusal özerkliğin, ergeni başta kaygı ve depresyon olmak üzere birtakım psikolojik rahatsızlıklara açık hale getirmesidir (Chou, 2000; Cook, Wilkinson ve Stroud, 2018; Çankaya, 2009; Ingoglia, Lo Coco, Liga, Lo Cricchio, 2011; Pace ve Zappula, 2010; Yektaş, 2013). Diğer olumsuz etki ise duygusal özerklik kazanımı ile birlikte ebeveynlerinden uzaklaşan ergenin, akran baskısının hedefi haline gelmesi, madde kullanması ve uyumsuz davranış sorunları göstermesi gibi bir takım problemler yaşama olasılığının artmasıdır (Steinberg ve Silverberg, 1986; Lamborn ve Steinberg, 1993). Buna karşın duygusal özerkliğin olumsuz sonuçları ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunun ergenlik sürecinin başlarında elde edildiği, olumlu sonuçların ise geç ergenlik döneminde daha yaygın olarak görülebileceği öne sürülmektedir (Lamborn ve Steinberg, 1993).

Ergenin duygusal özerkliği ile birlikte gelişimini hızlandıran diğer bir olgusal yapı ise karar vermedir. Karar verme kişinin tüm hayatı boyunca kullandığı ama ergenin özerklik arayışına paralel olarak, sağlıklı gelişim gösteren bir olgudur (Qin, Pomerantz ve Wang, 2009). Ergenin özerklik arayışını fark eden ebeveyn, kontrolü yavaş yavaş ergene devrederek, ergene daha sağlıklı ve uyumlu karar verme becerisi kazandırabilmektedir. Ancak duygusal özerklik sürecinde sağlıklı karar vermenin ebeveynlerden kopmadan ya da tam tersine ebeveyne aşırı bağımlı hale gelmeden gerçekleşmesi gerektiği belirtilmektedir (Santrock, 2014). Ergenlerin, geleceğe yönelik ve uzun vadeli kararlarda daha çok ebeveynlerinin, kısa vadeli etkileri olan kararlarda ise yakın arkadaşlarının görüşlerini dikkate aldıkları görülmektedir (Alonso-Stuyck ve ark., 2018; Wilks, 1986). Bireyler, karar verirken farklı karar verme stilleri kullanmaktadır. Karar stili tercihi ise riskler, zaman baskısı ve maruz kalınan stresin şiddetine göre değişim göstermektedir. Ayrıca karar verme stilleri, kişilik yapısı, strese dayanıklılık, başa çıkma tarzları, bilgiyi değerlendirebilme yeteneği ve karamsarlık gibi bireysel farklılıklardan etkilenmektedir (Mann, Burnett, Radford ve Ford, 1997; Mann ve ark., 1998).

Çatışma teorisine göre önemli kararlar vermek streslidir ve bu stresle başa çıkabilmek için karar vericilerin kullandığı erteleyici, kaçınan, panik ve dikkatli olmak üzere dört farklı karar verme stili bulunmaktadır. Erteleyici stil, kararın nedensiz şekilde sürekli ertelendiği stildir. Kaçınan stilde, birey karar verme eyleminden kaçınır ve karar verme sorumluluğunu başkalarına yükleme eğilimindedir. Panik karar verme stili ise zaman baskısının olduğu, karar vericinin yeterince iyi düşünmeden çözüme hemen ulaşmak istediği durumlarda ortaya çıkmaktadır. Dikkatli karar verme, seçim yapmadan önce alternatiflerin dikkatli bir şekilde değerlendirildiği sağlıklı karar verme stildir (Mann ve ark., 1997; 1998). Erteleyici, kaçınan ve panik karar verme stilleri ise sağlıksız karar verme stilleri olarak kabul edilmektedir (Deniz, Arı, Akdeniz ve Özteke, 2015; Radford, Mann ve Kalucy, 1986; Sarı, 2008; Yılmaz ve Altınok, 2010; Yılmaz, 2011) ve bağımlı, stresli kişilik özelliklerine sahip bireylerde görülme sıklığının daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Bavol'ar ve Orosova, 2015; Mann ve ark., 1997; Radford, Mann, Ohta ve Nakane, 1993). Bu nedenle birçok araştırmada duygusal zekâ ve karar vermede benlik saygısının, dikkatli karar verme stili ile pozitif yönlü, kaçınan, erteleyici ve panik karar verme stilleri ile negatif yönlü ilişkiler gösterdiği bildirilmektedir (Deniz ve Avşaroğlu, 2014; Mann ve ark., 1997; Radford ve ark., 1993; Yılmaz, 2011; Yılmaz ve Altınok, 2010). Karar vermede benlik saygısı, kişinin karar verme yeteneğine güvenmesi olarak ifade edilmekte (Govind ve Amalor, 2016) ve karar verme çatışmasından kaynaklanan psikolojik stresin kaynağı olarak görülmektedir (Janis ve Mann, 1977).



Bazı çalışma sonuçlarına göre karar verme stillerinde cinsiyet farklılıkları görülmektedir. Erkeklerin, dikkatli karar vermede ve karar vermede benlik saygısında, kadınların ise panik karar vermede daha yüksek puanlar elde ettikleri bildirilmektedir (Brown ve Ng, 2012; Devenci, 2011; Güçray, 2001; Mau, 2000, Radford ve ark., 1993). Diğer bazı çalışma sonuçları ise karar verme stillerinde cinsiyet farklılıkları olmadığına vurgu yapmaktadır (Avşaroğlu, 2007; Çolakkadıoğlu, 2003; Taşdelen, 2002).

Ergenin, ailedeki karar verme sürecine katılımının, benlik saygısını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir (Mann ve ark., 1997; 1998; Radford ve ark., 1993; Yılmaz ve Altınok, 2010; Yılmaz, 2011). Benlik saygısı düşük olan kişiler, sorumluluklarından daha çabuk vazgeçmekte ve bir görevi tamamlama yeteneği konusunda kendilerinden şüphe duymaları sebebiyle daha sık erteleme davranışı göstermektedirler (Phillips ve Reddie, 2007; Thunholm, 2004). Ergenlerde, davranışsal özerkliğin ve ebeveyni daha az idealleştirmenin, ergenlerin benlik saygısının yordanmasına katkı sağladığı gösterilmiştir (Tulviste, 2011). Dikkatli karar vermenin, kültürden bağımsız yaygınlığı vurgulanırken (Brown ve Ng, 2012), panik karar verme stiline, daha çok doğu kültürlerinde kullanıldığı (Radford ve ark., 1993) ve psikiyatrik rahatsızlıklarla da yüksek düzeyde ilişkisi olduğu belirtilmektedir (Radford, Mann ve Kalucy, 1986). Depresif kişilerin, zor karar verdikleri ve karar verirken başkalarına bağımlılık gösterdikleri de birçok çalışmada sunulmaktadır (Bavol'ár ve Orosova, 2015; Radford, Mann ve Kalucy, 1986; Yılmaz, Arslan, Sarıcaoğlu ve Yılmaz, 2013).

Bireyler yaşamları boyunca birçok alanda seçim yapmakta ve yaşamlarını bu kararları verirken kullandıkları stiller doğrultusunda şekillendirmektedirler. Diğer yandan ergenlikte duygusal özerkliğin kazanılması süreci, ergenlerin yaşamında önemli değişimlere işaret etmektedir. Yukarıda sunulanlar dikkate alındığında ergen bireylerin karar verme stillerinin onların duygusal özerkliklerini kazanma sürecini etkileyeceği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada, orta ve geç ergenlik dönemindeki ergenlerin karar verme stilleri ile duygusal özerklik düzeyleri arası ilişkilerin incelenmesi düşünülmüştür. Bu doğrultuda ergen bireylerde duygusal özerklik puanlarının yordanmasında, benlik saygısı ve karar verme stillerinin etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

### Katılımcılar

Katılımcılar, 2017 yılında, İstanbul ilinde yaşayan toplam 366 gönüllü öğrenciden oluşmaktadır. Bunların 202'si kız (%55,2) ve 164'ü erkek (%44,8) öğrenciden oluşmaktadır. Yaşları 16-24 arasında değişmekte olan katılımcıların yaş ortalaması  $19,07 \pm 2,49$  yıldır. Katılımcıların 157'si lise (%42,9), 46'sı ön lisans (%12,6) ve 163'ü lisans (%44,5) öğrencisidir.

### Veri toplama araçları

Araştırmada katılımcıların duygusal özerklik düzeylerini belirlemek amacıyla Duygusal Özerklik Ölçeği (DÖÖ) (Steinberg ve Silverberg, 1986; Tatar ve ark., 2016) ve katılımcıların karar verme stilleri ile karar vermede benlik saygılarını ölçmek amacıyla Melbourne Karar Verme Ölçeği I-II (MKVÖ I-II) (Deniz, 2004; Mann ve ark., 1998) kullanılmıştır.

## Duygusal Özerklik Ölçeği

20 Maddeden oluşan Duygusal Özerklik Ölçeği, ergenlik dönemindeki duygusal özerklik seviyesini belirlemektedir. Ölçek, “Tamamıyla Katılıyorum” (4) ve “Hiç Katılmıyorum” (1) şeklinde dördümlü Likert tipi puanlanmaktadır. Ölçekten elde edilebilecek genel toplam puanı 20-80 arasında olmaktadır. Puanların yüksekliği, ergenin ebeveynlerinden sağlıksız kopmasını göstermektedir. Ölçek Bireyleşme (7., 9., 14., 17. ve 19. maddeler), Ebeveyne Bağımlı Olmama (2., 5., 6. ve 13. maddeler), Ebeveyni İdealleştirmeme (1., 4., 11., 15. ve 18. maddeler) ve Ebeveynin Bir İnsan Olarak Algılanması (3., 8., 10., 12., 16., 20. maddeler) alt boyutlarından oluşmaktadır (Steinberg ve Silverberg, 1986). Alt boyutların iç tutarlılık güvenirlik katsayıları sırasıyla, ölçeğin geliştirildiği çalışmada 0,60, 0,51, 0,63 ve 0,61 (Steinberg ve Silverberg, 1986), Türkçe’ye çeviri çalışmasında ise 0,65, 0,54, 0,71 ve 0,55 olarak belirtilmiştir (Tatar ve ark., 2016).

## Melbourne Karar Verme Ölçeği-I-II

Toplamda 28 maddelik Melbourne Karar Verme Ölçeği-I-II, Flinders Karar Verme Ölçeği-I-II’nin (Mann ve ark., 1997) kısaltılması ile oluşturulmuştur (Mann ve ark., 1998). Ölçek iki kısımdan oluşmakta ve “doğru” cevaplar için 2, “bazen doğru” cevaplar için 1 ve “doğru değil” cevapları için 0’la değerlendirilmektedir. Ölçeğin ilk kısmı karar vermede benlik saygısını ölçmektedir. Altı maddenin oluşan bu kısımda puanların yüksekliği, kişinin karar verirken kendine ne derece güvendiğini göstermektedir. Bu kısım için ölçeği geliştirme çalışmasında 0,74 (Mann ve ark., 1998), ölçeğin Türkçe’ye çevrildiği ve 154 üniversite öğrencisi ile test edildiği çalışmada ise 0,72 iç tutarlılık güvenirlik katsayısı elde edilmiştir (Deniz, 2004).

Ölçeğin ikinci kısmı Erteleyici (5., 7., 10., 18. ve 21. maddeler), Kaçınan (3., 9., 11., 14., 17. ve 19. maddeler), Panik (1., 13., 15., 20. ve 22. maddeler) ve Dikkatli Karar Verme (2., 4., 6., 8., 12. ve 16. maddeler) stillerinden oluşan dört boyutlu bir yapıyla sunulmuştur. Yüksek puanlar, boyuttaki karar verme stilinin yüksek kullanımını göstermektedir (Mann ve ark., 1997; 1998). Sırasıyla alt boyutların ölçeğin geliştirildiği çalışmada iç tutarlılık güvenirlik katsayıları 0,81, 0,87, 0,74, ve 0,80 olarak belirtilmiştir (Mann ve ark., 1998). Türkçe çeviri çalışmasında ise aynı sırayla iç tutarlılık güvenirlik katsayıları 0,65, 0,78, 0,71 ve 0,80 olarak belirtilmiştir (Deniz, 2004).

## Uygulama

Katılımcılara, ölçekler ve sosyo-demografik anket formu okul ortamında ve grup uygulaması şeklinde verilmiştir. Uygulama öncesinde katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiş ve ancak araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğrenciler araştırmaya dahil edilmiştir. Uygulama süresi bir kişi için yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür. Tüm uygulama ise iki aylık süre içerisinde yürütülmüştür.

## Sonuçlar

Çalışmada önce tüm grup için kullanılan ölçek ve alt ölçek toplam puanlarının betimleyici istatistik değerleri ve iç tutarlılık katsayıları verilmiştir (Bk. Tablo 1).

