

# **Üniversite Öğrencilerinin TA Ego Durumları ile Gestalt Temas Biçimleri ve Young Şemaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

**Fatma Uzun**

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsüne Rehberlik ve  
Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Tezi olarak sunulmuştur.

Doğu Akdeniz Üniversitesi  
Ocak 2020  
Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü onayı

---

Prof. Dr. Ali Hakan Ulusoy  
L.E.Ö.A. Enstitüsü Müdürü

Bu tezin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarım.

---

Doç. Dr. Canan Zeki  
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı

Bu tezi okuyup değerlendirdiğimizi, tezin nitelik bakımından Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarız.

---

Doç. Dr. Sertan Kağan  
Tez Danışmanı

---

Değerlendirme Komitesi

1. Doç. Dr. Yeliz Akıntuğ

2. Doç. Dr. Sertan Kağan

3. Doç. Dr. Könül Memmedova

## ÖZ

Bu araştırmada, Doğu Akdeniz Üniversitesi'nin dört farklı fakültesinde(Eğitim Fakültesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, İletişim Fakültesi ve Mühendislik Fakültesi) öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinin TA Ego Durumları ile Gestalt Temas Biçimleri ve Young Şemaları arasındaki ilişki puanları arasındaki bağlantıyı ortaya koymak amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın örneklemini Doğu Akdeniz Üniversitesi'nin dört farklı fakültesinde okuyan 221 kadın, 164 erkek üniversite öğrencisi olmak üzere toplamda 385 gönüllü katılımcı oluşturmaktadır. Araştırma verileri Bilgilendirilmiş Onay Formu, Demografik Bilgi Formu, Ben Durumları Ölçeği(BDÖ), Gestalt Temas Biçimleri Ölçeği Yeniden Düzenlenmiş Form(GCSQ-R) ve Young Şema Ölçeği Kısa Form-3(YŞÖ-KF3) veri toplama araçları ile toplanmış olup, elde edilen veriler Sosyal Bilimler İstatistik Paket Programı(SPSS) 22.0 ile analiz edilmiştir.

Üniversite öğrencilerinin BDÖ alt ölçek puanlarının, GCSQ-R ve YŞÖ-KF3 alt ölçek puanlarını yordama gücünü belirlemek için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi sonucunda, Gestalt temas biçimlerinin ve Young şemalarının bazılarının TA ego durumları üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmüştür.

Üniversite öğrencilerinin TA ego durumları ile Gestalt Temas Biçimleri ve Young Şemaları arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi ile incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; TA ego durumları ile Gestalt temas biçimleri ve Young şemaları alt ölçek puanları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla yapılan analizde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin BDÖ, GCSQ-R ve YŞÖ-KF3 alt ölçek puanlarının sosyo-demografik değişkenlere göre farklılık göstermediğine yönelik T-

test uygulanmış ve anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Üniversite öğrencilerinin BDÖ, GCSQ-R ve YŞÖ-KF3 alt ölçek puanlarının öğrenim görülen fakülte değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmış ve TA ego durumları puan ortalamaları arasında, fakültelerde okuyan öğrencilerin ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Gestalt Temas Biçimleri ve Young Şemaları alt ölçek puanlarının ortalamaları ile fakültelerde okuyan öğrencilerin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılıkların hangi fakültelerden kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey Testi yapılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Transaksiyonel Analiz, Ego Durumları, Gestalt Temas Biçimleri, Young Şemaları

## ABSTRACT

We have targeted to determine the tie among the points of the Young schemes, TA ego states and the Gestalt touch forms of the students who are attending the Faculty of Education, the Faculty of Health Science, the Faculty of Communication and the Faculty of Civil Engineering of the Eastern Mediterranean University. 221 female and 164 male students with a total number of 385 who are attending four separate faculties of the Eastern Mediterranean University have volunteered to take part in this study. The data of the study has been gathered within the preinformed approval form, demographic knowledge form, the scale of self states, the scale of Gestalt touch forms, the regulated form (GCSQ-R), the scale of young schemes - 3(YSÖ-KF3) and then the data has been analyzed by a statistical package of social affairs science - (SPSS)22. To determine the figuring power of BDO sub scale points, GCSQR and YSO-KF3 sub scale of the university students we have noticed some important relations on Gestalt touch forms and some of the young schematics have effect on TA Ego states according to the results of reression analyses. We have studied the relation among the TA ego states and Gestalt touch forms, and young schemes by Pearson Moments Correlation Coefficient Analysis. According to the fesult of this study, the analyses has proved some meaningful statistical relation among TA ego states and Gestalt touch forms along with young schemes sub points of the uniuersity students. We have applied T-test determine that the BDO, GCSQ-R and YSO sub scale points of the students do not differ related with socio-demographic varieties, but we have found out some meaningful differences.

**Keywords:** Transactional Analysis, Ego States, Gestalt Contact Forms, Young Schemes

## TEŞEKKÜR

Bu çalışmada benden yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen, bana yol gösteren değerli danışman hocam, Doç. Dr. Sertan Kağan'a, tım eğitim hayatım boyunca yanımda olamasa da bana onun kızı olduğum için çok őanslı olduğumu hissettiren babam Ceylan Uzun'a, babamın kaybından sonra bana hem annelik hem babalık yapan ve her zaman bana destek olan annem Havva Uzun'a, okul hayatım boyunca hep desteklerini hissettiren kardeőim Durmuő Uzun, manevi ablam Filiz Kavak'a ve dayım Ersoy Kavak'a tez yazma döneminde bana hem bilgileri ile hemde manevi olarak destek olan Esat'a teőekkürü bir borç bilirim.

# İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR.....	vii
KISALTMALAR.....	xxiv
TABLO LİSTESİ.....	xxv
1 GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	6
1.2.1 Problem Cümlesi.....	6
1.2.1.1 Alt Problemler.....	7
1.3 Araştırmanın Önemi.....	7
1.4 Sayılıtlar.....	9
1.5 Sınırlılıklar.....	9
1.6 Tanımlar.....	10
2 KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	14
2.1 Transaksiyonel Analiz.....	14
2.1.1 Zamanı Yapılandırma Biçimleri.....	16
2.1.1.1 Geri Çekilme.....	16
2.1.1.2 Törenler.....	16
2.1.1.3 Eğlenticilikler/Vakit Geçirme.....	16
2.1.1.4 Psikolojik Oyunlar.....	17
2.1.1.5 Samimiyet.....	17
2.1.2 Yaşam Senaryosu ve Yaşam Pozisyonları.....	17



2.1.3 Temas İletileri.....	19
2.1.4 Komutlar ve Karşıt Komutlar .....	21
2.1.5 Ego Durumları .....	22
2.1.5.1 Ego Durumlarının Yapısal Analizi.....	23
2.1.5.1.1 Ebeveyn Ego-Durumu .....	23
2.1.5.1.2 Yetişkin Ego-Durumu.....	24
2.1.5.1.3 Çocuk Ego-Durumu .....	24
2.1.5.2 Ego Durumlarının Fonksiyonel Analizi .....	25
2.1.5.2.1 Eleştiren Ebeveyn (EE).....	25
2.1.5.2.2 Koruyucu/Kollayıcı Ebeveyn (KE) .....	26
2.1.5.2.3 Yetişkin (Y) .....	26
2.1.5.2.4 Doğal Çocuk (DÇ).....	26
2.1.5.2.5 Uygulu Çocuk (UÇ).....	27
2.1.6 Ego Durumlarını Tanılama ve Tanılama İpuçları.....	28
2.1.7 Transaksiyonlar .....	28
2.1.8 Sabitlik Hipotezi ve Egogram.....	30
2.1.9 Bulaşmalar ve Dışlamalar.....	30
2.1.10 TA Ego Durumları İle İlgili Yapılan Araştırmalar .....	31
2.2 Gestalt Yaklaşımı ve Temas Biçimleri.....	34
2.2.1 Temas.....	40
2.2.2 Duyarsızlaşma .....	41
2.2.3 Saptırma.....	42
2.2.4 Kendine Döndürme.....	43
2.2.5 İç İçe Geçme .....	44
2.2.6 Gestalt Temas Biçimleri İle İlgili Yapılan Araştırmalar .....	45

2.3 Young Şema Terapi.....	47
2.3.1 Bağlantısızlık/Kopukluk ve Reddetme Alanı .....	53
2.3.2 Hasar Görmüş Otonomi ve Performans Alanı.....	54
2.3.3 Hasar Görmüş Sınırlar Alanı .....	55
2.3.4 Başkaları Yönelimlilik Alanı.....	56
2.3.5 Aşırı Dikkat ve Engellenme Alanı.....	57
2.3.6 Erken Dönem Uyum Bozucu Şemalar.....	58
2.3.6.1 Terkedilme Şeması.....	58
2.3.6.2 Kuşkuculuk/Kötüye Kullanma Şeması .....	58
2.3.6.3 Duygusal Yoksunluk Şeması .....	59
2.3.6.4 Kusurluluk Şeması .....	59
2.3.6.5 Sosyal İzolasyon Şeması.....	60
2.3.6.6 Bağımlılık/Yetersizlik Şeması .....	60
2.3.6.7 Dayanısızlık ya da Hastalık Şeması .....	60
2.3.6.8 Gelişmemiş Benlik/İç içe Geçme Şeması .....	61
2.3.6.9 Başarısızlık Şeması .....	61
2.3.6.10 Ayrıcalıklılık Şeması.....	62
2.3.6.11 Yetersiz Kendini Kontrol Şeması .....	62
2.3.6.12 Boyun Eğicilik Şeması.....	62
2.3.6.13 Aşırı Fedakarlık/Kendini Feda Şeması .....	63
2.3.6.14 Onay Arama Şeması.....	63
2.3.6.15 Karamsarlık Şeması .....	64
2.3.6.16 Duyguları Bastırma Şeması.....	64
2.3.6.17 Yüksek Standartlar Şeması .....	64
2.3.6.18 Cezalandırıcılık Şeması.....	65

2.3.7 Young Şemaları İle İlgili Yapılan Araştırmalar .....	66
3 YÖNTEM.....	69
3.1 Araştırmanın Deseni.....	69
3.2 Evren ve Örneklem.....	69
3.3 Veri Toplama Araçları .....	70
3.3.1 Demografik Bilgi Formu .....	70
3.3.2 Ben Durumları Ölçeği (BDÖ) .....	70
3.3.3 Gestalt Temas Biçimleri Ölçeği Yeniden Düzenlenmiş Form .....	70
3.3.4 Young Şema Ölçeği Kısa Form-3 (YŞÖ-KF3) .....	71
3.3.5 Verilerin Toplanma Süreci .....	72
3.3.6 Verilerin Analizi .....	72
4 BULGULAR .....	73
4.1 Üniversite Öğrencilerinin Transaksiyonel Analiz Ego Durumları ile Gestalt Temas Biçimleri ve Young Şemaları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulguların Analizi.....	74
4.2 Üniversite Öğrencilerinin BDÖ Alt Ölçek Puanlarının, GCSQ-R ve YSO Alt Ölçek Puanlarını Yordayıp Yordamadığına İlişkin Bulguların Analizi.....	76
4.3 Üniversite Öğrencilerinin TA Ego Durumları İle Gestalt Temas Biçimleri ve Young Şemaları Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığına Dair Bulguların Analizi .....	87
4.4 Üniversite Öğrencilerinin BDÖ Alt Ölçek Puanları İle GCSQ-R ve YSO Alt Ölçek Puanlarının Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulguların Analizi .....	89
4.4.1 BDÖ Eleştirel Ebeveyn Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	89

4.4.2 BDÖ Koruyucu Ebeveyn Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	90
4.4.3 BDÖ Yetişkin Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	91
Üniversite öğrencilerinin Yetişkin ego durumu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 10'da verilmiştir.....	91
4.4.4 BDÖ Uygulu Çocuk Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	91
4.4.5 BDÖ Doğal Çocuk Çocuk Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	92
4.4.6 Geri Döndürme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	92
4.4.7 Saptırma Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	93
4.4.8 Aşırı Temas Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	94
4.4.9 İç İçe Geçme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	94
4.4.10 Duyarsızlaşma Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	95
4.4.11 Duygusal Yoksunluk Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	96
4.4.12 Başarısızlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	96

4.4.13 Karamsarlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	97
4.4.14 Sosyal İzolasyon Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	98
4.4.15 Duyguları Bastırma Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	98
4.4.16 Onay Arayıcılık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	99
4.4.17 İç İçe Geçme Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	100
4.4.18 Ayrıcalıklılık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	100
4.4.19 Kendini Feda Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	101
4.4.20 Cezalandırılma Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	102
4.4.21 Terk Edilme Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	102
4.4.22 Kusurluluk Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	103
4.4.23 Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	104
4.4.24 Yüksek Standartlar Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	104

4.4.25 Eleştirel Ebeveyn Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	105
4.4.26 Koruyucu Ebeveyn Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	106
4.4.27 Yetişkin Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	106
4.4.28 Uygulu Çocuk Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	107
4.4.29 Doğal Çocuk Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	108
4.4.30 Geri Döndürme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	109
4.4.31 Saptırma Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	109
4.4.32 Aşırı Temas Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	110
4.4.33 İç İçe Geçme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	111
4.4.34 Duyarsızlaşma Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	111
4.4.35 Duygusal Yoksunluk Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	112
4.4.36 Başarısızlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	113