**Tablo 1.** Duygusal Özerklik Ölçeği ve Melbourne Karar Verme Ölçeği-I-II Toplam Puanlar için Betimleyici İstatistik Değerleri ve İç Tutarlılık Katsayıları

Ölçek ve Alt Ölçek Puanları (n=366)	$\alpha$	En Küçük Değer	En Büyük Değer	Ort.	s
Melbourne Karar Verme Ölçeği-I-II	0,21	1,00	12,00	5,40	1,61
Karar Vermede Benlik Saygısı	0,74	,00	12,00	9,68	2,27
Dikkatli Karar Verme	0,76	,00	12,00	4,17	2,70
Kaçıngan Karar Verme	0,73	,00	10,00	4,16	2,50
Erteleyici Karar Verme	0,69	,00	10,00	4,61	2,34
Panik Karar Verme	0,62	4,00	20,00	13,67	2,76
Duygusal Özerklik Ölçeği	0,39	4,00	16,00	10,31	2,07
Bireyleşme	0,52	6,00	20,00	13,70	2,48
Ebeveyne Bağımlı Olmama	0,55	6,00	21,00	13,19	2,90
Ebeveyi İdealleştirmeme					
Ebeveyi Bir İnsan Olarak Görme					

Melbourne Karar Verme Ölçeği-I-II alt boyutlarının 0,21 ile 0,76 arasında, Duygusal Özerklik Ölçeği alt boyutlarının ise 0,39 ile 0,62 arasında iç tutarlılık güvenirlik katsayıları gösterdiği izlenmektedir.

Çalışmada daha sonra kullanılan iki ölçek arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır (Bk. Tablo 2).

**Tablo 2.** Duygusal Özerklik Ölçeği ve Melbourne Karar Verme Ölçeği-I-II Arasındaki Korelasyon Katsayıları

(n=366)		Melbourne Karar Verme Ölçeği-I-II				
		Karar Vermede Benlik Saygısı	Dikkatli Karar Verme	Kaçıngan Karar Verme	Erteleyici Karar Verme	Panik Karar Verme
Duygusal Özerklik Ölçeği	Bireyleşme	-0,01	-0,14**	0,24**	0,27**	0,38**
	Ebeveyne Bağımlı Olmama	-0,06	-0,10	-0,03	-0,03	-0,07
	Ebeveyi İdealleştirmeme	-0,20**	-0,01	-0,06	0,00	0,03
	Ebeveyi Bir İnsan Olarak Görme	0,00	-0,11*	0,14**	0,18**	0,23**

\*p < 0,05, \*\*p < 0,01

Bireyleşme alt boyut toplam puan ortalaması ile Panik Karar Verme alt boyut toplam puan ortalaması arasında  $r = 0,38$  düzeyinde düşük ve pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Diğer alt boyutların toplam puanları arasındaki ilişkilerin ise düşük düzeyde kaldığı görülmüştür (Bk. Tablo 2).

Verilerin analizinde sonraki aşamada önce tüm grupta daha sonra da iki yaş grubu için ayrı ayrı olarak Melbourne Karar Verme Ölçeği-I-II alt boyut toplam puanları ile Duygusal Özerklik Ölçeği alt boyut toplam puanlarının yordanması için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Duygusal Özerklik Ölçeği'nin Bireyleşme alt boyut puanlarının yordanması için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucuna göre Panik Karar Verme alt boyut puanının etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır ( $F(5,365) = 13,10; p < 0,001$ ) ve bu alt boyut toplam puanı tek başına %15'lik açıklama oranı göstermektedir. Aynı şekilde Ebeveyni İdealleştirmeme alt boyut puanının yordanmasında Karar Vermede Benlik Saygısı alt boyut puanının etkisi ( $F(5,365) = 3,38; p < 0,05$ ) ve Ebeveyni Bir İnsan Olarak Görme alt boyut puanının yordanmasında Panik Karar Verme alt boyut puanının etkisi ( $F(5,365) = 4,63; p < 0,05$ ) istatistiksel olarak anlamlıdır. Ebeveyni İdealleştirmeme alt boyut toplam puanının %5'lik, Ebeveyni Bir İnsan Olarak Görme alt boyut toplam puanının %6'lık kısmının belirtilen karar verme boyutlarıyla açıklandığı görülmüştür. Ancak bu grupta Ebeveyne Bağımlı Olmama alt boyut puanının yordanmasında Dikkatli Karar Verme alt boyut puanının etkisinin anlamlı olmasına karşın karar verme puanlarının ortak etki açısından istatistiksel olarak anlamlı katkı yapmadıkları ( $F(5,365) = 1,39; p > 0,05$ ) tespit edilmiştir (Bk. Tablo 3).

**Tablo 3.** Tüm Grupta Duygusal Özerklik Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yordanması için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	R <sup>2</sup>	F	Bağımsız Değişkenler	t
Bireyleşme	0,15	13,10***	Karar Vermede Benlik Saygısı	-0,72
			Dikkatli Karar Verme	-1,60
			Kaçınan Karar Verme	0,23
			Erteleyici Karar Verme	0,45
			Panik Karar Verme	5,18***
Ebeveyne Bağımlı Olmama	0,02	1,39	Karar Vermede Benlik Saygısı	-0,76
			Dikkatli Karar Verme	-2,03*
			Kaçınan Karar Verme	-0,01
			Erteleyici Karar Verme	0,05
			Panik Karar Verme	-1,18
Ebeveyni İdealleştirmeme	0,05	3,38**	Karar Vermede Benlik Saygısı	-3,65***
			Dikkatli Karar Verme	-0,05
			Kaçınan Karar Verme	-1,11
			Erteleyici Karar Verme	0,03
			Panik Karar Verme	1,29
Ebeveyni Bir İnsan Olarak Görme	0,06	4,63***	Karar Vermede Benlik Saygısı	-0,21
			Dikkatli Karar Verme	-1,51
			Kaçınan Karar Verme	-0,23
			Erteleyici Karar Verme	0,66
			Panik Karar Verme	2,82**

\* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$ , \*\*\* $p < 0,001$

Yaş grupları için yapılan işlemde, katılımcıların 16-24 yaş arası öğrencilerden oluşmasından dolayı ergenliğin erken dönemlerini temsil eden 19 yaş ve altındaki öğrenciler ( $n = 212$ ) ile ergenliğin geç dönemini temsil eden 20 yaş ve üzerindeki öğrenciler ( $n = 154$ ) ayrı ayrı gruplandırılarak iki grup oluşturulmuştur. Daha sonra tüm grup için yapılmış olan Duygusal Özerklik Ölçeği alt

boyutlarının yordanması için yapılan regresyon analizleri bu iki grup için tekrarlanmıştır.

19 Yaş ve altında yer alan katılımcılarda Bireyleşme alt boyut puanlarının yordanması için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucuna göre Panik Karar Verme alt boyut puanının etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır ( $F(5,211) = 9,58; p < 0,001$ ) ve bu alt boyut toplam puanı tek başına %19'luk açıklama oranı göstermektedir. Aynı şekilde 19 yaş ve altında yer alan katılımcılarda, Ebeveyne Bağımlı Olmama alt boyut puanının yordanmasında Dikkatli ve Panik Karar Verme alt boyut puanlarının etkisi ( $F(5,211) = 2,75; p < 0,05$ ) ve Ebeveyni Bir İnsan Olarak Görme alt boyut puanının yordanmasında ise Panik Karar Verme alt boyut puanının etkisi ( $F(5,211) = 2,77; p < 0,05$ ) istatistiksel olarak anlamlıdır. Hem Ebeveyne Bağımlı Olmama alt boyut toplam puanının hem de Ebeveyni Bir İnsan Olarak Görme alt boyut toplam puanının %6'lık kısmının açıkladığı görülmüştür. Bu grupta Ebeveyni İdealleştirmeme alt boyut puanlarının yordanmasında karar verme puanlarının istatistiksel olarak anlamlı olmadıkları ( $F(5,211) = 1,12; p > 0,05$ ) tespit edilmiştir (Bk. Tablo 4).

**Tablo 4.** 19 Yaş ve Altındaki Katılımcılarda Duygusal Özerklik Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yordanması için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	R <sup>2</sup>	F	Bağımsız Değişkenler	t
Bireyleşme	0,19	9,58***	Karar Vermede Benlik Saygısı	-0,84
			Dikkatli Karar Verme	-0,74
			Kaçınan Karar Verme	-0,19
			Erteleyici Karar Verme	0,76
			Panik Karar Verme	4,53***
Ebeveyne Bağımlı Olmama	0,06	2,75*	Karar Vermede Benlik Saygısı	0,08
			Dikkatli Karar Verme	-3,15***
			Kaçınan Karar Verme	0,44
			Erteleyici Karar Verme	0,58
			Panik Karar Verme	-2,08*
Ebeveyni İdealleştirmeme	0,03	1,12	Karar Vermede Benlik Saygısı	-1,74
			Dikkatli Karar Verme	-0,32
			Kaçınan Karar Verme	-0,17
			Erteleyici Karar Verme	-1,14
			Panik Karar Verme	1,37
Ebeveyni Bir İnsan Olarak Görme	0,06	2,77*	Karar Vermede Benlik Saygısı	0,54
			Dikkatli Karar Verme	-0,62
			Kaçınan Karar Verme	-0,61
			Erteleyici Karar Verme	0,58
			Panik Karar Verme	2,49**

\* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$ , \*\*\* $p < 0,001$

Aynı işlemler 20 yaş ve üzerinde yer alan grup içinde tekrarlandığında Duygusal Özerklik Ölçeği'nin Bireyleşme alt boyut puanının yordanmasında, Panik Karar Verme alt boyut puanının etkisinin ( $F(5,153) = 2,88; p < 0,05$ ) ve Ebeveyni İdealleştirmeme alt boyut puanının yordanmasında



da Benlik Saygısı alt boyut puanının etkisinin ( $F(5,153) = 2,77; p < 0,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı oldukları görülmüştür. Hem Bireyleşme alt boyut puanının hem de Ebeveyni İdealleştirmeme alt boyut puanının %9'luk kısmının açıkladığı hesaplanmıştır. Ebeveyni Bir İnsan Olarak Görme alt boyut puanının yordanmasında karar verme ölçeği alt boyut toplam puanlarının ortak etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmasına karşın ( $F(5,153) = 2,48; p < 0,05$ ) alt boyutların hiç birinin tek başına istatistiksel düzeyde anlamlı katkı yapmadıkları belirlenmiştir. Ebeveyne Bağımlı Olmama alt boyut puanının yordanmasında ise karar verme ölçeği alt boyut toplam puanlarının ortak etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ( $F(5,153) = 0,65; p > 0,05$ ) (Bk. Tablo 5).

**Tablo 5.** 20 Yaş ve Üzerindeki Katılımcılarda Duygusal Özerklik Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yordanması için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	R <sup>2</sup>	F	Bağımsız Değişkenler	t
Bireyleşme	0,09	2,88*	Karar Vermede Benlik Saygısı	0,21
			Dikkatli Karar Verme	-1,51
			Kaçınan Karar Verme	0,54
			Erteleyici Karar Verme	-0,28
			Panik Karar Verme	2,24*
Ebeveyne Bağımlı Olmama	0,02	0,65	Karar Vermede Benlik Saygısı	-0,87
			Dikkatli Karar Verme	0,39
			Kaçınan Karar Verme	-0,67
			Erteleyici Karar Verme	-0,78
			Panik Karar Verme	0,47
Ebeveyni İdealleştirmeme	0,09	2,77*	Karar Vermede Benlik Saygısı	-3,02***
			Dikkatli Karar Verme	0,55
			Kaçınan Karar Verme	-1,11
			Erteleyici Karar Verme	1,56
			Panik Karar Verme	-0,38
Ebeveyni Bir İnsan Olarak Görme	0,08	2,48*	Karar Vermede Benlik Saygısı	-1,29
			Dikkatli Karar Verme	-1,71
			Kaçınan Karar Verme	0,55
			Erteleyici Karar Verme	0,36
			Panik Karar Verme	1,40

\* $p < 0,05$ , \*\*\* $p < 0,001$

### Tartışma

Bireyler yaşamlarını, karar verme ve seçim yapma ile yönlendirmektedirler. Duygusal özerklik ise ergenlik döneminin önemli değişim sürecini ifade etmektedir. Bu nedenle duygusal özerklik kazanılması sürecine, benlik saygısı ve karar verme stillerinin etkisinin olacağı düşünülmüştür. Böylece bu çalışmada, ergenlerde, Duygusal Özerklik Ölçeği'nin Bireyleşme, Ebeveyne Bağımlı Olmama, Ebeveyni İdealleştirmeme ve Ebeveyni Bir İnsan Olarak Görme alt boyut puanlarının yordanmasına karar verme stillerinin ne derece etki ettiğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmada katılımcıların bütünü için yapılan analizlerde, Duygusal Özerklik Ölçeği'nin Birey-

leşme, Ebeveyni İdealleştirmeme ve Ebeveyni Bir İnsan Olarak Görme alt boyut puanlarının yordanmasında karar verme stillerinin etkili olduğu görülmüştür. Bireyleşme alt boyut puanını Panik Karar Verme alt boyut puanının %15, Ebeveyni İdealleştirmeme alt boyut puanını Karar Vermede Benlik Saygısı alt boyut puanının %5 ve Ebeveyni Bir İnsan Olarak Görme alt boyut puanını Panik Karar Verme alt boyut puanının %6 oranında yordadığı hesaplanmıştır. Ebeveyne Bağımlı Olmama alt boyut puanının yordanmasında ise Dikkatli Karar Verme alt boyut puanının etkisi anlamlıdır ancak karar verme stillerinin ortak etkisi tespit edilememiştir.

19 Yaş ve altında yer alan katılımcı grupta, Duygusal Özerklik Ölçeği'nin Bireyleşme, Ebeveyne Bağımlı Olmama ve Ebeveyni Bir İnsan Olarak Görme alt boyut puanlarının yordanmasında karar verme stillerinin etkili olduğu görülmüştür. Bireyleşme alt boyut puanını Panik Karar Verme alt boyut puanının %19, Ebeveyne Bağımlı Olmama alt boyut puanını Dikkatli Karar Verme ve Panik Karar Verme alt boyut puanlarının %6 ve Ebeveyni Bir İnsan Olarak Görme alt boyut puanını Panik Karar Verme alt boyut puanının %6 oranında yordadığı hesaplanmıştır. Ebeveyni İdealleştirmeme alt boyut puanının yordanmasında ise karar verme stillerinin etkisi tespit edilememiştir.

20 Yaş ve üzerinde yer alan katılımcı grupta, Duygusal Özerklik Ölçeği'nin Bireyleşme, Ebeveyni İdealleştirmeme ve Ebeveyni Bir İnsan Olarak Görme alt boyut puanlarının yordanmasında karar verme stillerinin etkili olduğu görülmüştür. Hem Bireyleşme alt boyut puanını Panik Karar Verme alt boyut puanının, hem de Ebeveyni İdealleştirmeme alt boyut puanını Benlik Saygısı alt boyut puanının %9 oranında yordadığı hesaplanmıştır. Ebeveyni Bir İnsan Olarak Görme alt boyut puanının yordanmasında karar verme stillerinin etkili olduğunun görülmesine karşın hiçbir karar verme stili tek başına istatistiksel düzeyde anlamlı katkı göstermemiştir. Ebeveyne Bağımlı Olmama alt boyut puanının yordanmasında ise karar verme stillerinin etkisi tespit edilememiştir.

Elde edilen bu sonuçlar, hem tüm grupta, hem de 19 yaş ve altı grup ile 20 yaş ve üzeri grupta Bireyleşme ve Ebeveyni Bir İnsan Olarak Görme alt boyut puanlarının yordanmasında karar verme stillerinin etkili olduğunu göstermektedir. Diğer yandan karar verme stillerinin tüm grupta Ebeveyni İdealleştirmeme ve 19 yaş ve altı grupta da Ebeveyne Bağımlı Olmama alt boyut puanlarının yordanmasında katkı yaptığı tespit edilmiştir. Bu yordama ilişkilerinde alt boyutları açıklanma oranlarının %5 ile %19 arasında değiştiği hesaplanmıştır. Bu oranlar görece düşük görünmektedir ancak tüm sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde Duygusal Özerklik Ölçeği'nin alt boyutlarının hepsi için bir şekilde karar verme stillerinin etkili olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca alt boyutların karar verme stillerinden sadece biri veya ikisi ile yordandığı düşünüldüğünde açıklanma oranları daha anlamlı hale gelmektedir.

Bireyleşme alt boyutunda yüksek puan alınması ergenin kendisinin, ebeveynlerden ayrı bir birey olduğunu kavramış olduğunu yansıtmaktadır. Ebeveyni Bir İnsan Olarak Görme alt boyutunda yüksek puan alınması ise ergenin ebeveynleri ebeveyn rolü dışında ve bir insan olarak algılamasını yansıtmaktadır (Tatar ve ark., 2016). İlgili çalışmalarda yaş arttıkça duygusal özerkliğin de artış gösterdiği bildirilmektedir (Chan ve Chan, 2008; Parra, Oliva ve Sánchez-Queija, 2015). Karar verme stillerinin, Duygusal Özerklik Ölçeği'nin tüm alt boyutlarına etkisi olmasına karşın Bireyleşme ve Ebeveyni Bir İnsan Olarak Görme alt boyut puanlarının yordanmasına katkısı bu çalışmada belirgin olarak öne çıkmıştır. Bu sonuçların, duygusal özerklik süreciyle birlikte karar verme stille-

rinde gerçekleşen gelişimsel değişimi yansıttığı düşünülebilir. Bu açıdan iki olgu arası ilişkiler daha da anlamlı hale gelmektedir.

Karar Verme stilleri açısından bakıldığında ise ortaya konulmaya çalışılan ilişkilerde yani Duygusal Özerklik Ölçeği'nin alt boyutlarının yordanması işlemlerinde özellikle Panik Karar Verme stili belirgin katkı sağlamış görünmektedir. Panik Karar Verme stilini, Karar Vermede Benlik Saygısı ve Dikkatli Karar Verme stillerinin etkileri izlemektedir. Konuyla ilgili önceki çalışmalarda davranışsal özerklik ve ebeveyni idealleştirmeme puanlarının ergenlerin benlik saygısını öngördüğüne dair bulgular mevcuttur (Tulviste, 2011). Dikkatli karar verme stili puanlarının ise sadece 19 yaş ve altındaki katılımcıların bağımsızlık puanlarında etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda genç ergenler ile üniversite öğrencilerinin, duygusal özerklik öğelerini farklı şekillerde yorumladıklarını öne süren araştırmacılar bulunmaktadır (Lamborn ve Steinberg, 1993; Lee ve Bell, 2003). Ayrıca bu çalışma sonuçlarıyla aynı doğrultuda olacak şekilde bireyleşme puanları üzerindeki etkinin belirginliği, önceki çalışmalarda da ifade edilmiştir (Steinberg ve Silverberg, 1986). Erteleyici ve Kaçınan Karar Verme stillerinin ise Duygusal Özerklik Ölçeği'nin alt boyutlarının yordanmasına etkileri bu çalışmada görülmemiştir.

Bu çalışma sonuçlarına göre karar verme stillerinin, duygusal özerkliğin alt boyutları üzerindeki etkisinin yaşla birlikte değişim gösterdiği görülmektedir. Duygusal özerklik boyutları, ergenliğin farklı dönemlerinde farklı düzeylerde kazanılan özelliklerdir. Karar verme stilleri ise bireylerin tüm hayatı boyunca kullandığı stratejileri yansıtmaktadır. Konuyla ilgili önceki çalışmalarda karar verme becerisi ile sadece davranışsal özerklik ilişkisine yönelik karşılaştırmalar görülmektedir (Steinberg, 2007). Ancak bu karşılaştırmaların da hukuki açıdan ergenlerin hangi yaşlarda özerk olarak karar verebileceklerine yönelik yaklaşımlara odaklandıkları anlaşılmaktadır (Halpern-Felsher ve Cauffman, 2001; Steinberg, 2007; Qin, Pomerantz ve Wang, 2009; Wray-Lake, Crouter ve McHale, 2010).

Bu çalışmada Melbourne Karar Verme Ölçeği'nin Karar Vermede Benlik Saygısı ve Duygusal Özerklik Ölçeği'nin Ebeveyne Bağımlı Olmama alt boyutlarının diğer alt boyutlara göre iç tutarlılık katsayılarının belirgin şekilde düşük olduğu görülmüştür. Ebeveyne Bağımlı Olmama alt boyutunun hem ölçeğin geliştirme çalışmasında hem de ölçeğin Türkçe'ye çeviri çalışmasında diğer alt boyutlardan daha düşük iç tutarlılık gösterdiği görülmektedir (Steinberg ve Silverberg, 1986; Tatar ve ark., 2016). Bu nedenle bu alt boyutun bu çalışma uygulamasından bağımsız olarak iç tutarlılık açısından bir sorun taşıdığı anlaşılmaktadır. Karar Vermede Benlik Saygısı alt boyutunun ise hem ölçeğin geliştirme çalışmasında hem de ölçeğin Türkçe'ye çeviri çalışmasında diğer alt boyutlara yakın ve yüksek kabul edilebilecek düzeyde iç tutarlılık gösterdiği bildirilmiştir (Deniz, 2004; Mann ve ark., 1998). İç tutarlılık açısından birbirinden farklı özellik gösteren bu iki alt boyutun, birlikte, bu çalışma grubunda belirgin düzeyde düşük gözlenmesi ise bu alt boyutlardaki yapısal özellikten çok uygulama grubunun özelliğine dikkat çekmektedir. Bu çalışmada duygusal özerkliğin kazanılma süreci açısından kritik olan 16-24 yaş arasında yer alan katılımcılarla çalışılmıştır. Doğal olarak çalışmanın niteliğinden dolayı yaş sınırlı olmaktadır ve bir yaş grubu ile takip eden yaş grubu arasında bile incelenen olgular açısından belirgin farklılıklar gözlenmektedir. Diğer yandan Duygusal Özerklik Ölçeği'nin hedef grubunun bu çalışmada alınan yaş aralığı olmasına karşın, Karar Vermede Benlik Saygısı ölçeği yetişkinler için hazırlanmış ölçektir. Bu durumda iki ölçeğin birer alt

boyutunda gözlenen sorun, temelde bu alt boyutların bu uygulama gurubu için uygun olmadığı gibi görünmektedir. Yani bu çalışma sonuçları üzerinden bakıldığında özellikle düşük yaş gruplarında bu alt boyutların iyi çalışmadığı anlaşılmaktadır. Ancak çalışmada elde edilen tüm sonuçlar açısından bakıldığında bu alt boyutlarda gözlenen sorun, diğer alt boyutlara ilişkin olarak elde edilen sonuçları etkilememesi nedeniyle görece göz ardı edilebilir niteliktedir. Diğer yandan bu çalışmada gözlenen bu sorun benzer çalışmalarda kullanılan bu iki ölçeğin de yaşa duyarlı sonuçlar verdiğini göstermesi açısından önem taşımaktadır.

Sonuç olarak bu çalışmada ergenlik döneminde duygusal özerkliğin kazanılması sürecine, karar verme stillerinin etkisinin olduğu görülmektedir. Bu etkinin yaşa bağlı olarak gerçekleşen gelişimsel bir değişimi yansıttığı da anlaşılmaktadır. Ancak olgular arasındaki bu ilişkilerin farklı açılardan ve ilgili diğer değişkenlerin de alınması yoluyla başka çalışmalarla daha kapsamlı olarak incelenmesi gerektiği izlenmiştir. Özellikle yaşın etkisinin belirgin olması nedeniyle farklı yaş gruplarının karşılaştırılabileceği şekilde yapılacak yöntemsel tasarımların daha yararlı olacağı görülmektedir. Ayrıca ergenlik döneminin içerdiği hızlı değişim nedeniyle, yaşın etkisinin, bu dönemdeki farklı yaşları bütünüyle kapsayacak şekilde büyük katılımcı gruplarıyla incelenmesi gerekmektedir. Buna bağlı olarak da ilgili konuların incelenmesi için farklı varyans alanlarına duyarlı alternatif ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye’de duygusal özerklik ile ilgili çalışmaların sayısının azlığı da dikkate alındığında konuyla ilgili başka çalışmalara gereksinim duyulduğu açıktır. Bu sunulanlar doğrultusunda bu çalışma, ergenlik döneminde yaşın etkisi altında iki olgu arası ilişkileri ortaya koyma açısından önemli ipuçları sağlamasının yanı sıra benzer çalışmalar için de kaynak oluşturmaktadır.

### Kaynaklar

- Akyüz, D. (2011). Ergenlerin ebeveynlerle yaşadıkları problemleri çözüm biçimleri ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkide özerkliğin aracı rolünün incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Allen, J. P., Hauser, S. T., Bell, K. L. ve O’Connor, T. G. (1994). Longitudinal assessment of autonomy and relatedness in adolescent-family interactions as predictors of adolescent ego development and self-esteem. *Child Development*, 65(1), 179-194.
- Alonso-Stuyck, P., Zacarés, J. J. ve Ferreres, A. (2018). Emotional separation, autonomy in decision-making, and psychosocial adjustment in adolescence: a proposed typology. *Journal of Child and Family Studies*, 27(5), 1373-1383.
- Avşaroğlu, S. (2007). Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bavol’ár, J. ve Orosová, O. G. (2015). Decision-making styles and their associations with decision-making competencies and mental health. *Judgment and Decision Making*, 10(1), 115-122.
- Brown, J. ve Ng, R. (2012). Making good decisions: The influence of culture, attachment style, religiosity, patriotism and nationalism. *Global Journal of Human-Social Science Research*, 12(10), 37-45.
- Chan, K. W. ve Chan, S. M. (2008). Emotional autonomy versus susceptibility to peer pressure: A case study of Hong Kong adolescent students. *Research in Education*, 79(1), 38-52.