4.4.37 Karamsarlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	113
4.4.38 Sosyal İzolasyon Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	114
4.4.39 Duyguları Bastırma Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	115
4.4.40 Onay Arayıcılık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	116
4.4.41 İç İçe Geçme Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	116
4.4.42 Ayrıcalıklılık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	117
4.4.43 Kendini Feda Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	118
4.4.44 Terk Edilme Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	118
4.4.45 Cezalandırılma Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	119
4.4.46 Kusurluluk Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	120
4.4.47 Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	120
4.4.48 Yüksek Standartlar Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	121

4.4.49 Eleştirel Ebeveyn Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	122
4.4.50 Koruyucu Ebeveyn Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	123
4.4.51 Yetişkin Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	123
4.4.52 Uygulu Çocuk Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	124
4.4.53 Doğal Çocuk Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	125
4.4.54 Geri Döndürme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	125
4.4.55 Saptırma Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	126
4.4.56 Aşırı Temas Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	126
4.4.57 İç İçe Geçme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	127
4.4.58 Duyarsızlaşma Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	128
4.4.59 Duygusal Yoksunluk Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	128
4.4.60 Başarısızlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	129



4.4.61 Karamsarlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	129
4.4.62 Sosyal İzolasyon Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	130
4.4.63 Duyguları Bastırma Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	131
4.4.64 Onay Arayıcılık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	131
4.4.65 İç İçe Geçme Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	132
4.4.66 Ayrıcalıklılık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	133
4.4.67 Kendini Feda Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	133
4.4.68 Terk Edilme Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	134
4.4.69 Cezalandırılma Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	135
4.4.70 Kusurluluk Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	135
4.4.71 Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	136
4.4.72 Yüksek Standartlar Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	137

4.4.73 Eleştirel Ebeveyn Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	137
4.4.74 Koruyucu Ebeveyn Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	138
4.4.75 Yetişkin Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	139
4.4.76 Uygulu Çocuk Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	139
4.4.77 Doğal Çocuk Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	140
4.4.78 Geri Döndürme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	141
4.4.79 Saptırma Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	141
4.4.80 Aşırı Temas Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	142
4.4.81 İç İçe Geçme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	143
4.4.82 Duyarsızlaştırma Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	143
4.4.83 Duygusal Yoksunluk Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	144
4.4.84 Başarısızlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	145

4.4.85 Karamsarlık Şeması Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	145
4.4.86 Sosyal İzolasyon Şeması Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	146
4.4.87 Duyguları Bastırma Şeması Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	147
4.4.88 Onay Arayıcılık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	147
4.4.89 İç İç Geçme Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	148
4.4.90 Ayrıcalıklılık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	149
4.4.91 Kendini Feda Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	149
4.4.92 Terk Edilme Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	150
4.4.93 Cezalandırılma Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	151
4.4.94 Kusurluluk Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	151
4.4.95 Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	152
4.4.96 Yüksek Standartlar Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	153

4.4.97 Eleştirel Ebeveyn Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	154
4.4.98 Koruyucu Ebeveyn Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	155
4.4.99 Yetişkin Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	156
4.4.100 Uygulu Çocuk Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	158
4.4.101 Doğal Çocuk Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	159
4.4.102 Geri Döndürme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	160
4.4.103 Saptırma Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	162
4.4.104 Aşırı Temas Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	163
4.4.105 İç İç Geçme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	164
4.4.106 Duyarsızlaşma Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	166
4.4.107 Duygusal Yoksunluk Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	167
4.4.108 Başarısızlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	169

4.4.109 Karamsarlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	170
4.4.110 Sosyal İzolasyon Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	172
4.4.111 Duyguları Bastırma Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	173
4.4.112 Onay Arayıcılık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	175
4.4.113 İç İç Geçme Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	176
4.4.114 Ayrıcalıklılık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	178
4.4.115 Kendini Feda Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	179
4.4.116 Terk Edilme Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	180
4.4.117 Cezalandırılma Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	182
4.4.118 Kusurluluk Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	183
4.4.119 Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	184
4.4.120 Yüksek Standartlar Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular .....	186

5 SONUÇ .....	188
5.1 Sonuç .....	188
5.1.1 Üniverite Öğrencilerinin, TA Ego Durumlarının Gestalt Temas Biçimleri ve Young Şemaları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulguları Yordanmasma İlişkin Sonuçlar .....	188
5.1.2 Üniversite Öğrencilerinin, TA Ego Durumlarının ile Gestalt Temas Biçimleri ve Young Şemaları Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı bir İlişki Olduğuna Dair Bulgulara İlişkin Sonuçlar .....	189
5.1.3 Üniversite Öğrencilerinin, TA Ego Durumlarının, Gestalt Temas Biçimlerinin ve Young Şemalarının (Tüm Alt Boyutlar) Öğrenim Görülen Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair Sonuçlar .....	191
5.1.4 Üniversite Öğrencilerinin, TA Ego Durumlarının, Gestalt Temas Biçimlerinin ve Young Şemalarının (Tüm Alt Boyutlar) Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair Sonuçlar .....	193
5.1.5 Üniversite Öğrencilerinin, TA Ego Durumlarının, Gestalt Temas Biçimlerinin ve Young Şemalarının (Tüm Alt Boyutlar) Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair Sonuçlar .....	194
5.1.6 Üniversite Öğrencilerinin, TA Ego Durumlarının, Gestalt Temas Biçimlerinin ve Young Şemalarının (Tüm Alt Boyutlar) Uyruk Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair Sonuçlar .....	195
5.1.7 Üniversite Öğrencilerinin, TA Ego Durumlarının, Gestalt Temas Biçimlerinin ve Young Şemalarının (Tüm Alt Boyutlar) Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair Sonuçlar .....	196
5.2 Tartışma.....	197

5.2.1 Üniversite Öğrencilerinin, TA Ego Durumlarının, Gestalt Temas Biçimlerinin ve Young Şemalarının (Tüm Alt Boyutlar) Yordamasına İlişkin Tartışmalar.....	197
5.2.2 Üniversite Öğrencilerinin, TA Ego Durumlarının ile Gestalt Temas Biçimleri ve Young Şemaları Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı bir İlişki Olduğuna Dair Bulgulara İlişkin Tartışmalar .....	200
5.2.3 Üniversite Öğrencilerinin, TA Ego Durumlarının, Gestalt Temas Biçimlerinin ve Young Şemalarının (Tüm Alt Boyutlar) Öğrenim Görülen Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair Sonuçlara İlişkin Tartışmalar.....	207
5.2.4 Üniversite Öğrencilerinin, TA Ego Durumlarının, Gestalt Temas Biçimlerinin ve Young Şemalarının (Tüm Alt Boyutlar) Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair Sonuçlara İlişkin Tartışmalar .....	209
5.2.5 Üniversite Öğrencilerinin, TA Ego Durumlarının, Gestalt Temas Biçimlerinin ve Young Şemalarının (Tüm Alt Boyutlar) Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair Sonuçlara İlişkin Tartışmalar .....	210
5.2.6 Üniversite Öğrencilerinin, TA Ego Durumlarının, Gestalt Temas Biçimlerinin ve Young Şemalarının (Tüm Alt Boyutlar) Uyrak Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair Sonuçlara İlişkin Tartışmalar .....	211
5.2.7 Üniversite Öğrencilerinin, TA Ego Durumlarının, Gestalt Temas Biçimlerinin ve Young Şemalarının (Tüm Alt Boyutlar) Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair Sonuçlara İlişkin Tartışmalar .....	212
5.3 Öneriler.....	213
KAYNAKLAR .....	215

## KISALTMALAR

BDÖ	Ben Durumları Ölçeği
DÇ	Doğal Çocuk
EE	Eleştirel Ebeveyn
GCSQ-R	Gestalt Temas Biçimleri Ölçeği Yeniden Düzenlenmiş Form
KE	Koruyucu Ebeveyn
K.K.T.C	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
PDR	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
TA	Transaksiyonel Analiz
TC	Türk Cumhuriyeti
UÇ	Uygulu Çocuk
Y	Yetişkin
YŞÖ-KF3	Young Şema Ölçeği Kısa Form-3
Z.G.K.D.Ş.	Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık Şeması



## TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Öğrencilerin BDÖ Alt Ölçek Puanları, GCSQ-R Alt Ölçek Puanları ve YSO Alt Ölçek Puanlarının Betimsel İstatistiksel Değerleri.....	74
Tablo 2: Ego Durumları Alt Ölçeği Eleştirel Ebeveyn'in Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları .....	76
Tablo 3: Ego Durumları Alt Ölçeği Koruyucu Ebeveyn'in Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları .....	78
Tablo 4: Ego Durumları Alt Ölçeği Yetişkin'in Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları .....	80
Tablo 5: Ego Durumları Alt Ölçeği Uygulu Çocuk'un Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları .....	83
Tablo 6: Ego Durumları Alt Ölçeği Doğal Çocuk'un Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları .....	85
Tablo 7: Üniversite Öğrencilerinin BDÖ Alt Ölçek Puanları İle GCSQ-R ve YSO Alt Ölçek Puanları Arasındaki İlişkileri Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Sonuçları .....	88
Tablo 8: Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Ebeveyn Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T- Test Analizi Sonuçları.....	90
Tablo 10: Üniversite Öğrencilerinin Yetişkin Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T- Test Analizi Sonuçları.....	91
Tablo 11: Üniversite Öğrencilerinin Uygulu Çocuk Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T- Test Analizi Sonuçları.....	91
Tablo 12: Üniversite Öğrencilerinin Doğal Çocuk Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T- Test Analizi Sonuçları.....	92

Tablo 13: Üniversite Öğrencilerinin Geri Döndürme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	93
Tablo 14: Üniversite Öğrencilerinin Saptırma Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T – Test Analizi Sonuçları .....	93
Tablo 15: Üniversite Öğrencilerinin Aşırı Temas Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	94
Tablo 16: Üniversite Öğrencilerinin İç İç Geçme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	94
Tablo 17: Üniversite Öğrencilerinin Duyarsızlaşma Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	95
Tablo 18: Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Yoksunluk Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	96
Tablo 19: Üniversite Öğrencilerinin Başarısızlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	97
Tablo 20: Üniversite Öğrencilerinin Karamsarlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	97
Tablo 21: Üniversite Öğrencilerinin Sosyal İzolasyon Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	98
Tablo 22: Üniversite Öğrencilerinin Duyguları Bastırma Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	99
Tablo 23: Üniversite Öğrencilerinin Onay Arayıcılık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	99
Tablo 24: Üniversite Öğrencilerinin İç İç Geçme Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	100

Tablo 25: Üniversite Öğrencilerinin Ayrıcalıklılık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T- Test Analizi Sonuçları.....	101
Tablo 26: Üniversite Öğrencilerinin Kendini Feda Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T- Test Analizi Sonuçları.....	101
Tablo 27: Üniversite Öğrencilerinin Cezalandırılma Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T- Test Analizi Sonuçları.....	102
Tablo 28: Üniversite Öğrencilerinin Terk Edilme Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T- Test Analizi Sonuçları.....	103
Tablo 29: Üniversite Öğrencilerinin Kusurluluk Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T- Test Analizi Sonuçları.....	103
Tablo 30: Üniversite Öğrencilerinin Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T- Test Analizi Sonuçları.....	104
Tablo 31: Üniversite Öğrencilerinin Yüksek Standartlar Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T- Test Analizi Sonuçları.....	105
Tablo 32: Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Ebeveyn Ego durumu Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları.....	105
Tablo 33: Üniversite Öğrencilerinin Koruyucu Ebeveyn Ego durumu Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları.....	106
Tablo 34: Üniversite Öğrencilerinin Yetişkin Ego durumu Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları.....	107
Tablo 35: Üniversite Öğrencilerinin Uygulu Çocuk Ego durumu Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları.....	107
Tablo 36: Üniversite Öğrencilerinin Doğal Çocuk Ego durumu Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları.....	108

Tablo 37: Üniversite Öğrencilerinin Geri Döndürme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	109
Tablo 38: Üniversite Öğrencilerinin Saptırma Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	110
Tablo 39: Üniversite Öğrencilerinin Aşırı Temas Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	110
Tablo 40: Üniversite Öğrencilerinin İç İçe Geçme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	111
Tablo 41: Üniversite Öğrencilerinin Duyarsızlaşma Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	112
Tablo 42: Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Yoksunluk Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	112
Tablo 43: Üniversite Öğrencilerinin Başarısızlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	113
Tablo 44: Üniversite Öğrencilerinin Karamsarlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	114
Tablo 45: Üniversite Öğrencilerinin Sosyal İzolasyon Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	114
Tablo 46: Üniversite Öğrencilerinin Duyguları Bastırma Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	115
Tablo 47: Üniversite Öğrencilerinin Onay Arayıcılık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	116
Tablo 48: Üniversite Öğrencilerinin İç İçe Geçme Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	117