- Chou, K. L. (2000). Emotional autonomy and depression among Chinese adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 161(2), 161-168.
- Cook, E. C., Wilkinson, K. ve Stroud, L. R. (2018). The role of stress response in the association between autonomy and adjustment in adolescents. *Physiology and Behavior*, 189, 40-49.
- Çankaya, Z. C. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: Öz-Belirleme Kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 23-31.
- Çolakkadioğlu, O. (2003). Ergenlerde Karar Verme Ölçeğinin uyarlama çalışması (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Deniz, E., Arı, A., Akdeniz, S. ve Özteke, H. İ. (2015). The prediction of decision self esteem and decision making styles by mindfulness. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(1), 45-50.
- Deniz, M. E. (2004). Üniversite öğrencilerinin karar vermede öz saygı karar verme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(15), 23-35.
- Deniz, M. ve Avşaroğlu, S. (2014). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ yeteneklerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stillerini açıklama düzeyinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 121-138.
- Deslandes, R. ve Potvin, P. (1999). Autonomy, parenting, parental involvement in schooling and school achievement: perception of Quebec adolescents. 1999 AERA Annual Meeting. ERIC Document Reproduction Service No. ED430697.
- Deveci, F. (2011). Ergenlerde karar verme stilleri ile alınan sosyal destek düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Erçevik, A. (2014). Lise öğrencilerinin duygusal özerklik ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Fleming, M. (2005). Adolescent autonomy: desire, achievement and disobeying parents between early and late adolescence. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 5(1), 1-16.
- Fulgini, A. J. (2019). The need to contribute during adolescence. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), 331-343.
- Govind, K. ve Amalor, D. (2016). Decision Making Styles and Study Orientation. *European Journal of Social Sciences Studies*, 1(1), 84-96.
- Güçray, S. S. (2001). Ergenlerde karar verme davranışlarının öz saygı ve problem çözme becerileri algısı ile ilişkisi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(8), 106-121.
- Halpern-Felsher, B. L. ve Cauffman, E. (2001). Costs and benefits of a decision: decision-making competence in adolescents and adults. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(3), 257-273.
- Ingoglia, S., Lo Coco, A., Liga, F. ve Grazia Lo Cricchio, M. (2011). Emotional separation and detachment as two distinct dimensions of parent-adolescent relationships. *International Journal of Behavioral Development*, 35(3), 271-281.
- Janis, I. L. ve Mann, L. (1977). Decision making. New York: A Division of Macmillan Publishing.
- Katz, I., Cohen, R., Green-Cohen, M. ve Morsiano-davidpur, S. (2018). Parental support for adolescents' autonomy while making a first career decision. *Learning and Individual Differences*, 65, 12-19.
- Lamborn, S. D. ve Steinberg, L. (1993). Emotional autonomy redux: Revisiting Ryan and Lynch. *Child Development*, 64(2), 483-499.
- Lee, J. M. ve Bell, N. J. (2003). Individual differences in attachment-autonomy configurations:



- Linkages with substance use and youth competencies. *Journal of Adolescence*, 26(3), 347-361.
- Mann, L., Burnett, P., Radford, M. ve Ford, S. (1997). The Melbourne Decision Making Questionnaire: An instrument for measuring patterns for coping with decisional conflict. *Journal of Behavioral Decision Making*, 10(1), 1-19.
- Mann, L., Radford, M., Burnett, P., Ford, S., Bond, M., Leung, K., Nakamura, H., Vaughan, G. ve Yang, K. S. (1998). Cross-cultural differences in self-reported decision-making style and confidence. *International Journal of Psychology*, 33(5), 325-335.
- Mau, W. C. (2000). Cultural differences in career decision-making styles and self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 57(1), 365-378.
- McElhaney, K. B. ve Allen, J. P. (2001). Autonomy and adolescent social functioning: The moderating effect of risk. *Child Development*, 72(1), 220-235.
- Noom, M. J., Dekovic, M. ve Meeus, W. (2001). Conceptual analysis and measurement of adolescent autonomy. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 577-595.
- Pace, U. ve Zappulla, C. (2010). Relations between suicidal ideation, depression, and emotional autonomy from parents in adolescence. *Journal of Child and Family Studies*, 19(6), 747-756.
- Parra, Á., Oliva, A. ve Sánchez-Queija, I. (2015). Development of emotional autonomy from adolescence to young adulthood in Spain. *Journal of Adolescence*, 38(1), 57-67.
- Phillips J. G. ve Reddie, L. (2007). Decisional style and self-reported email use in the workplace. *Computers in Human Behavior*, 23(1), 2414-2428.
- Qin, L., Pomerantz, E. M. ve Wang, Q. (2009). Are gains in decision? Making autonomy during early adolescence beneficial for emotional functioning? The case of the United States and China. *Child Development*, 80(6), 1705-1721.
- Radford, M. H., Mann, L. ve Kalucy, R. S. (1986). Psychiatric disturbance and decisionmaking. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 20(2), 210-217.
- Radford, M. H., Mann, L., Ohta, Y. ve Nakane, Y. (1993). Differences between Australian and Japanese students in decisional self-esteem, decisional stress, and coping styles. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 24(3), 284-297.
- Ryan, R. M. ve Lynch, J. H. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60(2), 340-356.
- Santrock, J. W. (2014). *Ergenlik* (14. Baskı). (D. M. Siyez, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.
- Sesli, Ç. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin özerklik düzeyleri ile değer yönelimleri ve kendini ayarlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Soenens, B. ve Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 589-604.
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik* (2. Baskı). (Figen Çok, Çev.). İstanbul: İmge Kitabevi Yayınları.
- Steinberg, L. ve Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57(4), 841-851.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. ve Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63(5), 1266-1281.
- Taşdelen, A. (2002). Öğretmen adaylarının farklı psiko-sosyal değişkenlere göre karar verme stilleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

İzmir.

- Tatar, A., Bildik, T., Yektaş, Ç., Hamidi, F. ve Özmen, H. E. (2016). Duygusal Özerklik Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ve klinik başvurusu olmayan ergen öğrencilerde duygusal özerkliğin incelenmesi. *Nobel Medicus*, 12(1), 39-48.
- Thunholm, P. (2004). Decision-making style: Habit, style or both? *Personality and Individual Differences*, 36(4), 931-944.
- Tulviste, T. (2011). Autonomy, educational plans, and self-esteem in institution-reared and home-reared teenagers in Estonia. *Youth and Society*, 43(4), 1335-1354.
- Tung, S. ve Dhillon, R. (2006). Emotional autonomy in relation to family environment: a gender perspective. *Journal of The Indian Academy of Applied Psychology*, 32(3), 201-212.
- Wilks, J. (1986). The relative importance of parents and friends in adolescent decision making. *Journal of Youth and Adolescence*, 15(4), 323-334.
- Wray-Lake, L., Crouter, A. C. ve McHale, S. M. (2010). Developmental patterns in decision making autonomy across middle childhood and adolescence: European American parents' perspectives. *Child Development*, 81(2), 636-651.
- Xiang, S. ve Liu, Y. (2018). Understanding the joint effects of perceived parental psychological control and insecure attachment styles: a differentiated approach to adolescent autonomy. *Personality and Individual Differences*, 126, 12-18.
- Yektaş, Ç. (2013). Depresyon tanılı kız ergenlerde intihar davranışının doğası ve gelişimsel bağlamı: kimlik duygusu, ergen-ebeveyn ilişkileri ve duygusal özerklik. Uzmanlık Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yılmaz, A. S. (2011). Üniversite öğrencilerinin, karar verme stillerinin ve karar vermede özsayıgı düzeylerinin utangaçlık ve benlik saygısı açısından incelenmesi. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, E. ve Altınok, V. (2010). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin karar vermede özsayıgı ve karar verme stillerini yordama gücü. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 685-705.
- Yılmaz, H., Arslan, C., Sarıcaoğlu, H. ve Yılmaz, S. (2013). An investigation of subjective well-being in terms of coping with stress and decision-making in university students. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 14(9), 1143-1148.
- Yılmaz, Y. (2007). Anne-baba tutumları ile ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul başarıları ve özerkliklerinin gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Madsen, S. D. ve Hanisch, M. (2011). Connecting the intrapersonal to the interpersonal: Autonomy, voice, parents, and romantic relationships in emerging adulthood. *European Journal of Developmental Psychology*, 8(5), 509-525.



Psychological Counselor-PhD

**Azmi Bayram İLBAY**

ORCID

<https://orcid.org/0000-0001-5907-0503>

Nilüfer / Bursa / Turkey

<https://azmibayramilbay.wordpress.com>[azmibayramilbay@gmail.com](mailto:azmibayramilbay@gmail.com)

Araştırma Makalesi

Geliş/Received : 18.08.2019

Kabul/Accepted : 24.10.2019

Paper

## Dirse Han Oğlu Boğaç Han Destansı Hikayesinin Transaksiyonel Analizi

### ÖZET

Araştırma, Dede Korkut kitabında yer alan Dirse Han Oğlu Boğaç Han destansı hikâyesindeki ilişkilere ve iletişim ortamına odaklanmaktadır. Araştırmanın amacı; hikayedeki ilişki ve iletişimlerin Transaksiyonel Analiz kavramlarına dayalı yöntemle ele alarak analiz etmektir. Analizler sonucunda; hikâyenin transaksiyonel analiz açısından yetişkin ego durumunun iletişim durumlarında hakim orana sahip olduğu belirlenmiştir. Ana-baba ego durumundan gerek duyuldukça yararlandığı, çocuk ego durumuna ise daha az başvurduğu görülmektedir. İletişim analizinde hikâyede, örtük transaksiyonlardan daha çok tamamlayıcı transaksiyonların yaygın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Eşler arası ilişkiler ve kadınların kaynak olduğu iletişim durumları, transaksiyonel analiz açısından sağlıklı ilişkiler barındırdığı belirlenmiştir. Çapraz transaksiyonlara ise beyler arası ilişkilerde rastlanılmaktadır. Bu iletişim durumu, beyler arasındaki statü farklılıklarına bağlı güç mücadelesinin eşlik etmesiyle açıklanabilir. Elde edilen bulgular sonucunda; hikayedeki Türk kültür yapısının, sağlıklı iletişim iklimi barındırdığını ortaya koymaktadır. Dede Korkut Kitabı'nın farklı sosyal bilim dallarının yöntem ve teknikleriyle incelenerek, muhtevastaki farklı zenginliklerin açığa çıkarılabileceği hipotezini güçlendirmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Dede Korkut Kitabı, İletişim, Transaksiyonel Analiz

### Transactional Analysis in Epic Story of Boğaç Han The Son of Dirse Han

#### ABSTRACT

This research focuses on the communication environment and relationships in the epic story of Dirse Han's son Boğaç Han, which is in the book of Dede Korkut. Relations and communications in the story are being analyzed with the method based on the concepts of transactional analysis. As a result of analyses, in the analysis of the story in terms of transactional analysis it was found out that adult ego state had dominant rate in communication. It is seen that parental ego state is utilized when necessary, but child ego state is used less. In the relations that takes place in the story, the reality of adult ego state's being preferred make us think that proceeding the communication by avoiding conflict is given importance. The relations between couples and the situations in which the women are the source, are found suitable for the criteria of healthy communication in terms of transactional analysis. Cross transactions are seen in the relations among men. This can be explained as struggle for power accompanying the states of communication. In these relations, it could be considered that the reason of cross transaction stems from status difference in addition to struggle for power. The findings obtained reveal that Turkish culture structure bears healthy communication atmosphere instead of the allegations of its bearing communication conflict. The examination of the book Dede Korkut with the methods and techniques of different social science fields strengthens the hypothesis revealing the richness in the Turkish culture structure could be exposed.

**Keywords:** Book of Dede Korkut, Communication, Transactional Analysis

## GİRİŞ

**D**ede Korkut Kitabı, Türk milli kültür varlığımıza ışık tutan şah eserlerimizdendir (Ergin, 1995). Durbilmez (2015), kültürün canlı tutulmasını, o kültürdeki başyapıtların canlı tutulmasına bağlamaktadır. Ayrıca Kıran (2015), Dede Korkut hikâyelerinin modern olarak nitelenecek öğeler taşımakta olduğunu vurgulamaktadır. Dede Korkut kitabı, Türk kültürünün tüm öğelerini yansıtır (Kılıç, 1997). Bu yüzden günümüze kadar ulaşan eserin, fenomenolojik öğeler barındırdığı düşünülebilir. Eserin muhtevastındaki değerleri farklı bakış açılarıyla ele alma gereği aşikardır. Bu çalışma; modern ve psikolojik ele alış niteliğiyle hikayenin fenomenolojik öğelerini açığa çıkararak, eserin canlılığını sürdürülebilirliğine katkı sunabilir. Bu amaca hizmet eden literatürde; Taş ve Dağtaş (2016) araştırmaları Dede Korkut hikayelerinin Transaksiyonel analiz bakış açısıyla ele alındığı tek araştırmadır. Bu araştırma; Dede Korkut hikayelerinden, ilk hikaye olan *Dirse Han Oğlu Boğaç Han Boyu* adlı hikayenin konu edildiği, daha kapsamlı ve derin ele almanın amaçlandığı bir araştırmadır. Araştırmaya, Dede Korkut kitabında ilk destansı hikaye olan *Dirse Han Oğlu Boğaç Han Boyu'ndan* başlanmıştır. Bu bağlamda araştırma, Dede Korkut kitabındaki *Dirse Han Oğlu Boğaç Han* destansı hikâyesindeki ilişkiler ve iletişim ortamını ele almaktadır. Ayrıca hikâyedeki bireylerin kişiler arası ilişkilerde hangi benlik durumlarıyla iletişim kurdukları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu yüzden hikâyenin, iletişim boyutuna ve fenomenolojik öğelerine odaklanmak araştırmanın amaçları arasındadır. Bu amacın gerçekleştirilmesinde transaksiyonel analiz yöntemi, nitelikleri bakımındanele alındığında; hikâyedeki ilişkilere eşlik eden algısal faktörlere ve fenomenolojik öğelere dayanarak ego durumları ve transaksiyonları belirleyebilme olanağı sunabilen kuramdır.

### Transaksiyonel Analiz (TA)

Hem kişilik hem sosyal etkileşimi açıklayabilen kuramdır. Humanistik bakış açılarına dayanır (Nelson Jones, 1982). Kurama göre ilişkiler, sabit kurallara göre gelişip değişemeyeceği ve beklenen bir tepkiyle sonuçlanamayacağı varsayılr. Kişiliğe ve ilişkilere odaklanan kuramsal farklı bakış açıdır (Woollams & Brown, 1979). Birey, duygusal olarak gelişmek ve özerklik kazanmak eğilimindedir. Bilinçli ya da bilinçsiz seçimler yapan birey; yaşam akışındaki yazgısını değiştirebilir ve geliştirebilir (Steiner, 1974).

TA, kişiliğin davranışsal öğeleri yanında düşünme, hissetme ve bilinci artırma üzerinde durur (Corey, 1996). İletişimdeki sözlü ve sözsüz mesajların analiz gereksinimi, transaksiyonel analizin sunduğu olanaklardandır. Bu yaklaşım, kişinin kişiler arasındaki ve iç dünyasında gerçekleşen işlemlerin analizi için bir çerçeve oluşturur. Bu analiz üç ego hâli kavramına dayanarak yapıldığında, ego durumları analizi olarak adlandırılmaktadır. Kuramın fenomenolojik öğelerin belirlenmesine olanak sunduğu diğer analiz ise; transaksiyonlara dayanılarak yapılmaktadır (Altıntaş, 2003; Akbağ, 2000; Başay ve Öğretir-Özçelik, 2018; Corey, 1996; Dökmen, 1994; Nelson Jones, 1982).

Ego durumları kavramını öne süren kuram, psikoanalitik iç görüyü davranışlarla birleştirmiştir. Ego durumu; fenomenolojik anlamdaki bir duruma ilişkin duyguları operasyonel bir davranış örüntüsüne dönüştürme sistemidir (Nelson Jones, 1982). Kurama göre üç farklı davranış modeli veya



ego durumu vardır. Ego durumlarından biri tercih edilerek davranışta bulunulur (Berne, 1961; 2001). Her bireye ebeveyn, yetişkin ve çocuk olmak üzere üç ego durumunu yaşar. Ruhsal enerjinin fazla harekete geçtiği ego durumu bireyin davranışlarını belirleyen yönetici güce sahip olur (Berne, 1964; 1988). Ego durumları, davranış örüntülerini belirleyen sistemdir (Altıntaş, 2003; Stewart & Joines, 1999).

Bireyin davranış modellerinden ilki ana-baba (ebeveyn) ego durumu; ebeveyn niteliğindeki kişilerin etkisiyle gelişir. «Yapman gerek» ve «yapsan iyi olur»ları içerir (Akkoyun, 2001). Yargı, değer, görüş ve tutumlarla belirginleşmektedir. İşlevi ise, kararları otomatik hâle getirerek kaygıyı azaltmaktır (Nelson Jones, 1982). Koruyucu ve eleştirel ebeveyn olmak üzere iki şekilde gözlenmektedir. Koruyucu ebeveyn; ilgili, özen gösterici, bağışlayıcı, destekleyici, izin verici, şefkatli, koruyucu ve endişelidir. Eleştirel ebeveyn ise inatçı, güçlü, aşırı koruyucu, ilkeli, cezalandırıcı ve görev yükleyicidir (Akkoyun, 2001). Çocuk ego durumu ise; bireyin yaşamla baş etmek üzere kendi potansiyelini işe koşarken kendisinin oluşturduğu ve çocukluğundan da izler taşıyan duygu, düşünce ve davranış örüntüleridir (Akkoyun, 2001). Bireyler, ilk denemelerden edindiklerini yaşamına taşıyacaktır (Nelson Jones, 1982). Problem çözme biçimi öznel algılara dayalıdır. İçimizde “Doğal Çocuk” veya “Uyumlu Çocuk” olabilir. Doğal çocuk; dürtüleriyle hareket eden, eğitilmemiş, içten ve canlıdır. Önsözleriyle ve içgüdülerıyla hareket eder. Dünyadaki ebeveyn figürlerine tepkide bulunmaktan uzak durabilir, kendini spontan olarak ifade edebilir. Uyumlu Çocuk ise doğal çocuktan farklı olarak, sanki ebeveynlerini dinliyormuş ya da gözlüyormuş gibi tepkide bulunur, mızımızlanır, razı olur veya isyan eder (Corey, 1996). Son olarak yetişkin ego durumu ise; şimdiki gerçekliğe göre sergilenen ego durumudur. Özerk duygu, düşünce ve davranış örüntülerini içerir. Nesnel verileri işleyerek problem çözer. Şu ana odaklanır (Akkoyun, 2001). Pişmanlıkları azaltma ve yaratıcılığı arttırmaya çalışır (Akbağ, 2000). Diğer ego durumlarının içsel ve dışsal isteklerini karşılar, arabulucu görevi üstlenir. Özgün duygu, düşünce, davranışsal örüntülerini kapsar (James & Jongeward, 1993).

Kuram, davranışların analizinde transaksiyonlara da başvurmaktadır. Kişilerarası iletişimde bir uyarıcı ve bir tepkiden oluşan birime, transaksiyon (iletişim işlemi) adı verilir. Transaksiyon, iki kişinin ego durumları arasında analiz yapmayı kolaylaştırmaktadır (Akkoyun, 2001). Berne (2001), temelde tamamlayıcı, çapraz ve gizil olmak üzere üç tür transaksiyonun bulunduğunu belirtmiştir. Tamamlayıcı transaksiyonlar; iletişimde bulunanların birinin yalnızca bir ego durumundan hareket ettiği ve uyarıcı gönderenin hedeflediği ego durumundan tepki aldığı transaksiyonlardır. Uyarıcı tepki transaksiyonlarının yönünün tutarlı olduğu durumlardır. İletişimin I.kuralı: Transaksiyonlar tamamlayıcı olursa iletişim sürebilir. Çapraz transaksiyonlar; iletişimde başka bir ego durumlarından tepkide bulunulmasıdır. İletişimin II. kuralı: Transaksiyonlar kapalı olduğunda, taraflardan birisi ya da ikisi birlikte ego durumlarını değiştirerek yeniden iletişim kurmadıkça, iletişim sürdürülemez. Gizil (Örtük) transaksiyonlar ise; diğer taransaksiyonlara göre daha karmaşıktır. İki egodan fazlasını içerir ve gönderilen mesaj gizlidir (Akkoyun, 2001; Corey, 1996). İletişimde açıkça ifade edilen (sosyal mesaj) ile açıkça ifade edilemeyen (psikolojik mesaj) birbiriyle uyuşmadığından, örtük transaksiyonlar iletişim çatışmaları barındırır (Akbaba, 1999). İletişimin sürdürülebilmesi bireylerin beklentisinin karşılanmasına bağlıdır. İletişimin III. kuralı: Bir gizil transaksiyonun davranışsal sonucunu, psikolojik düzey belirlemektedir (Akkoyun, 2001). Tamamlayıcı transaksiyon barındıran



ilişkiler yapıcı nitelikler taşımaktadır. Gizil transaksyonlar, dolaylı bir ilişki barındırdığından yıkıcı olabilir. Eğer psikolojik düzeyde konuşmak mümkün olmuyorsa, kapalı transaksyonlardan yararlanılabilir (Akkoyun, 2001).

## YÖNTEM

Bu araştırma; Dirse Han Oğlu Boğaç Han hikâyesindeki iletişim durumları ve iletişim ikliminin fenomenolojik öğelerinin içeriğini, psikoloji biliminin kuramlarından transaksyonel analiz yöntemiyle kodlayarak incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada, metod iki aşamadan oluşmaktadır. İlk olarak veri toplama işlemi Dirse Han Oğlu Boğaç Han hikâyesindeki içeriğin metin analiziyle yapılacaktır. Karasar'a (2008) göre, metin analizi nitel araştırma yöntemlerindedir ve araştırmalara nitel veri sağlayabilir. Hikayedeki metnin içerik analizinden elde edilen veriler, ikinci aşamada betimsel istatistiksel yöntem tabii tutulacaktır. Araştırma, Dirse Han Oğlu Boğaç Han hikâyesinin sınırlılığında gerçekleştirilecektir.

## İşlem

Dede korkut kitabındaki destansı hikâyelerin farklı bilimlerin yöntem ve teknikleriyle ele alınması önemlidir (Karahasanoğlu, 2002; 2003). Belirtilen önem gerekçesiyle, kültürel mirasımızı yansıtan, Dirse Han Oğlu Boğaç Han hikâyesindeki iletişim ortamı psikoloji biliminin kuramlarından Transaksyonel analiz kuramı bakış açısından yararlanılarak ele alınacaktır. Bu aşamada; işleme tabii tutulacak otuz dört iletişim durumu, Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında iki uzmanın yanında Halk Edebiyatı alanında bir uzmanın görüşüne başvurulmuş olarak oluşturulmuştur. Uzmanlar belirlenen otuz dört iletişim durumunu amacı yansıtmada yeterli bulmuşlardır. Ayrıca uzmanlar, bu iletişim durumlarının kategorilere ayrılması konusunda ise sekiz kategori önermişlerdir. Bu kategoriler ise; hikâyenin genel iletişimi, karşılıklı konuşmalar, beylerin beylerle ilişkileri, beylerin yiğitlerle ilişkileri, eşler arası ilişkiler, ebeveyn ve çocuk arası ilişkiler, aile dışındaki bireylerle kurulan ilişkiler, kadınların başlattığı ilişkiler şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın ilk işlem basamağında, kuramsal bağlantıya bağlı olarak hikayedeki metnin içeriğinin analizi yapılacaktır. Hikâyedeki metnin içerik analizinde elde edilen iletişim durumları ve bu iletişimlerdeki belirlenen ego durumları ise aşağıda sıralanmıştır:

1) *"Bir gün Kam Gan oğlu Han Bayındır yerinden kalkmıştı... Kimin ki oğlu kız yok, kara otağa kondurun, kara keçe altına döşeyin, kara koyun yabnisinden önüne getirin, yerse yesin, yemezse kalksın gitsin demişti."*(Ergin,1995: 21)

Bayındır Han'a göre çocuk sahibi olamamak ya da çocuk sahibi olmayı geciktirmek Tanrı Teâlâ'nın reddettiği bir durumdur. Bayındır Han, bu toplumsal değeri önemsemeyen Dirse Han'a ana-baba ego durumuna mesajlar göndermiştir. Bayındır Han'ın kullandığı ana-baba ego durumuna eleştiricilik eşlik etmektedir. Bayındır Han'dan Dirse Han'a gönderilen mesajda örtük mesajlar da yer almaktadır. Bu mesajlar Dirse Han'a yönelik eleştiri ve uyarılardır. Örtük mesajlarla Dirse Han'ın sorumlulukları hatırlatılmaktadır.

2) *"Bayındır Han'ın yiğitleri Dirse Han'ı karşıladılar. Getirip kara otağa kondurdular. Kara keçe, altına*

*döşediler. Karakoyun yahnisinden önüne getirdiler.” (Ergin,1995: 22).*

Bayındır Han’ın yiğitlerinden Dirse Han’a gönderilen mesajda “*Buyruk böyledir han’ım*” denilmesi iletişime Ana-Baba ego durumunun eşlik ettiğini göstermektedir. Ana-Baba ego durumu eleştirici tepkilerle sergilenir. “*Dirse Han der:... benim suçum ne oldu ki kara otağa kondurdu dedi.*” Bayındır Han’ın ana-baba benlik rolünden gönderdiği mesaj, Dirse Han’ın ana-baba benlik rolüyle algılanmaktadır. Dirse Han’ın iletişiminin psikolojik boyutunda suçluluk hisleri hakimdir.

3) “*Dediler: ... oğlu kız olmayana Tanrı Teâlâ beddua etmiştir, biz de beddua ederiz demiştir dediler.*” (Ergin,1995: 22).

Bayındır Han’ın Tanrı Teâlâ’nın buyruğuna boyun eğişindeki iletişimine ana-baba benlik rolü eşlik etmektedir. Bayındır Han’ın yardımcıları bu buyruğa ana-baba benlik rolleriyle tepki vermektedirler.

4) “*Kalkarak yiğitlerim yerinizden doğrulun, bu garaip bana ya bendendir ya hatundandır dedi.*” (Ergin,1995: 22).

Dirse Han, Bayındır Han’dan gönderilen mesajlara yetişkin ego rolüyle tepki vermektedir. Bayındır Han, bu eksikliğin nedenini akılcı sorgulamayla gerçekleştirmektedir.

5) *Beri gel başımın baktı evimin tahtı  
Eviden çıkıp yürüyünce servi boylum  
Topuğunda sarmaşınca kara saçlım  
Kurulu yaya benzer çatma kaşlım  
Çift badem sığmayan dar ağızlım  
Kavunum yemişim diivleğim  
Görüyor musun neler oldu” (Ergin,1995: 22,23).*

Dirse Han’ın eşine seslenişi etkili iletişim öğelerini barındırmaktadır. Deyişte dile getirilen ifadeler saygıya dayalı, ego geliştirici, benliği geliştiren kişiliği zedelemekten kurulan bir iletişim biçimidir. Dirse Han, yetişkin benlik rolüyle eşine seslenmektedir.

6) “*Dirse Han: Senden midir, benden midir, Tanrı Teâlâ bize bir topaç gibi oğul vermez nedendir Der:...Han kız sebebi nedir söyle bana.*” (Ergin,1995: 23).