Tablo 49: Üniversite Öğrencilerinin Ayrıcalıklılık Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	117
Tablo 50: Üniversite Öğrencilerinin Kendini Feda Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	118
Tablo 51: Üniversite Öğrencilerinin Terk Edilme Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	119
Tablo 52: Üniversite Öğrencilerinin Cezalandırılma Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	119
Tablo 53: Üniversite Öğrencilerinin Kusurluluk Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	120
Tablo 54: Üniversite Öğrencilerinin Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanaksızlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları.....	121
Tablo 55: Üniversite Öğrencilerinin Yüksek Standartlar Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	122
Tablo 56: Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Ebeveyn Ego durumu Alt Ölçek Puanlarının Uyuşma Göre T- Test Analizi Sonuçları.....	122
Tablo 57: Üniversite Öğrencilerinin Koruyucu Ebeveyn Ego durumu Alt Ölçek Puanlarının Uyuşma Göre T- Test Analizi Sonuçları.....	123
Tablo 58: Üniversite Öğrencilerinin Yetişkin Ego durumu Alt Ölçek Puanlarının Uyuşma Göre T- Test Analizi Sonuçları.....	124
Tablo 59: Üniversite Öğrencilerinin Uygulu Çocuk Ego durumu Alt Ölçek Puanlarının Uyuşma Göre T- Test Analizi Sonuçları.....	124
Tablo 60: Üniversite Öğrencilerinin Doğal Çocuk Ego durumu Alt Ölçek Puanlarının Uyuşma Göre T- Test Analizi Sonuçları.....	125

Tablo 61: Üniversite Öğrencilerinin Geri Döndürme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Uyuğa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	125
Tablo 62: Üniversite Öğrencilerinin Saptırma Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Uyuğa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	126
Tablo 63: Üniversite Öğrencilerinin Aşırı Temas Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Uyuğa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	127
Tablo 64: Üniversite Öğrencilerinin İç İçe Geçme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Uyuğa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	127
Tablo 65: Üniversite Öğrencilerinin Duyarsızlaşma Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Uyuğa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	128
Tablo 66: Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Yoksunluk Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyuğa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	128
Tablo 67: Üniversite Öğrencilerinin Başarısızlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyuğa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	129
Tablo 68: Üniversite Öğrencilerinin Karamsarlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyuğa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	130
Tablo 69: Üniversite Öğrencilerinin Sosyal İzolasyon Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyuğa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	130
Tablo 70: Üniversite Öğrencilerinin Duyguları Bastırma Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyuğa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	131
Tablo 71: Üniversite Öğrencilerinin Onay Arayıcılık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyuğa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	132
Tablo 72: Üniversite Öğrencilerinin İç İçe Geçme Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyuğa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	132

Tablo 73: Üniversite Öğrencilerinin Ayrıcalıklılık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyuğa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	133
Tablo 74: Üniversite Öğrencilerinin Kendini Feda Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyuğa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	134
Tablo 75: Üniversite Öğrencilerinin Terk Edilme Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyuğa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	134
Tablo 76: Üniversite Öğrencilerinin Cezalandırılma Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyuğa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	135
Tablo 77: Üniversite Öğrencilerinin Kusurluluk Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyuğa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	136
Tablo 78: Üniversite Öğrencilerinin Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanısızlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyuğa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	136
Tablo 79: Üniversite Öğrencilerinin Yüksek Standartlar Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyuğa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	137
Tablo 80: Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Ebeveyn Ego durumu Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	138
Tablo 81: Üniversite Öğrencilerinin Koruyucu Ebeveyn Ego durumu Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	138
Tablo 82: Üniversite Öğrencilerinin Yetişkin Ego durumu Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	139
Tablo 83: Üniversite Öğrencilerinin Uygulu Çocuk Ego durumu Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	140
Tablo 84: Üniversite Öğrencilerinin Doğal Çocuk Ego durumu Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	140

Tablo 85: Üniversite Öğrencilerinin Geri Döndürme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	141
Tablo 86: Üniversite Öğrencilerinin Saptırma Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	142
Tablo 87: Üniversite Öğrencilerinin Aşırı Temas Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	142
Tablo 88: Üniversite Öğrencilerinin İç İç Geçme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	143
Tablo 89: Üniversite Öğrencilerinin Duyarsızlaştırma Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	144
Tablo 90: Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Yoksunluk Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	144
Tablo 91: Üniversite Öğrencilerinin Başarısızlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları.....	145
Tablo 92: Üniversite Öğrencilerinin Karamsarlık Şeması Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	146
Tablo 93: Üniversite Öğrencilerinin Sosyal İzolasyon Şeması Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	146
Tablo 94: Üniversite Öğrencilerinin Duyguları Bastırma Şeması Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları.....	147
Tablo 95: Üniversite Öğrencilerinin Onay Arayıcılık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	148
Tablo 96: Üniversite Öğrencilerinin İç İç Geçme Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları.....	148



Tablo 97: Üniversite Öğrencilerinin Ayrıcalıklılık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	149
Tablo 98: Üniversite Öğrencilerinin Kendini Feda Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	150
Tablo 99: Üniversite Öğrencilerinin Terk Edilme Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları.....	150
Tablo 100: Üniversite Öğrencilerinin Cezalandırılma Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	151
Tablo 101: Üniversite Öğrencilerinin Kusurluluk Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları.....	152
Tablo 102: Üniversite Öğrencilerinin Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları.....	152
Tablo 103: Üniversite Öğrencilerinin Yüksek Standartlar Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları .....	153
Tablo 104: Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Ebeveyn Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları.....	154
Tablo 105: Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Ebeveyn Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	154
Tablo 106: Üniversite Öğrencilerinin Koruyucu Ebeveyn Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları.....	155
Tablo 107: Üniversite Öğrencilerinin Koruyucu Ebeveyn Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	156

Tablo 108: Üniversite Öğrencilerinin Yetişkin Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları.....	157
Tablo 109: Üniversite Öğrencilerinin Yetişkin Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	157
Tablo 110: Üniversite Öğrencilerinin Uygu Çocuk Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları.....	158
Tablo 111: Üniversite Öğrencilerinin Uygu Çocuk Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	158
Tablo 112: Üniversite Öğrencilerinin Doğal Çocuk Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları.....	159
Tablo 113: Üniversite Öğrencilerinin Doğal Çocuk Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	160
Tablo 114: Üniversite Öğrencilerinin Geri Döndürme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları.....	161
Tablo 115: Üniversite Öğrencilerinin Geri Döndürme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	161
Tablo 116: Üniversite Öğrencilerinin Geri Döndürme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları.....	162
Tablo 117: Üniversite Öğrencilerinin Geri Döndürme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	162

Tablo 118: Üniversite Öğrencilerinin Geri Döndürme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları.....	163
Tablo 119: Üniversite Öğrencilerinin Geri Döndürme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	164
Tablo 120: Üniversite Öğrencilerinin İç İç Geçme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları.....	165
Tablo 121: Üniversite Öğrencilerinin İç İç Geçme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	165
Tablo 122: Üniversite Öğrencilerinin Duyarsızlaşma Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları.....	166
Tablo 123: Üniversite Öğrencilerinin Duyarsızlaşma Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	166
Tablo 124: Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Yoksunluk Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları.....	168
Tablo 125: Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Yoksunluk Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	168
Tablo 126: Üniversite Öğrencilerinin Başarısızlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları.....	169
Tablo 127: Üniversite Öğrencilerinin Başarısızlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	170

Tablo 128: Üniversite Öğrencilerinin Karamsarlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları.....	171
Tablo 129: Üniversite Öğrencilerinin Karamsarlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	171
Tablo 130: Üniversite Öğrencilerinin Sosyal İzolasyon Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları.....	172
Tablo 131: Üniversite Öğrencilerinin Sosyal İzolasyon Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	173
Tablo 132: Üniversite Öğrencilerinin Duyguları Bastırma Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları.....	174
Tablo 133: Üniversite Öğrencilerinin Sosyal İzolasyon Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	174
Tablo 134: Üniversite Öğrencilerinin Onay Arayıcılık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları.....	175
Tablo 135: Üniversite Öğrencilerinin Sosyal İzolasyon Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	176
Tablo 136: Üniversite Öğrencilerinin İç İç Geçme Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları.....	177
Tablo 137: Üniversite Öğrencilerinin Sosyal İzolasyon Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	177

Tablo 138: Üniversite Öğrencilerinin Ayrıcalıklılık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları.....	178
Tablo 139: Üniversite Öğrencilerinin Ayrıcalıklılık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	178
Tablo 140: Üniversite Öğrencilerinin Kendini Feda Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları.....	179
Tablo 141: Üniversite Öğrencilerinin Ayrıcalıklılık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	180
Tablo 142: Üniversite Öğrencilerinin Terk Edilme Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları.....	181
Tablo 143: Üniversite Öğrencilerinin Terk Edilme Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	181
Tablo 144: Üniversite Öğrencilerinin Cezalandırılma Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları.....	182
Tablo 145: Üniversite Öğrencilerinin Cezalandırılma Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	182
Tablo 146: Üniversite Öğrencilerinin Kusurluluk Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları.....	183
Tablo 147: Üniversite Öğrencilerinin Kusurluluk Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	184

Tablo 148: Üniversite Öğrencilerinin Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları .....	185
Tablo 149: Üniversite Öğrencilerinin Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	185
Tablo 150: Üniversite Öğrencilerinin Yüksek Standartlar Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları.....	186
Tablo 151: Üniversite Öğrencilerinin Yüksek Standartlar Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	187

# Bölüm 1

## GİRİŞ

Araştırmanın ilk bölümünde; araştırmanın ortaya çıkmasına yol açan problem durumuna, araştırmada kullanılan temel kavramların tanım ve kısaltmalarına, ilgili literatüre, araştırmanın amacına, önemine, sayılıtlarına ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

### 1.1 Problem Durumu

İnsanoğlunun anne karnından ölüme kadarki süreçte diğerleri ile kurduğu her türlü etkileşim şekli, onun ilk olarak ebeveynleri ya da ebeveyn figürleriyle ve daha sonrasında ilişki içerisinde olduğu diğerleriyle ve çevresel faktörlerle biçimlenmekte ve biçimini alan bu etkileşim şekli, her bireyin iletişim sürecindeki farklılıklarının en önemli etkenlerinden biri olan Transaksiyonel Analiz (TA) ego durumları olarak önümüze çıkmaktadır.

Son yıllarda ülkemizde TA yaklaşımına yönelik ilgi giderek artmakta ve artan bu ilginin, TA'daki temel kaynakların dilimize kazandırılmasında ve ülkemizde bu yaklaşım temelli araştırmaların artmasında önemli rol oynadığı düşünülmektedir (Akkoyun, 1995; Keçeci, 2007; Özerk vd. 2018; Şahin, 2017).

Literatür incelendiğinde, TA yaklaşımının gerek kavramları gerekse açıklamaları zor bir terminolojiye sahip değildir. Ama kelimelerin ardındaki derin anlam ancak belli bir süre sonra kişisel yaşantımızla bütünleşirse anlaşılabilir (Akkoyun, 1995). Berne (1961) TA kuramının terminolojisi ile ilgili sekiz yaşındaki bir çocuğun anlayamayacağı bir terminoloji ise bunun anlamının olmayacağını ileri

sürmüştür (Akt. Akkoyun, 2011: 37).

TA yaklaşımı, kuramın kurucusu Eric Berne (1910-1970) tarafından genel anlamda “Karşılıklı Davranışsal Çözümleme” ya da “İşlemsel Çözümleme Yaklaşımı” olarak adlandırılmıştır. İsminden de açıkça anlaşıldığı gibi TA en az iki birey arasında gerçekleşen iletişim sürecinde davranışların karşılıklı çözümlenmesi anlamına gelmektedir (Akt. Akkoyun, 2011).

TA kuramının yapı taşlarından olan ego-durumlarını, Berne (1961), tutarlı bir davranış örüntüsüyle doğrudan ilişkili olarak, bu davranışlarla tutarlı duygu ve yaşantılar örüntüsünün bir bütünü olarak tanımlamıştır. Berne, anne karnından itibaren yaşantılarımızın her birini bir ego- durumu olarak ifade etmekte ve kişiliğimizi oluşturduğunu ifade eden bu yapıyı bozuk paraların üst üste dizilmesine benzetmektedir (Akt; Akkoyun, 1995). Clarkson ve Gilbert (1988), de ego-durumlarını psişik zaman parçacıkları olarak ifade etmiştir (Akt. Akkoyun, 1995: 11). Akkoyun (1995)’a göre ise ego-durumları varoluşsal özne bakış açılarımızdır. TA’de ego durumları üçe ayrılır; çocuk ego durumu, yetişkin ego durumu ve ebeveyn ego durumu. TA’de ego durumlarının her üçünün de kendi içinde değerleri vardır. Üç ego durumunun hiçbirine iyi ya da kötü olarak bir anlam yüklenilemez (Akkoyun 2001; Alisinaoğlu 1995; Berne 1988; Solomon 2003).

TA’de göre benliğimizin üç farklı kategorisi olan ego-durumlarının bir çok tanımı yapılmış ve dilimize çevrilmiştir. Çocuk ego durumu; kişinin kendi çocukluk yaşantısından bugüne taşınan duygu, düşünce ve davranış örüntüleridir. Yetişkin ego durumu; şimdi ve buradaya uygun olan diğer iki ego-durumundan bağımsız duygu, düşünce ve davranış örüntüleridir. Ebeveyn ego-durumu; kişiyi yetiştiren ebeveyn ya da ebeveyn figürlerinin duygu, düşünce ve davranış örüntüleridir (Akkoyun, 1995; Alisinaoğlu ve Köksal, 2000; Atan ve Buluş, 2016; Trautmann ve Erskine, 1981).