Dirse Han, yetişkin benlik rolünden, eşinin yetişkin benlik rolüne mesaj göndermektedir. Yetişkin benlik rolünde akılcı sorgulamalar problemin çözümlenmesini destekler. Dirse Han’ın eşine açık iletişim sergileyerek, gerçeği dile getirmesini beklemektedir. *Dirse Han’ın hatunu söylemiş, görelim ne söylemiş. Der: Hey Dirse Han, bana gazap etme, incinip acı sözler söyleme, yerinden kalk, alaca çadırını yeryüzüne diktir, attan aygır, deveden erkek deve, koyundan koç kes, İç Oğuz’un Dış Oğuz’un beylerini basma topla, aç görersen doyur, çıplak görersen donat, borçluyu borcundan kurtar, tepe gibi et yığ, göl gibi kıımız sağdır, büyük ziyafet*

ver, dilek dile, olur ki bir ağzı dualının hayır duası ile Tanrı bize bir topaç gibi çocuk verir, dedi.” (Ergin,1995: 24). Dirse Han, eşinin açıklıkla dile getirdiği uyarılarını akılcı bir biçimde değerlendirerek uyum sağlar. Çocuk sahibi olamayışlarının bilinen bir nedeni yoktur. Eksiklikleri sayarak yetişkin benlik rolüne dayalı bir iletişim kurar. Kurduğu iletişimde, çocuk sahibi olma isteğini hem Oğuz beylerine ilan etmesi hem de Tanrı’ya yakarışında dile getirmesi gerektiği öneriliyor. Hikâyenin bu aşamasında ayrıca, yöneticilere halkın tüm sorunlarına çözüm üretme sorumluluğu yüklenmiştir. Bütün sorumluluklar yerine getirilmesinin ardından “Ağzı dualının hayır duası”nın alınması da önerilmektedir. Bu mesaj önemli sosyal değerdir. Bu mesaja göre çocuk, tanrının ana babaya verdiği bir emaneti ve hediyesidir. Bu mesaj, örtük olarak aktarılır.

7) “Dirse Han dişi eblinin sözü ile büyük bir ziyafet verdi, dilek diledi.” (Ergin,1995:24).

Dirse Han, eşinin deyişindeki önerilere uyar ve yapılması gerekenleri yapar. İkili arasındaki bu iletişim, yetişkin ego rolleriyle gerçekleşmektedir. İlişkilerine akılcılık yanında saygıya dayalı iletişim eşlik ettiği söylenebilir.

8) “Boğa ile oğlan bir hamle çekiştiler... Ne oğlan yener, ne boğa yener. Oğlan fikreyledi, der: Bir dama direk vururlar, o dama destek olur, ben bunun altına niye destek oluyorum duruyorum dedi... Boğa ayak üstünde duramadı, düştü tepesinin üstüne yıkıldı ...” (Ergin,1995:25).

Dirse Han’ın oğlu kendisiyle iç iletişim gerçekleştirmektedir. İç iletişimde yaşadığı probleme akılcı çözümler üretmiştir. Dirse Han’ın oğlancığı kendi iç iletişimini yetişkin ego rolüyle gerçekleştirdiği görünmektedir. Bulduğu akılcı çözüm ile de boğayı yenmeyi başarmıştır.

9) “Oğuz beyleri gelip oğlanın başına toplandılar, aferin dediler. Dedem Korkut gelsin, bu oğlana ad koysun, beraberine alıp babasına varsın, babasından oğlana beylik istesin, taht alı versin dediler.” (Ergin,1995:25).

Hikayede; ad koyma, beylik verme gibi toplumsal değerler, akılcı biçimde başarıya göre belirlenerek gerçekleştirilmektedir. Bu durum, yetişkin ego durumunun etkin kullanımınıdır. Ad koyma görevinin yerine getirilmesinde ayrıca Dedem Korkut’un aracılık etmesi iletişimde ana-baba ego durumundan yararlandığını göstermektedir.

10) “Çağırdılar, Dedem Korkut gelir oldu... Der:  
Hey Dirse Han beylik ver bu oğlana.  
Taht ver erdemlidir...  
Altın başlı otağ ver bu oğlana.  
Gölge olsun erdemlidir.  
Omuşu kuşlu cübbe elbise ver bu oğlana.  
Giyer olsun hünerlidir.” (Ergin,1995:26).

Dede Korkut; tahtı, bey olmayı hak edişi, binek atları almayı, en değerli mal mülk ve servete

sahip olmayı, otağ sahibi olmayı tüm bu saygınlıkların görünüşü olan elbiselere sahip olmayı erdemli ve hünerli oluşa bağlayarak akılcı bir tavır sergilemektedir. Dede Korkut ve Dirse Han arasındaki iletişim yetişkin ego rolleriyle gerçekleşmektedir. *“Bayındır Han’ın ak meydanında bu oğlan cenk etmiştir, bir boğa öldürmüş senin oğlun, adı Boğaç olsun, adını ben verdim yaşını Allah versin dedi. Dirse Han oğlana beylik verdi, taht verdi.”* (Ergin,1995:26). Dirse Han, yetişkin ego rolüne gönderilen mesajı aynı şekilde alır ve uygular. Dede Korkut akılcı bir tavırla çocuğun başarısına, hünerine göre ad vermiştir. Allah’ın ömür biçme yetkisine karışmayarak sınırları ve ölçüleri dikkatle korumuştur.

11) *“Oğlan tahta çıktı, babasının kırk yiğidini anmaz oldu. O kırk yiğit haset eylediler, birbirine söylediler: Gelin oğlanı babasına çekistirelim. Olur ki öldürür, gene bizim izzetimiz hürmetimiz onun babasının yanında boş olur, ziyade olur dediler.”* (Ergin,1995:26).

Kırk yiğit iletişimini çocuk ego durumuyla gerçekleştirmektedir. Çocuk ego durumuna, kısıncı tavrılar ve kaybedilen çıkarların korunma dürtüsü eşlik etmektedir. Otoritenin belirleyici etkisinin tersine kırk yiğit, çocuk ego durumunun “asi çocuk” tavrılarını kullanmaktadırlar.

12) *“... böyle oğul senin nene gerek, böyle oğul olmaktan olmamak daha iyidir, öldürsene dediler. Dirse Han varın getirin, öldüreyim, dedi”* (Ergin,1995:27).

Dirse Han kırk yiğidin ana-baba rollerinden gönderdikleri eleştirici tavrılarını çocuk ego rolüyle algılayarak boyun eğmektedir. Boyun eğdirmek için kırk yiğidin sosyal baskıları kullanması göze çarpmaktadır.

13) *“... yiğitlerini okşa beraberine al, oğluna uğra, yanına alıp ava çık, kuş uçurup av avlayıp oğlunu oklayıp öldürmeğe bak, eğer böyle öldürmezsen bir türlü daha öldüremezsin, belli bil dediler.”*(Ergin,1995:27).

Sosyal baskıların etkisinde kalan Dirse Han, ana-baba ego durumundan gelen mesajlara çocuk ego durumunun uslu çocuğuyla boyun eğer.

14) *“Dirse Han yerinden kalktı. Oğlanı yanına alıp kırk yiğidi beraberine aldı, ava çıktı. Av avladılar, kuş kuşladılar. O kırk namerdin bir kaçı oğlanın yanına geldi, der: Baban dedi geyikleri kovalasın getirsin benim önümde tepelesin, oğlumun at koşturmasını, kılıç çalışsın, ok atışını göreyim, sevineyim, kıvanayım, güveneyim dedi, dediler. Oğlandır ne bilsin, geyiği kovalıyordu, getiriyordu. babasının önünde vuruyordu”.* (Ergin,1995:28).

Dirse Han sosyal baskıya çocuk ego durumunun uslu çocuğuyla boyun eğerken kırk namert Boğaç Han ile iletişime girerler. Kırk namert ana-baba ego durumunu kullanarak Boğaç Han’ın çocuk ego durumuna boyun eğme davranışını doğuracak mesajlarla yönlendirmişlerdir. Boğaç Han da uslu çocuğuyla kırk namerdin söylediklerine güvenerek boyun eğer. *“Babam at koşturduğuma baksın kıvansın, ok atışına baksın güvensin, kılıç çalışmaya baksın sevinsin diyordu.”* (Ergin,1995: 28). Boğaç Han, iç iletişiminde babasının kendisiyle övüneceğine inanarak hünerlerini babasının önünde sergilemekte-

dir. Kırk namerdin söylediklerini çocuk ego durumuyla uslu uslu uygular. Ancak Boğaç Han'ın bu davranışı avladıklarını babasının önünde öldürüşü örtük iletişim düzeyinde çatışma kaynağı olmaktadır.

15) *“O kırk namertler derler: Dirse Han, görüyor musun oğlanı, kırdı bayırda geyiği kovalıyor senin önüne getiriyor, geyiğe atarken ok ile seni vurup öldürecek, oğlan seni öldürmeden sen oğlunu öldürmeğe bak dediler. Oğlan geyiği kovalarken babasının önünden gelip gidiyordu. Dirse Han Korkut sinirli sert yayını eline aldı. Üzengiyeye kalkıp kuvvetle çekti, doğrultup attı, oğlanı iki küreğinin arasından vurup çaktı, yıktı. Ok isabet etti, alca kam fışkardı koynu doldu, büyük cins atının boynunu kucakladı yere düştü.” (Ergin,1995: 28).*

Kırk namertler, ana-baba ego durumundan Dirse Han'ın ana-baba ego durumuna eleştirici nitelikteki mesajlarını örtük mesajlarla destekleyerek göndermektedirler. Ancak bu mesajlar örtük mesajlarla tahrik edici olarak kullanılmaktadır. Kırk namertler Boğaç Han'ın yaptıklarının Dirse Han'ın otoritesine başkaldırı mesajları taşıdığını aktarırlar. Dirse Han ana-baba ego durumunun eleştirici yönünün etkisi altında kalır.

16) *“Dirse Han istedi ki oğlancığının üstüne gürleyip düşsün.” (Ergin,1995: 28).*

Dirse Han, ana-baba ego durumunun koruyucu tavrıyla tepki gösterir.

17) *“Dirse Han'ın hatunu oğlancığının ilk avıdır diye attan aygır, deveden erkek deve, koyundan koç kestirdi. Oğuz beylerine ziyafet vereyim dedi.”*

Dirse Han'ın eşi koruyucu ana-baba ego durumuyla oğlancığının ilk avı ile övünmekte bu mutluluğunu diğer insanlarla paylaşmaktadır.

18) *“Başını kaldırdı Dirse Han'ın yüzüne baktı. Sağ ile soluna göz gezdirdi, oğlancığını görmedi. Kara bağırsardı, bütün yüreği oynadı, kara süzme gözleri kan yaş doldu.” (Ergin,1995: 29).*

Dirse Han'ın eşi, koruyucu ana-baba ego durumuyla hareket etmektedir. Koruyuculuğuna eşlik eden tedirginlik kötü bir şeyler olacaktı hissi iç iletişiminden davranışlarına yansımaktadır.

19) *Beri gel basımın baktı evimin tahtı ...*

*Göz açıp da gördüğüm*

*Gönül verip sevdiğim*

*A Dirse Han*

*Kalkarak yerinden doğruldun*

*Yelesi kara cins atına sıçrayıp bindin*

*Göğsü güzel koca dağa ava çıktın*

*İki vardın bir geliyorsun yavrum hani*

*Karanlık gecede bulduğun oğul hani” (Ergin,1995: 29).*



Dirse Han'ın eşi Dirse Han'a seslenirken yetişkin ego durumuyla seslenmektedir. Bu iletişimin saygıya dayalı biçimde gerçekleştirilen bir iletişim olduğu dikkati çekmektedir. Daha sonra “oğul hanı” diyerek asıl konuya geçiş yapılarak oğulun yokluğunun nedenleri akılcı bir tavırla sorgulanmaktadır.

20) “Çıksın benim görür gözüm a Dirse Han yaman seğriyor.  
Kesilsin oğlanın emdiği süt damarım yaman sızlıyor.

...

Dilek ile bir oğul zorla buldum” (Ergin,1995: 29).

Göz seğirmesi, oğlun emdiği süt damarının sızlaması, bağrın yanması gibi mesajlardan yararlanan anne kötü şeyler olacağını hissederek koruyucu ana-baba ego durumuyla iletişim kurmaktadır.

21) “Yalnız oğul haberini a Dirse Han söyle bana  
Karşı yatan Ala Dağdan bir oğul uçurdunsa söyle bana  
Taşkın akan koşan sudan bir oğul akattınsa söyle bana  
Aslan ile kaplana bir oğul yedirdinse söyle bana” (Ergin,1995. 29,30).

Dirse Han'ın eşi bu deyişindeki ifadeleriyle, yetişkin ego durumunun etkisiyle iletişime geçmektedirler. Gerçeği aramakta, olup bitenleri, oğlancığının başına gelenleri, anlamaya çalışmaktadır.

22) “Kara giyimli azgın dinli kafırlere bir oğul aldirdunsa söyle bana” (Ergin,1995,s.30).

Dirse Han'ın eşi koruyucu ana-baba ego durumunun etkisiyle “kara giyimli, azgın dinli kafır” olarak tanımladığı kişilere örtük mesajlar göndermektedir.

23) “Kara başım kurban olsun bugün sana” (Ergin,1995: 30).  
“Dedi. feryat fiğan eyledi ağladı. Böyle deyince Dirse Han hatununa cevap vermedi,...”(Ergin,1995: 30).

Dirse Han'ın eşi oğlancığına ilişkin koruyucu ana-baba ego durumuyla hareket ederek oğlancığını kurtarmak için yapmak istediği şeyleri sıralıyor. Dirse Han örtük mesajlar kullanarak sessizliğiyle eşinin ana baba ego durumunu destekliyor.

24) “Dirse Han'ın hatunu çekildi geri döndü. Dayanamadı, kırk ince kız berabere aldı. büyük cins ata binip oğlancığını aramağa gitti.” (Ergin,1995: 30).

Dirse Han'ın eşi, koruyucu ana-baba ego durumuyla hareket ederek, bir annenin oğlancığı için gerekenleri yapmaktadır.

25) “Oğlan orada yıkılınca boz atlı Hızır oğlana hazır oldu. Üç defa yarasını eli ile sıvazladı, sana bu yaradan korkma oğlan ölüm yoktur, dağ çiçeği ananın süti ile senin yarana merhemdir dedi, kayboldu.” (Ergin,1995: 30,31).