Başka bir tanımlamada ise; TA ego durumlarından ebeveyn ego durumu, dışarıdan gelen bir pişiş yapısıdır. Ebeveyn ego durumu bizim hem besleyen, şefkatli yanımız hem de sınırları koyan ve kontrol eden yanımızdır. TA ego durumlarından çocuk ego durumumuz da geçmişe, tarihe bağlı olarak tetiklenen pişiş yapımızdır. İstekleri ve duyguları ile ortaya çıkan içimizdeki çocuk yanımızdır. TA ego durumlarından yetişkin ego durumu gerçeklik temelli ve şimdi-burada odaklı pişiş yapımızdır. Bu ego durumunu bilgisayar metaforu ile açıklamak mümkün olabilir. Çünkü yetişkin ego durumunda hisler ve duygular değil mantık ön plandadır (Akkoyun, 1995; Alisinanoğlu ve Köksal, 2000; Atan ve Buluş, 2016; Trautmann ve Erskine, 1981).

Bireyler hayatları boyunca bu üç ego durumu içerisinde bir döngüdedirler. Bazen çocukluğumuzdaki davranışlarımızı şu ana taşıyarak çocuk ego durumunda, bazen ebeveynlerimizin davranışlarını alarak ve şu ana taşıyarak ebeveyn ego durumunda oluruz, bazen de şimdi ve buraya göre mantıklı kararlar vererek yetişkin ego durumunda olmayı seçeriz. Burada kullanılan “seçeriz” kelimesi çok önemlidir. Çünkü TA’e göre kişi her zaman ve her durumda seçim yapabilir. Bu da ego durumlarının oluşmasında her bireyin bir seçim yaptığını gösterir (Akkoyun, 1995; Alisinanoğlu ve Köksal, 2000; Atan ve Buluş, 2016; Trautmann ve Erskine, 1981).

TA, birçok kuram ile gerek yaklaşımlar olarak gerek de teknikler olarak birlikte kullanılabilir. Bu kuramlardan biri de Gestalt yaklaşımıdır. TA kuramı ile Gestalt yaklaşımı kullanılan teknikler ve bazı boyutları yönüyle birbirine benzer özellikler göstermektedir. Bu nedenle, Gestalt Yaklaşımı ile TA’i birleştirme için çeşitli araştırmalar, TA’de duyuşsal boyutunda öne çıkmasına ve uygulamada kullanılmasına neden olmuştur. Gestalt Terapi ve TA’de ortak noktalar, daha fazla tekniklerdir. Fakat Gestalt teknikleri Transaksiyonel Analistlerde daha farklı bir uygulama şekline sahiptir (James, 1974; akt. Akkoyun, 1995). Gestalt’daki boş

sandalye tekniğinin TA'de ego durumları olarak ele alınması ve çoklu sandalye tekniği olarak kullanılması (Stuntz, 1973; akt. Akkoyun, 1995) farklı uygulama şekillerine örnektir. Goulding'lerin çalışmaları ile James ve arkadaşlarının çalışmaları da Gestalt Terapinin TA ile beraber kullanılmasını yöneliktir (James ve Jongeward, 1971; McNeel, 1974; James ve Savary, 1977; James ve Jongeward, 1975; akt. Akkoyun, 1995; Şahin, 2017; Özerk vd. 2018).

Gestalt terapi yaklaşımı, birey ile çevre arasındaki değişken dengeye ve bu dengede ortaya çıkan bozuklukları günlük yaşam deneyimleri ışığında ele almaktadır (Uluç, Erzan ve Yıldırım, 2007). Gestalt yaklaşımında psikolojik sağlamlık için önemli kabul edilen temas terimi hayatta kalma, büyüme, gelişme ve değişim için yaşam kaynağı olarak ifade edilmektedir. Temas, yaşayabilmenin, kendini geliştirmenin ve olgunlaşmanın olması için olmazsa olmaz parça olarak açıklanabilir. Temas bireyin kendi benliğini koruyarak diğerleriyle ve dış çevreyle etkileşim kurmasıdır. Bireyin kurduğu tüm temaslara sınır koyarak ihtiyaçlarını gidermesidir (Wagner-Moore, 2004; Perls ve Perls, 1973; Latner ve Perls, 1986; Polster ve Polster, 1974). Bu çoğunlukla kişilerin öznel duygu, düşünce ve davranışlarının sonuçlarını üstlenmek istemediği durumlar, kişiler için önemli insanların onlardan beklentileri ile kendi beklentilerinin ters düştüğü durumlardır. Böyle durumlarda bazıları kendi davranışlarının sonuçlarını üstlenerek, bu beklentileri karşılayabileceklerini söyleyerek, ya onların bu beklentilerini zoraki olarak yerine getirip kendilerini iyi hissetmezler ya da onları bu beklentilerinden dolayı suçlu olarak görür, onlara öfkelenirler ve kendilerini bu şekilde de kötü hissetmekten kurtaramazlar. Bu durumda “zavallı ben” oyunun başka bir versiyonudur. Bu oyunu oynayanlar, diğerlerinin beklentilerinden ötürü kendilerinin “mağdur” durumuna düşürüldüklerine inanırlar ve kendilerini diğerlerinin bütün beklentilerini karşılamak

“zorunda” hissederler. Ama kişi davranışlarının sonuçlarını üstlenen yani sorumluluk sahibi ve gerektiğinde tepkisini ortaya koymaktan çekilmeyen biri ise, diğerlerine onların beklentilerini karşılamak zorunda olmadığını açıklayabilir ve ne mağdur durumuna düşer ne de başkalarını suçlayıcı olarak görür (Daş, 2006). Tüm bunlara göre insanların diğerleri ile kurdukları iletişim şekli ve temas biçimi, onların kendilerini iyi ya da kötü hissetmelerinde önemli etkiye sahiptir. Bu araştırma da insanların diğerleri ile kurdukları iletişim şekli ve temas biçimini açıklayan Gestalt temas biçimleri ile yine iletişim süreci temelli olan ve bu süreçteki davranışların karşılıklı zmlenmesini temel alan TA’in ego- durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlardandır.

Bu araştırmanın bir diğer amacı da TA kuramı ile Young erken dönem şemaları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Erken dönem uyumsuz şemalar, çocuklukta yerleşen anılar, bedensel uyarımlar, duygular ve bilişlerden ortaya çıkan düşünce,duygu ve davranışların bütünüdür (Farrell ve ark., 1998). Erken dönem uyumsuz şemalardan ilişkiler ve aile içindeki etkileşimler hakkında olan şemalar; ilk aile, gelenek ve görenekler, kitle iletişim araçları, ilk flörtler ve özel ve arkadaşlık ilişkilerinin yaşantıları gibi temel faktörleri içerirler (Dattilio, 2010). Diğer bir ifadeyle erken dönem uyumsuz şemalar, önceden yaşadığımız yaşantı ve tecrübelerimizin benliğimizdeki kalıntılarıdır. (Roediger ve ark., 2018). şemalar, yaşamın erken dönemlerinde kişi için onun kendini ve çevreyi tanınmasında yardımcı araçtır; çocuğa içinde bulunduğu evre hakkında bilgi toplamasında ve çevreyle başa çıkmasında yardımcı kaynaklırlar. Fakat kişilerin ileriki yıllarda, dış çevredeki koşullar değişirken bile dünyaya hala oluşturdukları şemaların ardından bakmaları ve bunlara göre davranmaları şemaların uyum bozucu hale gelmesinin nedenidir. Bu nedenle erken dönem uyumsuz şemalar kendilerini devam ettiren özellik gösterirler

(Young ve ark., 2003). Şema terapi yönelimli bir psikoterapi süreci, hastanın çocukken karşılanmamış temel ihtiyacının şemalar yoluyla tespit edilip, o ihtiyacın uygun yollarla karşılanmasına odaklıdır. Her alan kendine özgü psikososyal ihtiyaç listesine sahiptir. Bu ihtiyaçlar karşılandığında uyum bozucu şemaların oluşması engellenmiş olmaktadır (Klosko, Young ve Weishaar, 2003; s.10; Akt. Salimoğlu, 2015). TA ego-durumları çocukluk yıllarımızdaki ebeveyn ya da otorite olarak benimsediğimiz kişilerden aldığımız ve şu ana taşıdığımız duygu, düşünce ve davranışlarımızdır. Young'ın şema kuramı da çocukken karşılanmamış temel ihtiyacının şemalar yoluyla tespit edilip, o ihtiyacın uygun yollarla karşılanmasına odaklıdır. Şema kuramının karşılanmamış temel ihtiyaçlara, TA ego durumlarının da bizim temel ihtiyaçlarımızı karşılayan ebeveyn ya da ebeveyn rolündeki kişilerden aldığımız duygu, düşünce ve davranışlara odaklanması ve iletişim örüntülerimizde bu davranışların ortaya çıkması bu iki kuram arasında ilişki olabileceğini düşündürdüğü için, bu çalışmada incelemeye değer görülmüştür.

## **1.2 Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada amaç Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Sağlık Fakültesi ve İletişim Fakültesi'nde eğitim görmekte olan öğrencilerin ego durumları ile Gestalt temas biçimleri ve erken dönem uyumsuz şemalar arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Bu amaca bağlı olarak çalışmada aşağıdaki, problem ve alt problemlere cevap aranmaktadır.

### **1.2.1 Problem Cümlesi**

DAÜ Eğitim Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi ve İletişim Fakültesi'nde eğitim görmekte olan öğrencilerin Gestalt temas biçimleri ve Young şema düzeyleri ayrı ayrı ve birlikte ego durumlarını ne derece yordamaktadır?

### **1.2.1.1 Alt Problemler**

5.1.2 Ego durumları ile Gestalt temas biçimleri ve Young şemaları aralarında ilişki var mıdır?

Ego durumları, Gestalt temas biçimleri ve Young şemaları;

5.1.3 fakülte

5.1.4 cinsiyet

5.1.5 yaş

5.1.6 uyruk

5.1.7 sınıf

değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

## **1.3 Araştırmanın Önemi**

TA (Transaksiyonel Analiz) kuramı ile ilgili yurt dışında bir çok farklı alanda araştırmalar yapılmışken, ülkemizde bu kuram ile ilgili araştırma ve kaynakların sınırlı olması bu alanda araştırma yapılmasının gerekliliğini düşündürmektedir. TA yaklaşımının Şema ve Gestalt temas iletileri kuramlarıyla, boyutları ve teknikleri yönünden ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Şema kuramının karşılanmamış temel ihtiyaçlara, TA ego durumlarının da bizim temel ihtiyaçlarımızı karşılayan ebeveyn ya da ebeveyn rolündeki kişilerden aldığımız duygu, düşünce ve davranışlara odaklanması bu ikisi arasında ilişki olabileceği sorusunu akla getirmektedir. Temas iletilerinin de TA ego durumları gibi çocukluk yaşantılarımızdan bugüne taşıdığımız davranış biçimlerimiz olması bu iki yaklaşımın da birbiriyle ilişkisi olabileceği sorusunu akla getirmektedir. Bu araştırmanın yukarıdaki sorulara cevap bulması, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanına konu olan TA ego durumları ile Gestalt temas biçimleri ve Young şemaları arasındaki ilişkiyi inceleyip kuramlar arası bir bağlantı kurması ve alanda bundan sonra yapılacak birçok araştırmaya öncülük

etmesi bu araştırmayı önemli kılmaktadır (Goodman, 1971; Akt: Aktaş, 2002; Balkaya, 2006; Perls, 1969; akt. Kuyumcu, 2011; Klosko, Young ve Weishaar, 2003; s.13; Akt. Salimoğlu, 2015; Akkoyun, 1995: 17; Özerk vd., 2018). Ayrıca literatür taramalarında bu konu hakkında bir araştırmaya rastlanılmamış olması da araştırmanın önemini artırmaktadır.

Özellikle Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (PDR) bölümü lisans ve yüksek lisans eğitim müfredatındaki Psikolojik Danışma Kuramları kapsamında anlatılan bu üç kuramın arasında ilişki olup olmadığının araştırılmasının alana katkı sağlayacağı düşünölmektedir ve bu konuya ışık tutması araştırmayı önemli kılmaktadır. PDR alanında psikolojik danışmada kullanılan kuramların eklektik olarak kullanılması açısından da bu araştırmanın sonuçlarının ve ışık tutacağı diğer araştırmaların alana katkı sağlayacağı düşünölmektedir (Öztan, 1989).

Araştırmada elde edilecek bulguların;

TA ego durumları ile Gestalt temas biçimleri ve Young şemaları arasındaki ilişkinin araştırılmasının farkındalık sağlaması bakımından PDR alanına bir katkı sunacağı, öğrenci gruplarıyla, TA ego durumları, Gestalt temas biçimleri ve Young şemaları üzerine yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı, araştırmacıların konu ile ilgili yeni çalışmalarına ışık tutacağı umulmaktadır. Bunların yanı sıra liseden mezun olacak ve üniversitede bir bölüme başlayacak öğrencilerin bu mesleki kariyer süreçlerinde onların kendilerine uygun mesleği seçmelerine yardımcı olacak içsel faktörlerin belirlenmesinde ve bu faktörlerin meslek seçimlerine olan etkilerinin ortaya çıkarılmasında önemli bir rol oynayacağı düşünölmektedir. TA ego durumları, Gestalt temas biçimleri ve Young şemalarının geçmiş yaşantılardan şu ana taşıdığımız duygu, davranış ve düşünce örüntülerine odaklanmaları ve bunların şu anki hayatımızda ortaya çıkma şekillerini incelemeleri, bu araştırmanın sonuçlarının

kişilere meslek seçimi ve kariyer planlaması konularında ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu sebeple liselerdeki Rehberlik servislerinde çalışmakta olan Psikolojik Danışman ve Rehber öğretmenlerin meslek seçimi ve kariyer planlama süreçlerinde öğrencilere rehberlik ederken öğrencilerin kendileri hakkında farkındalık kazanmalarına yardımcı olacağı ve mesleki kariyer süreçlerine önleyici rehberlik kapsamında katkı sağlayacağı düşünülmüş araştırmanın önemini arttırmaktadır (Akkoyun, 1995: 17; Özerk vd., 2018).

#### **1.4 Sayıtlar**

- 1- Bu çalışmada, aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir.
- 2- Çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin uygulanan ölçekleri içtenlikle cevaplandıkları varsayılmaktadır.
- 3- Bu çalışmada, kullanılan ölçme araçları ve ölçtükleri özellikler bakımından geçerli ve güvenilirlerdir.

#### **1.5 Sınırlılıklar**

Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin yapılan genellemeler, aşağıda belirtilen sınırlılıklar dahilinde geçerlidir.

Eğitim fakültesi, Mühendislik fakültesi, Sağlık Bilimleri fakültesi ve İletişim fakültesinde okuyan üniversite öğrencilerinin temas biçimleri ve farkındalık düzeylerinin, çalışmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve uygulanan ölçekler sonucunda elde edilen veriler Doğu Akdeniz Üniversitesinde Eğitim fakültesine, Mühendislik fakültesine, Sağlık Bilimleri fakültesine ve iletişim fakültesine kayıtlı olarak okumakta olan 1. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşan çalışma grupları (çalışmaya katılan öğrenciler) ile sınırlıdır.

Çalışmanın bağımlı değişkenlerinden olan ego durumları, “Ego Durumları Ölçeği (EDÖ)”nin ölçtüğü özelliklerle, temas biçimleri ise “Gestalt Temas Biçimleri

Ölçeği - Yeniden Düzenlenmiş Formu”nun ölçtüğü özellikler ile, şemalar ise “Young Şema Yeniden Düzenlenmiş Formu-3 (YŞÖ-YDF-3) ile sınırlıdır.

Uygulanan ölçeklerin sonuçları, sadece araştırma grupları ile ilgilidir. Grup katılımcılarının kendi hazır oluş, motivasyon, kişisel gelişim düzeyleri ve çevresel faktörler ile sınırlıdır.

## 1.6 Tanımlar

**Ego Durumları:** Ego durumları, duruma uygun, değişmez davranış şekilleriyle direkt ilişkisi bulunan değişmeyen bir duygu ve yaşam biçimidir (James ve Jongeward, 1993: 40).

**Ebeveyn Ego Durumu:** En önemli kaynakları olan ebeveynlerden ve dış kaynaklardan alınan tutum ve davranışlar bütünüdür. Kişiler bu ego durumu baskın olduğu zamanlarda diğerlerine karşı eleştirici, önyargılı, sevecen ve koruyucu davranışlar sergilerler. İç dünyalarında ise Çocuk ego durumunun üzerinde hiç azalmayan etkisi ile, çocuktaki Ebeveyn davranışları olarak dışa vurmaktadır (James ve Jongeward, 1993: 41).

**Yetişkin Ego Durumu:** Yetişkin, “varolanı gerçekçi ve mantıklı olarak ele alabilen , ebeveyn önyargılarından ya da çocukluktan kalma dürtülerden etkilenmeyen her koşulda şimdi ve buraya odaklı, özgür, mantıklı ve gerçekçi duygu, tutum ve davranışların tümüdür (James ve Jongeward, 1993: 326).

**Çocuk Ego Durumu:** İnsan davranışlarındaki, bütün doğal çocukluk dürtülerin tümüdür. Bunun yanında bireyin çocukluktaki ilk yaşantıları, kendisi ve diğerleriyle ilgili olarak algıladığı tüm verilerin toplamıdır. Çocukluktan bu ana ulaşabilen doğal dürtülerin davranışlara dönüşmüş halidir (James ve Jongeward, 1993: 41).

**Gestalt Temas Biçimleri:** Gestalt terapi yaklaşımında temas, bireylerin ihtiyaçlarının karşılanmasında büyük önemi olduğu düşünülen ve bu sebeple ele



alınan boyutlardan biridir (Daş, 2006; Yontef, 1993). Herhangi bir ihtiyacın karşılanması gerektiğinde kişi ve çevre arasında oluşan iyi ve doyumlu bir temas, ihtiyacın kaynaklarının bulunmasını ve ihtiyacın karşılanmasını sağlar. Korb ve arkadaşları (1989), ihtiyaç kaynaklarının bulunamamasında ve ihtiyaçların karşılanmaması durumunda kişinin çevreyle arasındaki temas biçimlerinin bu duruma sebep olduğunu ifade etmişlerdir.

**Temas:** Gestalt terapi yaklaşımına göre, kişilerin ihtiyaçlarının karşılanmasında önemi büyük olduğundan ele alınan faktörlerden biri temas kapasitesidir (Daş, 2006; Yontef, 1993).

**Duyarsızlaşma:** Duyarsızlaşma temas biçiminde bireylerin kendi bedensel ihtiyaçları ve duyguları farkındalık alanlarında olmadığı gibi çevresel koşulların ve diğer kişilerin de duygu ve ihtiyaçları da farkındalık alanlarında değildir (Daş, 2006: 301).

**Saptırma:** Saptırma temas biçimini kullanan kişiler çevreden gelen negatif ya da pozitif iletileri ya kulağını tıkayarak ya da umursamayarak değerlendirmemektedir (Daş, 2006: 302).

**Kendine Döndürme:** Kendine döndürme temas biçimini kullanan kişiler ihtiyaçlarını karşılamak için oluşan enerjilerini dışarıya değil de kendilerine yönlendirmektedirler. Aslında bu kişiler ihtiyaçları için dışarıyla teması keserek bu ihtiyaçlarını iç dünyalarında karşılamaya çalışırlar (Daş, 2006: 173).

**İç İçe Geçme:** İnsanın kişisel sınırlarını koruyamaması, bir diğer kişi ya da çevre ile bir bütün haline gelmesi durumudur (Daş, 2006: 303).

**Young Şema Alanları:** Young ve arkadaşları (2003) bu alanda yapmış oldukları araştırmalar sonucunda, beş şema alanı ve 18 erken dönem uyum bozucu şema olarak kuramsal bir grupta oluşturmışlardır.

**Kopukluk Reddedilmişlik Şema Alanı:** Bu alanda uyum bozucu şemalara sahip olan kişiler çoğu zaman kendileri dışında kimseye sorunsuz bir şekilde güvenli bağlanamazlar. Temeline bakarsak, ailelerinde ya da yakın ilişkilerinde sevilme, kabul ve şefkat görme, korunma gibi ihtiyaçlarını kimsenin karşılayamayacağına inanırlar (Young ve ark., 2003).

**Zedelenmiş Otonomi Şema Alanı:** Otonomi, kişilerin ailesinden sağlıklı olarak ayrılıp bireyselleşebilmesi, olgun bir kişi gibi kişisel sınırlarını belirleyip yaşayabilmesidir. Bu alanda uyumsuz şemalara sahip kişiler yetişkinlikte de birey olmanın gerektirdiklerini yapıp kendi ilişkilerini kurabilme, kişisel hedefler belirleme ve bunlara ulaşmak için çabalama cesaretini göstermekte zorlanmaktadırlar (Young ve ark., 2003).

**Zedelenmiş Sınırlar Şema Alanı:** Bu alan karşılıklılık ve öz-disiplinle ilgili içsel sınırlara sahip olamama durumudur. Bu alanda baskın şemaları kişiler diğer insanların haklarına saygı duymada, işbirliği yapmada, sözünde durmada ya da uzun vadeli planlara uymada güçlük yaşarlar. İlerleyen dönemlerdeki hedefler için anlık doyumlarını ertelemeye ve dürtülerini kontrol etmede sorun yaşarlar. Diğer insanlar tarafından bencil, narsist, sorumsuz ya da şımarık olarak atfedilirler (Young ve ark., 2003).

**Diğerleri Yönelimlilik Şema Alanı:** Bireyin kendi ihtiyaçlarından önce diğerlerinin ihtiyaçlarını karşılamayı önemli görmesi durumunda baskın olan şema alanıdır. Bu öncelik sırasının sebebi kişinin onaylanma ve duygusal bağ kurma ihtiyacının olmasıdır. Bu kişiler insanlarla bir araya geldiklerinde kendi ihtiyaçlarından önce önemli derecede diğerlerinin tepkilerini önemserler ve genellikle kendi tercihlerinin ve öfkelerinin farkında değillerdir (Young ve ark., 2003).

**Bastırılmışlık Şema Alanı:** Bu alanda şemaları olan kişiler, benimsedikleri yüksek

ve katı hedeflere ulaşabilmek için, içsel duygularını ifade etme, dinlenebilme, yakın ilişkiler kurabilme veya sağlık gibi ihtiyaçlarından uzlaşma sağlayabilmek için karşı taraf yararına olarak, vazgeçmektedirler .Gerektiğince dikkat etmezlerse yaşam düzenlerinin bozulacağı beklentisi içerisinde olduklarından genel olarak kaygılı, karamsar ve tetikte hissederler (Aktaran: Caner 2009).

## Bölüm 2

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, Transaksiyonel Analiz (TA) ego durumları konusundaki literatür, TA kuramının yapı taşları, geçmişten günümüze tarihsel süreçleri, Gestalt temas biçimleri ve Young şema kuramı çerçevelerinde incelenmiştir. TA ego durumlarının Gestalt temas biçimleri ve Young Şemaları ile ilişkisinin incelenmesi başlığı altında, insan hayatında gelişimsel bir evre olan süreçlerin ve bu süreçlerdeki dışsal ve içsel faktörlerin şu andaki bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçlere olan etkisinin incelenmesi hedeflenmektedir. TA ego durumlarına yaklaşım ise, önemli kişilik ve gelişimsel kuramlar olan Gestalt ve Young Şema kuramlarının kişilik gelişimine, insan davranış örüntülerine yaklaşımından yola çıkarak insan kişiliğinin temelini oluşturan temel yapı taşı olarak kabul edilebilecek ego durumlarını açıklamaya çalışmaktadır.

#### 2.1 Transaksiyonel Analiz

Transaksiyonel Analiz (TA), 1950'li yıllarda Eric Berne ve çalışma arkadaşları tarafından temeli atılan ve günümüze kadar gelişerek gelen bir kişilik ve psikoterapi kuramıdır. 1958'lerde kurama ilişkin kavramsal çerçeve büyük ölçüde genişletilmiş ve Berne o yıllarda San Francisco'da TA seminerlerine başlamıştır. TA kuramı için en önemli adımlardan biri olan Uluslararası Transaksiyonel Analiz Derneği de 1965 yılında kurulmuştur (Akkoyun, 1995; Alisinanoğlu ve Köksal, 2000; Atan ve Buluş, 2016; Trautmann ve Erskine, 1981).

Eric Berne tarafından geliştirilen Transaksiyonel Analiz (TA) yaklaşımı;

psikolojinin iletişim, gelişim, psikopatoloji, eğitim ve danışma, terapi alanlarını içine alan (Akbağ 2000; Akkoyun 2001); yakın zamanda reklamcılık (Dalton ve ark. 2006), askeri örgütler(Karcıoğlu, Arun 2004), hasta ile iletişim (Booth, Mening 2005; Shrai 2006) gibi bir çok alanda etkili olan yaklaşım biçimidir. Transaksiyonel Analiz, insanlar arasında değişen ilişkiyi ve iletişimi, bireyin biricikliğini yani diğer bir bireyden farklılığını ve diğer bireylerle iletişim halindeyken nasıl davrandığını ortaya çıkarmaya uğraşan bir yaklaşımdır. En az iki birey arasında ortaya çıkan iletişim döngüsünde oluşan transaksyonu Berne, bir uyarıcı ve bir tepkiden oluşan birimi olarak açıklamıştır (Akkoyun 2001; Berne 1988).

TA yaklaşımının temel felsefelerinden ilkinde göre “İnsanlar okeydir”. Her birey ne yaptığı ya da kim olduğuna bakılmaksızın değerlidir, anlamlıdır ve önemlidir. Her birey biriciktir ve farklıdır, ancak insan olarak herkes eşittir. Bireylerin davranışları onaylanmasa da onun varlığı kabul edilebilir (Akbağ 2000; Akkoyun 2001).

TA yaklaşımının bir diğer temel felsefesi “Herkesin düşünme kapasitesi vardır”. Kişiler etraflarında ve kendilerinde olan olayların ne olduğunu anlayabilme yetisine sahiptir. Önemli bir beyin hasarı yaşamayan tüm bireyler düşünme yetisine sahiptir (Akbağ 2000; Akkoyun 2001).