Burada oğlanın Hızır ile iletişimi söz konusu olmaktadır. Hızır figürü koruyucu, iyilere yardım edici vasıfları ile ele alınabilir. Hızır ayrıca olağanüstü güçlere inanın sembolüdür. Olağanüstü güçleri arayış koruyucu ana-baba ego durumunu çağrıştırmaktadır. Ana sütünün yaralara merhem oluşunun vurgulanması, koruyucu ana baba ego durumunun etkilerini göstermektedir.

26) “Oğlanın anası oğlanın üstüne koşturup çıka geldi... (Ergin,1995: 31).

Görelim hanım ne söyler:

Der:...

Öz gövdende canın var ise oğul haber bana

Kara başım kurban olsun oğul sana” (Ergin,1995:31).

Oğlanın anası, bu deyişteki kurduğu iletişimde ana-baba benlik ego durumunu kullanarak oğlancığına seslenmektedir.

27)“Akar iken akmaz olsun,

Biter iken bitmez olsun,

...

Koşar iken koşmaz olsun taş keşlisin” (Ergin,1995:31).

Oğlanın anası Kazılık Dağı’na seslenişinde ana-baba ego durumunu kullanmaya devam etmektedir. Ancak iletişim, koruyucu ana-baba ego durumuyla devam etmesi beklenirken, akılcı bakış açısına evrilerek asıl nedene ait diğer faktörlerin sorgulanmasına dönüşmüştür.

28) “Bu kaşalar sana nereden geldi” (Ergin,1995: 31).

İletişim bu aşamada yeni bir karaktere bürünmektedir. Akılcı bir arayışla gerçek nedenleri bulma, muhtemel nedenleri sorgulama, soruların cevaplarını olayı yaşayan kişilerin fikirlerine başvurarak bulma biçimine dönüşmüştür. Bu niteliğiyle iletişim, yetişkin ego durumundan yararlanılarak gerçekleştirilmektedir.

29) “Der:

Beri gel ak sütünü emdiğim kadınım ana

...

Beddua edersen babama et

Bu suç bu günah babamdandır” (Ergin,1995: 32).

Genellikle çocuk ego durumuna gönderilen mesaj spontan, bağımsız bir tavırla cevap bulur. Gerçek, saklanmaz açıkça dile getirilir. Suçlu kişi ve işlediği suç, evirip çevirilmeden olduğu gibi aktarılmaktadır. Bu deyiş çocuk ego durumunun niteliklerini taşıyan iletişim şeklidir.

30) “O kırk namertler bunu duydular, ne eyleyelim diye konuştular.... Dirse Han’ı tuttular. Ak ellerini ardına bağladılar, kıl sicim boynuna taktular, ak etinden kan çıkıncaya kadar dövdüler.”(Ergin,1995: 33).

Kırk namertler ise yeniden plan yapmaktadırlar. Bencil çıkarlarını sürdürebilmek için çocuk ego durumlarının etkisiyle iletişime girmektedirler.

31) “Görüyor musun ay oğul neler oldu...kırk yiğidini beraberine al, babanı o kırk namertten kurtar. yürü oğul. baban sona kıydı ise sen babana kıyma, dedi.” (Ergin,1995: 33).

Dirse Han'ın hatunu eşinin başına gelenleri oğluna, ana-baba benlik durumundan aktarmaktadır. Koruyucu nitelikli iletişimini eşine doğru yöneltmektedir. *Oğlan anasının sözünü kırmadı. Boğaç Bey yerinden kalktı, kara çelik öz kılıcını beline kuşandı, ak kırıklı sert yayını eline aldı, altın mızrağını koluna aldı, büyük cins atını tutturdu sıçrayıp bindi, kırk yiğidini beraberine aldı, babasının ardınca koşturup gitti.* (Ergin,1995: 34). Ana-baba benlik durumundan gelen mesajlara çocuk ego durumuyla tepkide bulunmaktadır.

32) Hikâyenin bu aşamasında Dirse Han ve Boğaç Han'ın karşılaşmalarında uzun konuşmalara yer verilmektedir. Dirse Han “*savaşmadan, vuruşmadan alıvereyim dön geri*” (Ergin,1995: 35) gibi ifadeleriyle koruyucu tavırların etkisindeki ana-baba ego durumunu kullanıyor. “*Benim için geldin ise oğlancığımı öldürmüşüm*” (Ergin,1995: 35). ifadesiyle de Dirse Han yine ana-baba ego durumunun etkisinde kalmaktadır. Dirse Han'ın ana baba ego durumuna oğlan, çocuk ego durumundan karşılık vermektedir. Boğaç Han asi çocuk ifadeleriyle çocuk ego durumunu desteklemek için “*bırakmam yok kırk namerde*” (Ergin,1995. 35). ifadelerini kullanmaktadır. Ayrıca “*Benim de içinde akılı şaşmış, şuuru yitmiş ihtiyar babam var*” (Ergin,1995: 36) sözleriyle de doğal çocuk ego durumunu kullanarak iletişimi sürdürmektedir. Bu aşamada, iletişime çatışma durumu hakimdir. Bakalım iletişim, bu aşamadan sonra çözüme kavuşacak adımlara sahip olabilecek mi?

33) “*Hanlar hanı Bayındır oğlana beylik verdi, taht verdi...*” (Ergin,1995: 36).

Bayındır Han, babası için cesurca mücadele eden oğlancığını üstün meziyetlerinden dolayı beylik ve taht vermekle ödüllendiriyor. Bayındır Han oğlancığıyla kurduğu iletişimini yetişkin ego durumuyla gerçekleştirmektedir. Beylik ve taht sahibi olmayı hak edene vererek akılcı, gerçekçi bir tavır sergilemektedir.

34) *Dedem Korkut: “...Sağlıkla, akılla devletini Hak artırsın.”* (Ergin,1995: 36).

Bu aşamada Dedem Korkut'un duayı metafizik boyuttan ayırıp akılcı, gerçekçi bir tavırla ele aldığı görülmektedir. Dedem Korkut devletin büyümesinin sağlık ve akılla olabileceğini belirtiyor. Duasına devam eden Dedem Korkut burada “*yerli kara dağların yıkılmasın, gölgeli büyük ağacın kesilmesin...*” gibi ifadelerle duasında gerçek hayattan unsurlar kullanıyor. Gerçekçi bir bakış açısı sergiliyor. Yaşamın devamı için gerekli olan unsurları, duasına ekleyerek akılcı bir bakış açısını tercih ediyor. Bu ifadelere yetişkin ego durumu eşlik etmektedir.

## BULGULAR ve YORUM

Kuramsal çerçevede Transaksiyonel Analiz kuramına göre hikâyenin metin analizinde otuz dört iletişim durumu belirlenmiştir. Bu iletişim durumları, Transaksiyonel analiz kuramının bakış açısıyla incelenerek nitel veriler elde edilmiştir. Bulgular ve yorumlar başlığı altında ise; uzman görüşleriyle belirlenen otuz dört iletişim durumu yine uzman önerileriyle oluşturulan sekiz kategoride ele alınarak ego durumları ve transaksiyonlar belirlenerek, tablolastırılacak ve ardından tablolastırılan bulgular Transaksiyonel Analiz kuramı bağlamında yorumlanacaktır.

Tablo 1.

## A) Hikâyenin toplam mesaj sayısına göre ego durumları

Mesaj sayısı		Ana-Baba	Yetişkin	Çocuk
34	Kaynak	20 % 59	11 % 32	3 % 9
	Alıcı	14 % 42	11 % 32	9 % 26

## B) Hikâyenin toplam mesaj sayısına göre transaksiyonlar

Mesaj sayısı	Tamamlayıcı	Örtük	Çapraz
34	23 % 67	4 % 11	7 % 20

Tablo 1 incelendiğinde; ilişkilerde etkili olan ana-baba ego durumudur. Hikâyede koruyucu ebeveyn tutumları etkiliyken, çocuk ego durumu sınırlı kalmıştır. Yetişkin ego durumuna dayalı ilişkiler dikkat çekici orana sahiptir. Transaksiyonlar açısından ise tamamlayıcı transaksiyon yüksek bir orana sahiptir. İletişimde hedeflenen ego durumundan beklenen tepkiler alınabilmiştir. Bu ilişkilerde ana-baba ego durumunda koruculuk eşlik etmektedir. İlişkilerdeki koruyuculuk tamamlayıcı transaksiyondur. İlişkilerde karşılıklı koruyuculuğun etkili olduğunu kabul edebiliriz. Eleştirel ana-baba ego durumu beş ilişkide tespit edilmiştir. İlişkilerde, eleştirel ebeveyn tavırları tercih edilmemektedir. Bu bulgu, hikayenin ilişki ikliminde çatışma oluşturacak iletişim biçimlerinden uzak durulduğunu göstermektedir.

Tablo 2.

## A) Karşılıklı konuşmalardaki ego durumları

Mesaj sayısı		Ana-Baba	Yetişkin	Çocuk
12	Kaynak	7 % 58	4 % 33	1 % 8
	Alıcı	3 % 25	4 % 33	5 % 41

## B) Karşılıklı konuşmalardaki transaksiyonlar

Mesaj sayısı	Tamamlayıcı-Bütünleyici	Örtük	Çapraz
12	7 % 58	3 % 25	2 % 16

Tablo 2 incelendiğinde; anlatıcının aradan çekildiği karşılıklı konuşmalar yer almaktadır. Karşılıklı konuşmalarda ana-baba ego durumu oldukça fazladır. Ana-baba ego durumu yanında yetişkin ego durumu da dikkate değer bir orana sahiptir. Bu bulgu, karşılıklı konuşmalarda ana-baba

ego durumuna ikinci düzey fonksiyonel analizde ebeveyn ego durumu eşlik etmektedir. Karşılıklı konuşmalardaki transaksionlara bakıldığında ise tamamlayıcı transaksionlar yaygındır. Bu bulgu, hikayede iletişimin kesintiye uğramadan devamlılığına destek veren iletişim ortamının varlığını göstermektedir. Ayrıca çapraz transaksion oranının az oluşu bu yorumu desteklemektedir. Çapraz transaksion oranının düşük olması iletişim ortamının çatışmasız olduğunu göstermektedir.

**Tablo 3.***A) Beylerin beylerle ilişkilerindeki ego durumları*

Mesaj sayısı		Ana-Baba		Yetişkin		Çocuk	
2	<b>Kaynak</b>	1	% 50	1	% 50	0	%
	<b>Alıcı</b>	0	%	1	% 50	1	% 50

*B) Beylerin beylerle ilişkilerdeki transaksion*

Mesaj sayısı	Tamamlayıcı-Bütünleyici	Örtük	Çapraz	
2	0	% 0	2	% 100

Tablo 3'e bakıldığında, beylerin birbirleriyle ilişkilerinin sınırlı kaldığı görülmektedir. Transaksion bakımından ise çapraz transaksion oluşu beylerin güç mücadelesi içinde oluşlarıyla ilişkilendirilebilir. Beyler arası iletişimin sürdürülebilir nitelik taşıyamadığı düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir.

**Tablo 4.***A) Beylerin yiğitlerle ilişkilerindeki ego durumları*

Mesaj sayısı		Ana-Baba		Yetişkin		Çocuk	
4	<b>Kaynak</b>	3	%	1	%	0	%
	<b>Alıcı</b>	3	%	1	%	0	%

*B) Beylerin yiğitlerle ilişkilerindeki transaksion*

Mesaj sayısı	Tamamlayıcı-bütünleyici	Örtük	Çapraz	
4	4	%	0	%

Tablo 4'teki bulgulara göre; hikâyede beyler ve yiğitler arasındaki gerçekleşen ilişkiler oran açısından ağırlıklı orana sahip değildir. İlişkilere ana-baba ve yetişkin ego durumu eşlik etmektedir. Beylerden yiğitlere, yiğitlerden beylere doğru ilişkilere ana-baba ego durumunun ikinci düzey fonksiyonel analizinde koruyucu davranışlar ve tamamlayıcı transaksion eşlik etmektedir. Ayrıca ilişki durumuna akılcılık da eşlik etmektedir. Beylerin yiğitleriyle kurduğu iletişimin tamamlayıcı transaksion olmasına bağlı olarak, amaca dönük ve süreklilik arz ettiği vurgulanabilir.

**Tablo 5.***A) Eşler arası ilişkilerdeki ego durumları*

Mesaj sayısı		Ana-Baba		Yetişkin		Çocuk	
8	<b>Kaynak</b>	4	% 50	4	% 50	0	%
	<b>Alıcı</b>	4	% 50	4	% 50	0	%



## B) Eşler arası ilişkilerdeki transaksyonlar

Mesaj sayısı	Tamamlayıcı-Bütünleyici	Örtük	Çapraz
8	8 % 100	0 %	0 %

Tablo 5'e bakıldığında; eşler arasındaki ilişkiler ego durumu bakımından incelendiğinde ana-baba ve yetişkin ego durumuyla ilişki kurdukları görülmektedir. Transaksiyon açısından ele alındığında ise ilişkiler tamamlayıcı transaksyondur. Kaynak ve alıcı hedeflediği ego durumuna uygun iletişimler geliştirebilmekte, beslemekte sürekliliğini sağlamakta güçlü iletişim kurmaya zemin hazırlamaktadır. Ayrıca, ilişkilerde eşler koruyucu ya da eleştirel ana-baba ego durumuna dayalı tepkiler geliştirebilmektedirler. Yetişkin ego durumundan gelen mesaja yine yetişkin ego durumuyla iletişim kurabilmektedir. Bu bulgu, eşler arası ilişkilerin kadın ve erkek eşitliği ilkesine dayalı gerçekleştirildiğinin kanıtıdır. Bu olguya dayalı olarak, iletişimin uyum içerisinde sürdürüldüğü söylenebilir.

## Tablo 6.

## A) Ebeveyn ve çocuk ilişkilerindeki ego durumları

Mesaj sayısı	Ana-Baba	Yetişkin	Çocuk
5	<b>Kaynak</b> 4 % 80	1 % 20	0 % 0
	<b>Alıcı</b> 1 % 20	1 % 20	3 % 60

## B) Ebeveyn ve çocuk ilişkilerindeki transaksyonlar

Mesaj sayısı	Tamamlayıcı-Bütünleyici	Örtük	Çapraz
5	2 % 40	0 %	3 % 60

Tablo 6'daki bulgular ele alındığında; hikâyede ebeveyn ve çocuk ilişkilerinde kaynağın ebeveynler olduğu durumlarda koruyucu ana-baba ego durumuyla iletişim kurdukları görülmektedir. İlişkilerdeki diğer bulgu ise; bazen çocukların ebeveynlerine ana-baba ego durumuyla mesaj göndermekte oldukları dikkat çekmektedir. Karşılıklı koruyucu tutumlar, Oğuz boyu ebeveynlerince övünçle karşılanmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarıyla çapraz transaksiyona dayalı ilişkilerin yanında yetişkin ego durumuyla tamamlayıcı transaksiyona dayalı iletişim kuruyor olmaları dikkat çekici bulgudur. Bu bulgu; ilişkilerde çocukların birey olarak saygı gören bir konumda bulduklarını göstermektedir. Ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları ilişkilerine akılcılık ve gerçekçilik eşlik etmektedir.

## Tablo 7.

## A) Aile dışındaki bireylerle kurulan ilişkilerdeki ego durumları

Mesaj sayısı	Ana-Baba	Yetişkin	Çocuk
11	<b>Kaynak</b> 5 % 46	3 % 27	3 % 27
	<b>Alıcı</b> 7 % 64	3 % 27	1 % 9

## B) Aile dışındaki bireylerle kurulan ilişkilerdeki transaksyonlar

Mesaj sayısı	Tamamlayıcı-Bütünleyici	Örtük	Çapraz
11	6 % 55	2 %18	3 % 27

Tablo 7’ deki aile dışındaki bireylerle kurulan ilişkilere bakıldığında; ana- baba ego durumu etkili orana sahiptir. Ancak ilişkilere yetişkin ve çocuk ego durumu da eşlik etmektedir. Bu durum hikâyedeki kahramanların gerek duyduklarında ilişkilerini farklı ego durumlarını kullanarak iletişim durumlarını düzenleyebildiklerini göstermektedir. İlişkilerde tamamlayıcı transaksyonlar ön plandadır. Yani ilişkiyi sürdürebilme becerilerinin yüksek olduğu, iletişimi akılcı gerçekçi temeller üzerine kurduklarını göstermektedir. Ancak çapraz transaksyonların bulunması kahramanların gerektiğinde, ilişkilere iletişimi durdurucu tepkiler sergilediklerini göstermektedirler. Aile dışındaki kişilerle açık olmayan örtük transaksyonlar kullanılmıştır. Transaksyonlar açısından tüm transaksyonların kullanılması hikâyede aile dışındaki kişilerle iletişimi istedikleri biçimde kurabilme becerilerini göstermektedir.

**Tablo 8.**

*A) Kadınların başlattığı ilişkilerdeki ego durumları*

Mesaj sayısı		Ana- Baba	Yetişkin	Çocuk
13	<b>Kaynak</b>	10 %	3 %	0 %
	<b>Alıcı</b>	7 %	3 %	3 %

*B) Kadınların başlattığı ilişkilerdeki transaksyonlar*

Mesaj sayısı	Tamamlayıcı-Bütünleyici	Örtük	Çapraz
13	9 %	2 %	2 %

Tablo 8 incelendiğinde kadınların hikâyenin olay örgüsüne katılımının gelişme bölümünde olduğu görülmektedir. Kadınların ilişkilerinde ana-baba ego durumu yaygın kullanılmaktadır. Bu durum oğuz boyu kadınlarının tahmin edilen bir niteliğidir. Eleştirel ana-baba ego durumu sadece Kazılık Dağı’na seslenişte kullanılmıştır. Yetişkin ego durumu daha az belirlenmiştir. Transaksyonlar açısından oğuz boyu kadınlarının iletişimi geliştirici, sürekliliği sağlayıcı nitelikleri ön plana çıkmaktadır. Çocuklarla kurulan iki iletişim durumu çapraz transaksyondur. İki iletişim durumunda ise örtük transaksyon tespit edilmiştir. Oğuz boyu kadınlarının açık iletişimi tercih ederek nadiren örtük iletişime ihtiyaç duydukları görülmektedir.

## SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Hikâyedeki ilişkilerin analizi genel olarak ele alındığında; çocuk ego durumunun sınırlı sayıda kullanıldığı belirlenmiştir. Ana-baba ego durumunun çocuk ego durumuna göre daha fazla başvurduğu görülmektedir. Yetişkin ego durumunun ilişkilere hâkim orana sahip olması dikkat çekici bulgulardandır. Ana- baba ego durumu, iki iletişim durumunda eleştirel, diğer ilişkilere koruyucudur. Yetişkin ve ana-baba ego durumu harmanlanarak kullanılmıştır. Buna göre hikâyede Oğuz boyu bireylerinin ilişkilerinde koruyucu tutumlar yanında gerçekçi, akılcı ve iletişimin devamlılığını sağlayan yetişkin ego durumuna dayalı ilişkiler ağı görülmektedir. Hikâyede ilişkiler tamamlayıcı transaksyonlarla sürdürülme eğilimindedir. Buna bağlı olarak Oğuz boyu bireylerinin iletişimi sürdürme isteklerini, iletişimin devamlılığını sağlayan ayrıntılara gösterdikleri özenle açıklanabilir.

Bu bulgu Kıran (2015) bulgularıyla desteklenen bulgulardandır.

Beylerin arasındaki ilişkiler, çapraz transaksionlarla gelişmiştir. Bu bulgu Oğuz boyu beylerinin güç mücadelesinin ilişkilere ve iletişime yansımaları olarak düşünülebilir. Beylerin yiğitleriyle ilişkisinde transaksion tamamlayıcıdır. Bu durum beyler ve yiğitler arasında statüye dayalı ayrımın aşılması açık iletişim kurulduğunu göstermektedir. Bu bulgu Kıran (2015) bulgularıyla desteklenen bulgulardandır.

Eşler arası ilişkilerde, çocuk ego durumu ve çapraz transaksion görülmezken ilişkilerin tümü tamamlayıcı transaksiondur. Ego durumları açısından koruyucu ana- baba ve yetişkin ego durumu tespit edilmiştir. Yetişkin ego durumunun eşler arasındaki ilişkilerde yaygınlığı, Oğuz boyunda eşler arası ilişkilerde sanılanın aksine erkek egemen bir yapının olmadığı ispatı olarak değerlendirilebilir. İlişkilerin eşitlik ilkesine dayandığı düşünülebilir. Eşler arası ilişkilerin eşitliğe dayandığı ilkel ilişkilerin aksine modern nitelikler barındırdığı transaksionel analiz ile de belirlenmiştir. Eşler arası ilişkilerde erkek egemen yapının olmadığı ve eşlerin arasında eşitliğe dayandığını vurgulayan bu bulgu ile literatürdeki; Çolak (2016), Kılıç (1997), Kırzioğlu (2000), Gündüz (2012), Kıran (2015), çalışmalarını örtüşmektedir.

Ebeveynler ve çocuklar arası ilişkilerde çapraz transaksionlar bulunmuştur. Bu durum ebeveynlerin koruyucu tutumlarıyla açıklanabilir. Kaynağın çocuklar olduğu bazı ilişkilerde koruyucu ana-baba ego durumuyla iletişim gerçekleşmektedir. Bu durumlar oğuz boyu oğlancıklarının yiğitliklerini sergilediği ilişkilerdir. Oğuz boyunda çocukların kaynak olduğu iletişim durumlarında koruyucu ana baba ego durumu sergilemeleri transaksionel analiz kuramsal beklentileriyle yordanamayan dikkat çekici farklılıklardandır. Aile dışındaki ilişkilerde iletişime, tamamlayıcı transaksionlar eşlik etmektedir. Bu durum ölçülü bir iletişim kurabilme becerilerini sergileyebildiklerini göstermektedir. Bu bulgu Kıran (2015) bulgularıyla desteklenen bulgulardandır.

Kadınların kaynak olduğu iletişim, koruyucu ana-baba ego durumuyla gerçekleşmektedir. Hikâyenin aşamaları ve yaşam arasında ilişki kurulduğunda kadınların gelişme aşamasındaki üstlendikleri sorumluluğun gerçek yaşamdaki belirleyiciliklerinin yansımaları olduğu düşünülebilir. Hikâyede Oğuz boyu kadınları üç ilişkiden ikisinde eleştirel ana-baba ego durumunu kullanmışlardır. Kadınların ilişki ve iletişimde eleştirici ve geliştirici rollerini göstermektedir. Ayrıca kadınların iletişimlerinde ihtiyaç duydukları örtük transaksionlardan yararlandıkları ve problemlerin çözümünde gerçekçi ve akılcı yollara başvurdukları görülmektedir. Bu bulgu Kıran (2015); Taş ve Dağtaş (2016) bulgularıyla desteklenen bulgulardandır.

Bu araştırma; Dede Korkut kitabındaki diğer hikâyelerin de transaksionel analiz kavramlarıyla ele alınabileceğini göstermektedir. Başka araştırmalarda diğer hikâyelerin iletişim iklimi transaksionel analizinin yapılabileceği öneri olarak sunulabilir. Böylece oğuz boyunun iletişim iklimine eşlik eden psikolojik boyut kapsamlı biçimde açığa çıkarılabilir. Ayrıca hikâyelerin farklı araştırmalara konu olabileceğine sahip olduğu görülmektedir. Bu yüzden, farklı bilim dallarının özgün yöntem ve teknikleri kullanılarak Dede Korkut Kitabına ilişkin yapılacak araştırmalar, tarihi mirasımızdaki zenginliklerin fark edebilmesine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKLAR

- Akbaba, S. (1999). Aldatmalarda kullanılan mesajlar (Bir Erzurum masalının transaksyonel analizi), *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 12, 87-96.
- Akbağ, M. (2000). *Stresle başa çıkma tarzlarının üniversite öğrencilerinde olumsuz otomatik düşünceler, transaksyonel analiz ego durumları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akkoyun, F. (2001). *Transaksyonel analiz*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Altıntaş, E. (2005). *Psikolojik danışma kuramları*. İstanbul: Aktüel Yayıncılık.
- Başay, A., & Öğretir-Özçelik, A. D. (2018). “Kaşağı” adlı hikâyenin aile içi iletişim ve iletişim çatışmaları açısından incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 429-456. doi:10.19145/e-gifder.324802
- Berne, E. (1961). *Transactional analysis in psychotherapy*. New York: Grove Press, Inc.
- Berne, E. (1964). *Games people play*. New York: Grove Press, Inc.
- Berne, E. (1988). *What do you say after you say hello?* California: Corgi Boks,
- Berne, E. (2001). *Hayat denen oyun*. İstanbul: Kariyer Yayınları
- Corey, G. (1996). *Theroy and practice of counseling and psychotherapy*. Belmont: Cengage Learning.
- Çolak, F. (2016). Türklerde lider kadın tipolojisi ve Gülnar Hatun efsanesi. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 58,70.
- Dökmen, Ü. (1994). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Durbilmez, B. (2015). Eflâtun Cem Güney’in Dede Korkut Masalları’na metinler arası bir yaklaşım: ‘Kan Turalı’ örneği”. *Millî Folklor*, 27(108) 165-179.
- Ergin, M. (1995). *Dede Korkut Kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Gündüz, A. (2012). Tarihi süreç içerisinde Türk toplumunda ve devletlerinde kadının yeri ve önemi. *International Journal of Social Science*, 5,(5),130-148.
- Karahasanoğlu, T. (2002). Dede Korkut Hikâyelerinde iletişim belgeleri. *İ. Ticaret Üniversitesi Dergisi*, 2, 257-295.
- Karahasanoğlu, T. (2003). Dede Korkut Hikâyelerinde iletişim belgeleri II. *İ. Ticaret Üniversitesi Dergisi*, 3, 25-64.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıç, F. (1997). Dede Korkut kitabından “Dirse han oğlu bağaç han boyı, adlı hikâyenin tema ve yapı bakımından tahlili. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 8, 79-97.

- Kıran, A. E. (2015). Çağdaş bir anlatı: Kanlı Koca Oğlu Kan Turalı Boyu. *Millî Folklor*, 27, (108), 155-164.
- Kırzioğlu, M. F. (2000). *Dede Korkut Oğuznameleri*. Ankara: AKM Yayınları.
- Nelson Jones, R. (1982). *Danışma psikolojisi kuramları*. Ankara: TDFO Ltd. Şti.
- Steiner, C. (1974). *Scripts people live: Transactional analysis of life scripts*. New York: Grove Press Inc.
- Taş, H., & Dağtaş, A. (2016). Dede korkut hikâyelerinin transaksiyonel analiz kuramı açısından incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 9(42). doi: 10.17719/jisr.20164216240
- Woollams, S., & Brown, M. (1979). *TA, the total handbook of transactional analysis*. New York: Prentice Hall.