TA yaklaşımının üçüncü temel felsefesi ise “Yaşamında ne olacağına herkes kendi karar verir”. İçinde bulunulan durumdan ne kadar ve ne şekilde etkileneceğimiz, nasıl davranacağımızı seçmek bizim elimizdedir. Hayatımızda neler olduğu bizim seçimlerimizle belirlenir, seçimimize göre hayatımızın gidişatı belirlenir (Akbağ 2000; Akkoyun 2001; Kayalar 2004).

Transaksiyonel Analiz Kuramının temelinde aralarında bağlantı olan dört kavram vardır. Bu kavramlar; ego durumları, transaksyonlar, oyunlar ve yazgı

(senaryo) olarak açıklanabilir. Yani, Transaksiyonel Analiz, dört çeşit analizle ilgilenmektedir:

- Yapısal analiz: Kişiliğin analizi,
- Transaksiyonel analiz: Kişilerin karşılıklı söz ve eylemlerinin analizi,
- Oyun analizi: Bir şeyin yerini tutabilen karşılığa götüren açığa çıkarılmamış davranışların analizi,
- Yazgı analizi: Kişilerin saplantılı olarak oynadıkları yaşam dramlarının analizi (James ve Jongeward, 1971:16; Akt. Casler, 1995: 54).

## **2.1.1 Zamanı Yapılandırma Biçimleri**

### **2.1.1.1 Geri Çekilme**

Hiçbir durumda kendini tehlikeye atmayan kişiler, kendi içlerine kapanabilirler. Bu kişiler çoğunlukla kendilerini fiziksel veya psikolojik olarak da geri çekerler. Fantezileri ve kendi kendilerine konuşmaları onların temas iletileri arasındadır. Burada ödenecek bedel en düşük düzeyde olandır. Kişinin kendi yüzünü ovuşturması, saçını taraması, kendine bakım yapması fiziksel temas iletileri sağlarken; düşüncelere dalması, fanteziler ve içsel konuşmalar psikolojik temas iletileri sağlamaktadır (Akkoyun, 2001: 10).

### **2.1.1.2 Törenler**

Zamanı yapılandırma şekillerinden biri olan törenler, ayarlanmış bir sistem gibi bize ne yapılacağını anlatan genel kurallar sunar. Törenlerin biçimini gelenekler belirler. Belirli davranışlar ortaya koyularak temas iletisi ihtiyacı sağlanmaya çalışılır (Akkoyun, 2001:11).

### **2.1.1.3 Eğlencilikler/Vakit Geçirme**

Bu zamanı yapılandırma şeklinde de bireyler karşılıklı yoğun temas iletileri göndermeyerek ve birbirlerinden psikolojik olarak mesafeli durarak, daha fazla

birbirlerinin fiziksel varlığını kabul ederler. Aslında kişiler daha çok kendileri dışında kalan çevresel etmenlere yönelirler ve kişiler arası temas iletisinde kendileri ve diğerlerinin psikolojik varlıklarını görmezden gelirler. Çoğu zaman sosyal yaşamda kabul gören durumlarda benimseyici ve kabul edici bir tavır sergilenir. Moda, politika, teknoloji, zamane gençliği gibi konular, vakit geçirmenin en genel konularıdır (Akkoyun, 2001:11).

#### **2.1.1.4 Psikolojik Oyunlar**

Bir başka zamanı yapılandırma şeklide, gizli bir mesajla başlatılarak devam eden ve farkındalık dışında gerçekleşen psikolojik oyunlardır. Her psikolojik oyun kişilerden biri ya da her ikisinin de yabancı olmadıkları olumsuz bir duygu ile son bulur. Fakat sonucu kötü bir duygu olsa bile psikolojik oyunlar, zamanı yapılandırma şekillerinin en yoğun temas iletisi sağlayanlarından biridir. Psikolojik oyunların kendini tekrar etmesi ise; TA'da yazgı diye ifade edilen bir yaşam şeklini oluşturmaktadır (Akkoyun, 2001:12).

#### **2.1.1.5 Samimiyet**

Zamanı yapılandırma şekillerinden en yoğun ve en doyurucu temas iletilerinin olduğu samimiyettir. Koşullu ve koşulsuz olmak üzere iki tip temas iletisinden oluşur. Zarar görme olasılığı yüksektir ama kişiler bu zamanı yapılandırma şeklini bir kere uyguladıktan sonra riskine rağmen uygulamaya devam etmekten kendilerini alıkoyamıyorlar. Samimiyetten kaçanların yollarının sonunun çıkacağı tek adres psikolojik oyunlardır (Akkoyun, 2001).

#### **2.1.2 Yaşam Senaryosu ve Yaşam Pozisyonları**

Yaşam pozisyonu, çocukluk dönemlerindeki deneyimlerin sonucunda ortaya çıkan, kişilerin davranışlarının, düşüncelerinin, duygularının, kararlarının ve seçimlerinin temelini açıklamak için kullandığı kendisi ve diğerleriyle ilgili temel

anlayışıdır (Akkoyun, 2001, s. 59-60).

TA'e göre birey 0 ile 6 yaş arasında yaşam senaryosunu oluşturur. TA'de bu dönemde 0-3 yaş çok önemlidir. Çünkü birey olarak önemli becerileri ve temel yapı taşlarını kazandığı dönemdir. 0-6 aylık dönemde çocuk "varolabilmeyi" hisseder. Bu dönemde sevgi ve ilgi ihtiyacını almaya ve ebeveynlerinden "iyi ki varsın" mesajını hissetmeye ihtiyacı vardır. 6 ay-1.5 yaş döneminde "yapabilmek ve ustalaşma" nin hakim olduğu dönemdir. TA'e göre bu dönemde bebeğin göreceği güven ve desteklenme onun için çok önemlidir. 1.5-3 yaş dönemi ise "düşünebilme" nin hakim olduğu dönemdir. Artık bebek ayırt etme, fark etme, seçim yapmaya başlama, karar vermeye başlama dönemindedir. 3-6 yaş da ise artık yaşam kurgusu önceki dönemki keşifleriyle birleşerek oluşmaya başlar. Bu yaşam kurgusunun oluştuğu dönemin 2-6 yaşları arasında "Ben" e değer biçiyorum. Okey miyim , değil miyim? Okey olma ya da olmama hali bir duygu değildir. Okey olma ya da olmama, benim kendimle ilgili inanç ve hissiyatımdır. Kendime bir değer, anlam atfederken aynı zamanda karşı tarafada bir değer ve anlam atfediyorum ve inaniş geliştirmeye başlıyorum. Bu inanişlarda TA'e göre yaşam pozisyonlarını oluşturur. Bu yaşam pozisyonları;

- Ben Okey'im, sen Okey değilsin.
- Ben Okey değilim, sen Okey'sin
- Ben Okey değilim, sen Okey değilsin.
- Ben Okey'im, sen Okey'sin

Ben OKEY değilim-Sen OKEY'sin yaşam pozisyonu içe yönelimli bir pozisyonudur. Bu pozisyondaki kişiler sürekli kıyaslama arayışına girerler ve kendileri ile diğerlerinin kıyaslanmasını yaptıktan sonra ise hissettikleri güçsüzlüktür (Corey, 2009). Bu pozisyonda hissedilen yoğun his, benim hayatım değerli değildir, diğerlerinin hayatı benimkinden değerlidir, duygusudur (Altıntaş ve Gültekin, 2003).



Ben OKEY değilim-Sen OKEY değilsin yaşam pozisyonu, hayal kırıkları ve verimsizlik duygularının yoğun olarak yaşandığı pozisyonudur (Harris, 2014, s. 80). Bu pozisyondaki kişiler yarına dair merak ve heyecan hissetmezler ve geleceğin anlamı onlarda umutsuzluktur (Corey, 2009). Bu kişilere göre kendileri dışındaki herkes kötüdür ve kendilerine kendilerinden başka kimse yardım etmez (Stewart ve Joines, 2012; Çev. Akkoyun, 2015, s. 48).

Ben OKEY'im-Sen OKEY değilsin yaşam pozisyonu dışa dönük yani sosyal olan pozisyonudur (Akkoyun, 2001). Bireyler bu pozisyonda diğerlerini yargılayıcı, devamlı öğütler verici, diğerlerinin yaptığı yanlışlara eleştirici, diğerlerini aşağılayıcı kişilik özelliklerine sahiptirler (Wiesner, 2004; akt. İşgör, Kaygusuz ve Özpolat, 2012). Bu pozisyondaki kişilerde ben değerliyim ama senin yaşamın değerli değildir duygusu öne çıkar (Altıntaş ve Gültekin, 2003).

Ben OKEY'im-Sen OKEY'sin yaşam pozisyonu bilinçli ve sözel bir karar olduğunda; diğer pozisyonlar yaşamın ilk dönemlerinde farkına varmadan alınan kararlardır. Kişiler bu pozisyonlarken temel değerlerimiz olan, saygınlığa, erdemliğe sahiptirler. Bu pozisyondaki kişilerin iyilik temelleri kişiliklerinin özü ile ilgilidir. Kişiler bu pozisyonda kendilerine ve diğerlerine yönelirler (Corey, 2009). Bu pozisyonu benimsemiş insanlar, sosyal, objektif, çalışkan, merhametli, kendine güvenirlere (Wiesner, 2004'ten aktaran İşgör vd., 2012).

Kişilerin ego durumlarının temelinde, yaşam pozisyonlarını oluşturan inançları, temas iletileri, komutlar ve karşı komutlar vardır.

### **2.1.3 Temas İletileri**

Temas iletisi tanınma ve görünme birimidir. Benim kim olduğum ya da nasıl olduğum ne tür bir temas iletisi aldığıma bağlıdır. Temas iletileri olumlu temas iletisi ve olumsuz temas iletisi olarak ikiye ayrılır. Burada önemli olan olumsuz temas

iletisinin her zaman kötü olmadığıdır. Aynı ego durumlarındaki gibi burada da iyi ya da kötü olarak bir atıfta bulunamayız. Çünkü TA her zaman seçim yapabileceğimizi ve bu seçimde elimizdeki temas iletilerini ihtiyaca ve duruma göre seçip kullanabileceğimizi savunur. Örneğin; kucağına alıp sevdiğimiz bir bebeğin bu temas iletisine ihtiyacı vardır ama bunu yetişkin birini severken yapamazsın. Yani bir seçenekte olumlu olabilecek temas iletisi başka bir seçenekte olumsuz olabilir. Bir şeyin temas iletisi olması için gerçek ve otantik olması gerekir. Örneğin; araba satın almak için bir galeriye gittiniz ve satış temsilcisine ben araba satın almak istiyorum dediniz. Satış temsilcisi de size “Ooh hoş geldin, bu harika!” dedi. Burada bir iletişim gerçekleşti yani TA’ e göre bir transaksiyon oldu. Ama buradaki satış temsilcisinin tepkisi sadece satış yapabilmek için olduğu için gerçek bir değildir. Yani temas iletisi değildir (Akkoyun, 2001; Kayalar, 2004; Kaçar, 2008).

Temas iletisi örüntülerini değiştirerek ilişkiyi de değiştirmek mümkündür. Temas iletisini kişi kendi kendine ve başkalarına da vererek yapabilir. Özeleştir, kişinin kendi kendisine yaptığı temas iletisine örnektir. Temas iletisi profilimizde olumlu ve olumsuz olması dışında o temas iletisinin içeriği de önemlidir. Temas iletileri koşullu temas iletisi ve koşulsuz temas iletisi olarak ayrılır. Bunlar olumlu-olumsuz koşullu temas iletisi ve olumlu-olumsuz koşulsuz temas iletisi olarak da kendi içlerinde tekrar ikiye ayrılır (Akkoyun, 2001; Kayalar, 2004; Kaçar, 2008).

Koşullu temas iletisi, kişinin yaptığı bir şeye bağlı temas iletileridir. Örneğin; sınavdan yüksek olan birine “Sınavdan yüksek alman hoşuma gitti” dediğimizde onun yaptığı başarıya yönelik bir tepki olduğu için ve olumlu bir tepki olduğu için olumlu koşullu temas iletisidir. Aynı olayda “Sınavdan düşük alman beni hayal kırıklığına uğrattı” şeklinde olsaydı olumsuz bir tepki olduğu için olumsuz koşullu temas iletisi olurdu(Akkoyun, 2001; Kayalar, 2004; Kaçar, 2008).

Koşulsuz temas iletisi, kişinin kendisine dair şeylere yönelik yapılan temas iletisidir. Örneğin; “Burada olman çok hoşuma gitti” şeklindeki ifade kişinin kendisine yönelik ve olumlu olduğu için olumlu koşulsuz temas iletisidir. Aynı durumda “Burada olmandan çok rahatsızım” şeklinde bir ifade kişinin kendisine yönelik ama olumsuz olduğu için olumsuz koşulsuz temas iletisidir (Akkoyun, 2001; Kayalar, 2004; Kaçar, 2008).

Temas iletilerinin ne zaman ve ne sıklıkla verildiği kişilerin nasıl geliştiğini ve nasıl bir benliğe sahip olduğunu belirliyor. Temas iletileri yaptığımız seçimlere engel olmuyor ama seçimleri etkiliyor. Zaman içerisinde bazı temas iletilerini daha çok almaya başlıyoruz. Önemli nokta TA’ye göre kişi temas iletisi almadan varolamaz (Akkoyun, 2001; Kayalar, 2004; Kaçar, 2008).

Birey olarak “temas iletisi ekonomisi, indirim yaparız. Temas iletisi indirimi, kişinin neyi ne kadar duyduğu ve ne kadarını kabul ettiği. Bu da aslında bireyin kim olduğunu etkiliyor. Her indirimin yanında bir abartma da vardır. Bireyler tarafından gerçeğin bir kısmı indirim yapılarak küçültülürken, diğer kısmı da abartılarak büyütülür. Abartma ve indirimler sembiyotik ilişkilere sebep olur (Akkoyun, 1996). Örneğin; bazı bireyler iyi yorumları duymamazlıktan gelmeyi seçerler. Aslında burada o birey temas iletisi indirimi yapmaktadır. Bu indirimin altındaki sebepse, ebeveynler çocuklarını her türlü tehlikeye açık, herhangi bir işi tek başına beceremeyen, güçsüz, yetersiz olarak görmekte ve çocuklarına bu şekilde yansıtmaktadırlar. Bu ortamda yetişen kişiler kendi çocuklarına aynı şekilde indirim yaparlar, ayrıca yıllarca kendine ilişkin yapılan ve yaptığı indirimler sebebiyle dış dünyadaki sorunları abartılmaktadır (Akkoyun, 2001; Kayalar, 2004; Kaçar, 2008).

#### **2.1.4 Komutlar ve Karşıt Komutlar**

Eric Berne göre insanı anlama iki kuşak önceden gelen yaşam senaryosuna

bakmaktan geçer. Komutlar da bu senaryoyu oluşturan önemli yapı taşlarıdır. Komutlar, etrafımdaki büyük insanlardan aldığım mesajlardır ve bu mesajlar sözel değillerdir, hissettiklerimizdir. Komutlar, ebeveynlerin çocuk ego durumlarından, çocukların çocuk ego durumuna gelen mesajlardır. Bu mesajlar “ –ma, -me” eklerinin kullanılması ile oluşan “çocuk olma, büyüme, ait olma” şeklinde olan ve bireyin küçük bir çocuk kalmasını cesaretlendiren temas iletileri sunar (Akkoyun, 2001; Aktaş, 2002).

Karşı komutlar, sürücüler olarak da adlandırılırlar. Kişiliğimizin kontrolünü aldıkları için bu şekilde adlandırılırlar. Karşı komutlardaki mesajlar da sözel değillerdir, hissettiklerimizdir. Bu mesajlar “ –ol, -et” eklerinin kullanılması ile oluşan “ Güçlü ol, mükemmel ol, memnun et, gayret et, acele et” şeklinde olan ve bireyin ebeveyninin gözünde Okey kalmasını cesaretlendiren temas iletileri sunar. Bu mesajlar ebeveynin ebeveyn ego durumundan, çocuğun ebeveyn ego durumuna giden ve kişinin Okey olmasını etkileyen mesajlardır (Akkoyun, 2001; Aktaş, 2002).

Temas iletileri, komutlar, karşıt komutlar, bunlarla beraber oluşan yaşam senaryomuz, inançlarımızın oluşturduğu yaşam pozisyonlarımız, hepsi beraber bireyin ego durumlarının temelini oluşturur (Akkoyun, 2001; Aktaş, 2002).

### **2.1.5 Ego Durumları**

Berne (1988)’e göre ego durumu, bir davranış modeli ve ona bağlı tutarlı duygu ve düşünce çeşitlerinin bütünüdür. Berne kişiliğin temelini oluşturan ego durumlarının oluşmaya anne karnında başladığını ve bu süreçlerdeki kişisel yaşantıların her birinden oluştuğunu ifade etmiştir (Akkoyun 2001).

Ego durumları yapısal ve fonksiyonel olmak üzere iki ayrı modelle ele alınmaktadır. Yapısal analize bakıldığında benliğimizde, Ebeveyn, Çocuk ve Yetişkin olmak üzere üç ego durumu mevcuttur. Yapısal analizde ise; Ebeveyn,

Yetişkin ve Çocuk ego durumlarının her birinin içindeki ego durumları ele alınmaktadır (Akkoyun 2001, Akbağ 2000).

### **2.1.5.1 Ego Durumlarının Yapısal Analizi**

Yapısal analiz, kişiliği ego durumları ile çözümlerdir. Yapısal analizde kişiliğimizi oluşturan ego durumları Ebeveyn, Yetişkin ve Çocuk olarak üçe ayrılır (Stewart ve Joines, 2012; Çev. Akkoyun, 2015, s. 48).

#### **2.1.5.1.1 Ebeveyn Ego-Durumu**

Ebeveyn ego-durumu, yaşamımızın ilk beş yılı olarak kabul ettiğimiz erken yaşlarda başta ebeveynler ya da ebeveyn figürleri olmak üzere çevreden alınan davranışlar, düşünceler ve duyguların zihindeki hatıraların harika kombinasyonudur. Kişiliğin Ebeveyn yönü sorgusuz sualsiz kabul gören olayların, kuralların zihindeki harika birleşimidir (Harris, 2014, s. 47). Çocukluk dönemimizin ilk beş yılında yaşamımızdaki söz sahibi kişilerin veya yaşamımıza anlam katan kişilerin davranışlarını, düşünceleri ve tutumları gözlemler ve hatıralarımıza ekleriz. İleri ki zamanlarda Ebeveyn ego-durumunda olduğumuzda, tıpkı çocukken gözlemlediğimiz ve kayıt aldığımız bu söz sahibi kişiler veya yaşamımıza anlam katan kişiler gibi düşünür, hisseder ve davranırız (Akkoyun, 1995: 15; Şahin, 2017: 47). Kişilerin yaşamlarında önlerine çıkan ilk anne-baba figürleri ve çevrede gözlemlenen tutum, değer ve değer yargılarını kavrama davranışları Ebeveyn ego durumunu oluşturur (Akkoyun; 2011, s.19). Penfield'in de söylediği üzere zihnin üç işlevinden biri olan bu ebeveyn kayıtları zaman geçse de asla yok olmaz hatta ilerleyen süreçte hatırlanarak tekrar yaşanır (akt; Özerk ve Çiftçi, 2008; Harris, 2012 ). Ebeveyn ego-durumunda olan bir kişi dışarıya yönelik tutumunda diğerlerine ön yargılı, eleştirel ve koruyucu davranışlar sergilerken içsel olarak, Çocuk ego durumunu etkilemek için süregelen önceki ebeveyn mesajları olarak devam eder.

### **2.1.5.1.2 Yetişkin Ego-Durumu**

Yetiřkin ego durumu bireyin hisselim ve mantıklı tarafı olarak ifade edilir. Yetiřkin ego durumu, dışarıda olup biteni nesnel olarak ele alan, yaşantıları üzerindeki ihtimalleri hesap eden ego-durumdur. Őimdi ve burada odaklı Yetiřkin ego durumu zihnimizin muhakemesinden geçen realist iletilerle alakalıdır. Yetiřkin ego- durumu burada ve Őimdiye direk reaksiyon veren davranışlar, dūřunceler ve duygularımızdır (Akkoyun, 1995: 17; Akkoyun, 2001, s. 23; Dökmen, 2004, s. 84; Özerk vd., 2018; Williams ve Williams, 1980). Kiřinin, “Őimdi ve Burada” reaksiyonları sonucu oluşan dūřünce, duygu ve davranış kombinasyonlarıdır. Özerk ve arkadaşları (2018)’na göre “Çocuk Ego durumundan ayrılan yönü, objektif verileri kaydederek deneyimlenmiş bütün sorunların çözümüne yönelik deneyimlerin hepsidir. Yetiřkin ego durumu, geçmiş zamana değil Őimdiye odaklı olduğu için, Ebeveyn ego durumundan ayrılır. Birisi diğerlerine ve dış çevreye reaksiyon gösterirken ve uyarıcıyı iletirken, bu hatıralarını yeniden zihinde hatırlamak için enerjisini yönlendiriyorsa ya da bu hatıralarındakine yakın yeni deneyimler yaşıyorsa Yetiřkin ego durumundadır” (Özerk, Ada ve Özerk, 2018, s.781).

### **2.1.5.1.3 Çocuk Ego-Durumu**

Bireyin 0-7 yař deneyimlerinin oluşturduğu hatıralarından oluşur. Çocukluk dönemindeki deneyimler ve bu deneyimlerle beraber oluşan duygu, dūřünce ve davranışlar kombinasyonu Çocuk ego-durumunu oluşturur. İlerleyen yıllarda birey Çocuk ego- durumunda olduğunda çocukluk dönemlerindeki gibi davranmakta ve aslında o yılları yeniden yaşamaktadır. Çocuk ego-durumu çocukluk dönemindeki dūřünce, duygu ve davranışların depreşmesidir (Akkoyun, 1995: 17; Özerk vd., 2018). Akkoyun (2011) Çocuk ego durumunu, Kiřinin çocukluğundan kayıt altına alınan dūřünce, duygu ve davranış kombinasyonlarıdır. Yani çocuk kavramı ile

kastedilen anne karnından ölüme kadar her an her zaman asıl varlığı muhafaza etmeye yönelik olan deneyimlerin hepsidir” şeklinde açıklamaktadır.

Özerk ve arkadaşları (2018)’na göre Çocuk ego durumu, benliğin en özgün yerini oluşturan bu deneyimlere hem yeni deneyimlerin ilave edilmesi hem de çocukluk yaşantısındaki yeniden yaşanması ile oluşan örüntüdür. Bu üç ego-durumunun kombinasyonu, TA kuramının temel yapı taşı oluşturduğu kişiliğin üç bölümlü ego durumları modelini oluşturmaktadır (Stewart ve Joines, 2012; Çev. Akkoyun, 2015, s.48).

### **2.1.5.2 Ego Durumlarının Fonksiyonel Analizi**

Fonksiyonel analiz, kişilerin daha çok aynı anda diğerleri ile dışsal, kendileriyle içsel olarak iletişimdeyken ego durumları birikimlerini harekete geçirmeleri ile alakalıdır. Bu sebeple gündelik hayatta somut olana bağlıdır. Birey hangi ego durumunda olacağını seçebilir ve seçtiği ego durumunun özellikleri olan davranış ve tutumları sergiler. Bu yönü TA ego durumlarından istenilenin birey tarafından kullanılmasını sağlar. Fonksiyonel analizde ego durumlarını Berne, beş ayrı düzeyde incelemiştir. Bunlar; Eleştirel Ebeveyn, Koruyucu Ebeveyn, Yetişkin, Uygulu Çocuk, Doğal Çocuk’tur (Akkoyun, 2011, s. 21).

Ebeveyn ego-durumları, Eleştirel Ebeveyn ve Koruyucu Ebeveyn olarak ikiye ayrılmaktadır (Jongeward ve James, 1971, s.41; akt. Özerk vd. 2018).

#### **2.1.5.2.1 Eleştiren Ebeveyn (EE)**

Ebeveynlerde ya da ebeveyn figürlerinde gözlemlenen peşin hükümlü düşüncelerden ve inançlardan oluşur ve bu kişilerin davranışları inatçı, güçlü, kollayıcı, prensipli, cezalandırıcı ve sorumluluk vericidir. Kontrol Edici Ebeveyn olarak da tanımlanır (Akkoyun, 1995: 17; Özerk vd., 2018). Eleştirel Ebeveyn ego durumu, örf ve adetleri korumaya, bu toplumsal kurallara uymayanları eleştirmeye

ve gerekirse cezalandırma amacıyla gönderilen mesajlardır. Eleştirel Ebeveyn ego durumu bireyin iletişimde eleştirici, ağır başlı, müsemahasız, talep edici, peşin hükümlü, merhametsizce davranışlar sergilemesine neden olur (Akkoyun, 2001, s. 22; Dökmen, 2004, s. 79; Williams ve Williams, 1980).

#### **2.1.5.2.2 Koruyucu/Kollayıcı Ebeveyn (KE)**

Koruma ve destek veren yöndür. Uysal, sevecen, mücade edici, arka çıkan, özgüven verici ego durumudur. Doğal Ebeveyn olarak da isimlendirilen bu ego durumu, kişinin sevecen, özverili, alakalı, affedici, kimi zaman kaygılı kimi zaman da kollayıcı davranması olarak ifade edilmektedir. Davranışları da bu şekilde ortaya çıkar (Akkoyun, 1995: 17; Özerk vd., 2018).

#### **2.1.5.2.3 Yetişkin (Y)**

Esas olarak bireyin diğer ego durumlarının gereksinimlerini tamamlamayı sağlar, “şimdi ve burada” ya göre, hakikat ve ihtimalleri de önemseyerek, bireyin kendisinin diğer ego durumlarına ya da diğerlerinin ego durumlarına karşı fonksiyonel olmasıdır. Yetişkin ego durumu akıl muhakemesinden geçen gerçekçi mesajlardır. Yetişkin ego durumu bireyin iletişimde mantıklı, realist, planlı, verimli, kararlı davranışlarında ortaya çıkar (Akkoyun, 2001, s. 23; Dökmen, 2004, s. 84; Williams ve Williams, 1980). Çocuk ego-durumu, Doğal Çocuk ve Uygulu Çocuk olarak ikiye ayrılmaktadır (Akkoyun, 1995: 17; Özerk vd., 2018).

#### **2.1.5.2.4 Doğal Çocuk (DC)**

Doğal Çocuk ego durumunun duyguları ve davranışları kendiliğinden oluşur ve gelişir. Doğal Çocuk ego durumundaki kişiler içlerinden nasıl geliyorsa öyle davranır yani bu kişiler özgün ve duygusaldır. Huzur ve eğlenceye önem verirler. Doğal ve içten ilişkiler istiyorsak içimizde ki doğal çocukla iyi geçinmeliyiz. Davranışlarında haz ilkesi egemen olduğundan otorite figürüne uygun davranmaktan



yana değil, kendi isteklerine göre davranmaktan yanadırlar. Toplumdaki genel geçer kurallara karşı da, o anki koşullara göre değil, içinden geldiği gibi hazlarını doyuracak Şekilde davranırlar. Doğal ocuk ve Uygulu ocuk tepkileri, hem Şimdi ve burada tepkisi olarak hem de geçmişten gelen bir anının tekrarı olarak belirebilir. Fakat aralarındaki önemli ayırım, davranışın farklı birine uyum sağlamak için olması ya da olmamasıdır (Akkoyun, 1995; Akkoyun, 2011, s.17-18,22; özerk vd., 2018, s.782; Eyicil ve özerk, 2016, s.121). Doğal ocuk ego durumu, eğlenceli, keyfine düşkün, ana göre yaşayan ve özgün yönümüzdür ve hayatı direk ve hemen ana göre yaşadığımız tarafımızdır. Doğal ocuk ego durumu bireyin iletişimde gelişiğzel, atılğan, eğlenceli, enerji dolu, içten bir Şekilde kendini ifade etmesine olanak verir (Dökmen, 2004, s. 82; Kuzgun, 2013, s. 152; Williams ve Williams, 1980).

#### **2.1.5.2.5 Uygulu ocuk (U)**

Yaptıkları her Şeyde sanki ebeveynleri tarafından izleniyormuş gibi davranıp tepkiler vermesidir. Verdiği tepkiler içten ve doğal değil otorite figrlерinin taleplerine göredir. Bu kişiler kendi isteklerini ve arzularını gerçekleştirmezler. Bu sebeple bazen dikbaşlı, bazen sakin, bazen de gayretlidir. Aslında zihnindeki ebeveynlere ilişkin kalıplaşmış davranış örüntüleri doğrultusunda davranışlarda bulunur.

-Başkaları ne isterse onu yapan evet’i uslu ocuk.

-Başkaları ne isterse isyan eden isyankar ocuk (Akkoyun, 1995: 17; zerk vd., 2018).

Uygulu ocuk ego durumu kişinin iletişimde endişeli, dışa bağımlı, agresif, memnuniyetsiz bir durum sergilemesinin nedenidir (Akkoyun, 2001, s. 23-24; Williams ve Williams, 1980).

### 2.1.6 Ego Durumlarını Tanılama ve Tanılama İpuçları

Etkileşim Analizinde dört farklı tanılama belirtilmektedir. Bunlar:

**Davranışsal Tanılama;** kişinin konuşma tarzını, kullanmayı tercih ettiği sözcükleri , sesinin tonunu, kullandığı jest, mimik ve beden dilini gözlemleyerek belirlenen tanılama şeklidir (Kayalar, 2004, s. 268).

**Sosyal Tanılama:** Kişinin çevresindeki bireylerle oluşturduğu etkileşim anında hangi ego durumunu kullanmayı tercih ettiğini tespit etmeye yönelik uygulanan tanılama şeklidir. Ego durumlarının hangisinden uyarılar gönderildiğini, karşı tarafın ego durumlarının hangisinden uyarıcı gönderdiğinin ve gönderilen uyarıcıya yanıt olarak ego durumlarının hangisinden tepki gösterdiğinin incelenmesiyle yapılan tanılama şeklidir (Kayalar, 2002, s. 268).

**Tarihsel Tanılama:** Kişinin geçmişteki yaşantıları ele alınarak, şimdi ve burada yaşadığı duyguları ebeveynlerine karşı da önceki zamanlarda yaşayıp yaşamadığının, ebeveynlerinin konuşma tarzında konuşup konuşmadığının, ebeveynlerinin jest ve mimikleri gibi jest ve mimikler kullanıp kullanmadığının incelenmesiyle yapılan tanılama şeklidir (Kayalar, 2002, s. 268).

**Fenomonolojik Tanılama:** Kişinin öznel yaşantısını araştırarak, şimdi ve buradaki yaşantısını aynı oranda duygu yoğunluğuyla yine yaşayıp fenomonolojik geçerliliğin oluşturulmaya çalışılmasıyla yapılan tanılama şeklidir (Kayalar, 2002, s. 268).

### 2.1.7 Transaksiyonlar

Sosyal ilişkinin asıl birimine transaksyon/karşılıklı davranış adı verilmektedir. İki veya daha fazla insan karşı karşıya geldikleri zaman, biri konuşacak veya diğerlerinin orda olduğunun farkındalığında olduğunu belirtmek için bir davranışta bulunmasıdır. TA'de temelinde, hem ego durumunun karşılıklı davranışsal uyarıyı yaptığı diğer ego durumuyla hem de hangisinin karşılıklı

davranışsal tepkiyi açığa çıkardığı ile ilgilenir (Berne, 2001). Transaksiyonel Analiz Yaklaşımına göre iletişim döngüsü, kişilerin karşılıklı ego durumları ile oluşan transaksionlardır. İletişim sürecinde, bir uyarıcı ve bir tepkiden oluşan birime, transaksion yani, iletişim işlemi olarak ifade edilir (Akkoyun, 2007:37). Sevim (1996)'e göre transaksion (etkileşim), belli ego durumları arasında, bir uyarıcı ve bir tepkiden oluşan iki kişi arasındaki bir iletişim sürecidir. Transaksionlar tamamlayıcı transaksion, çapraz transaksion ve gizil transaksion olarak üç şekilde ele alınmaktadır (Akkoyun, 2007).

**Tamamlayıcı Transaksion:** Uyarıcı ile tepkinin istikrarlı olması sonucu yani uyarıcının geldiği ego durumunun beklenen ego durumundan tepkiyi alması ile oluşan iletişim döngüsüdür. Bu transaksion çeşidinde kişi ego durumlarının rastgele ileti gönderir ve iletiyi alan kişi de kendisine ileti yollayan ego durumuna yanıt yollar. Bu şekilde ileti gönderenin gereksinimi karşılanır, bu tamamlayıcı etkileşim devam ettiği sürece bu döngü devam eder ve iletişim kesintiye uğramaz (Sevim, 1996:38).

**Çapraz Transaksion:** Bu iletişim şeklinde kişi ego durumlarının rastgele ileti gönderir ve iletiyi alan kişi de kendisine ileti yollayan ego durumuna ayrı bir ego durumundan yanıt yollar. Bu iletişim süreci kişiler ego durumlarını değiştirmedikçe başlamadan biter ve ilerleyemez. İlerlese bile yanlışlarla sona erer. İletişim kurmakta ısrar edilirse bu süreçte yanlış anlamalara, kopukluklara ve sorunlara yol açabilir. Kişiler yaşamlarında kurdukları iletişim süreçlerindeki iletinin geldiği ve verildiği süreci analiz ederek iletişim sürecindeki aksaklıkların sebebi olan çapraz transaksionun hangi ego durumlarından kaynaklandığının farkındalığını sağlayabilirler (Akkoyun, 2007:41).

**Gizil Transaksion:** İletişim sürecindeki iki kişiden sadece birinin veya her ikisinin,

iki ayrı ego durumundan iletişimi başlatması ve aynı zamanda hem psikolojik hem de sosyal düzeyde iki farklı mesajın birlikte aktarılmasıdır (Akkoyun, 2007:41). Aslında tek bir mesaj sürecinde hem sosyal hem de psikolojik mesaj iletilmesidir.

### **2.1.8 Sabitlik Hipotezi ve Egogram**

TA kuramında bireyler, hangi ego durumu daha çok gelişmiş ise o ego durumuna ait davranışları iletişim döngüsünde kullanmaya eğilimlidir (Akbağ ve Deniz 2003, s.268). Akbağ ve Deniz, Dusay ve Dusay'nin bu olayı egogram ve sabitlik hipotezi ile açıklamaya çalışmışlardır. Bar grafiği ile gösterilen egogram fonksiyonel analizde beş ego durumunda bireylerin hangi ego durumu ile iletişim döngüsünde olduğunu görselle belirtir. Egogramda kısa kolonlar iletişim döngüsünde az enerji ve kısa süre harcadığını, uzun kolonlar ise uzun süre ve fazla enerji harcadığını anlamına gelmektedir. Bu da enerjisi çok olan ego durumunun daha çok kullanıldığını ifade etmektedir (Akbağ ve Deniz, 2003, s.268-269).

### **2.1.9 Bulaşmalar ve Dışlamalar**

Ego durumları arasındaki sınırların dışına çıktığında, Yetişkin ego durumuna Çocuk ego durumu ya da Ebeveyn ego durumlarından bir tanesi veya ikisi ile de bulaşma oluşur. Yetişkin, gerçekliğini denemeden Çocuk veya Ebeveyn gibi düşünmek için harekete geçer. Yetişkin ego durumu, Ebeveyn ego durumu ile bulaştığı zamana örnek vermek gerekirse, mesela erkeklerin 'kadınların düşünemeyeceği' inancına sahip olmaları olabilir. Peşin hükümler, etkileyici kısa ve çarpıcı sözler Ebeveyn bulaşmasının sonucunda ortaya çıkar (Grirnes, 1988).

Ebeveynlerinin beklentileri, düşünce ve görüşlerinin doğruluğunu sorgulamadan kabul eden kişinin Yetişkin ego durumu, gerçekliğini değerlendirmeden verilen bilgileri gerçek varsayar, bu düşüncelerine göre yaşar. Çocuk bulaşmasında güçlü korkular, batıl inançlar olmaktadır. Kişi geçmiş

deneyimlerini objektif değerlendiremez, şimdi ve buradayı yanlış ele alır. Batıl inançlar hayatımızda çok fazla yer edinmekte ve hayatımızı çok fazla etkilemektedir. Kişinin kültüründen kendisine aktarılanlar ve o zamandaki gerçeği analiz ederken yapılan yanlışları, batıl inançların oluşmasına sebebiyet verir. O kültürdeki çoğunluk tarafından bilinen bu inançlar gerçeğin hatalı analizi sebebiyle süreklilik göstermektedir. Kişi, Çocuk ego durumunun geçmişteki kapasitesine bağlı olarak oluşturduğu çıkarımlarını şu ana getirmekte, Yetişkin ego durumu ve şu anki kapasitesi ile test edememektedir. Geçmişle olaylar arasında kurduğu nedensel ilişkileri şimdi de gerçek olarak benimsemektedir. TA'deki terapi süreçlerinden bir tanesi Yetişkin ego durumundaki bulaşmaların temizlenmesidir.

Bazıları, bir ego durumunu dışlayarak diğer iki ego durumunu kullanırlar. Çocuk ego durumunun dışlanarak, Yetişkin ve Ebeveyn ego durumlarının kullanıldığı zamanlarda bu bireyler, hissiz, rahatsız edici düzeydeki uyumdan ortaya çıkan uyumsuz olarak ifade edilen bireylerdir.

#### **2.1.10 TA Ego Durumları İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

Ego-durumları ile ilgili alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin birbirlerinde algıladıkları ve bekledikleri ego durumları (Ada vd. 2018), üniversite öğrencilerinde stresle başa çıkma (Akbağ ve Kulaksızoğlu, 2018), öğretmen adaylarında ego durumlarının bağlanma stillerini yordama gücü (Buluş ve Atan, 2016), yakın ilişkiler (Yücelan, 2007), ego durumlarının üniversite öğrencilerinin cinsiyet rolleri (Aşılı, 2001), ergenlerin karar verme stratejileri (Kaçar, 2008), öğretmen adaylarının problem çözme becerileri (Çam, 1997), olumsuz otomatik düşünceler ve stresle başa çıkma tarzları (Akbağ, 2000), evli çiftlerin yaşamlarına etkisi (Aydemir, 1996), öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının birbirlerine yönelik algıları (Akbağ ve Deniz, 2003), empati (Alisinanoğlu ve Köksal,

2000), karar verme stratejileri ve sosyal beceri düzeyi (Deniz, 2002), ortaokul öğrencilerine engelli öğrencilerin öğretmenlerinde doğal olarak ortaya çıkan ego durumlarını (Kenney ve Lyons, 1979) gibi değişkenler ile ilişkili olarak incelendiği görülmektedir. Bu araştırmalardan elde edilen bulgular, TA'in ego-durumlarının günlük yaşantımızdaki birçok davranış, düşünce, duygu ve kişilik özelliklerimizle ilgili olduğunu göstermektedir.

Alan yazında ayrıca, gelişimin kritik bir döneminde bulunan lise öğrencilerinin TA ego durumları ile sınav kaygı düzeyleri (Meşe, 2016), çalgı eğitiminde öğretmen öğrenci iletişimi (Turhal, 2010), karar stratejileri (Kaçar, 2008) veya bağlanma stratejileri (Keler, 2008) vb. arasındaki ilişkileri inceleyen çeşitli çalışmalarda yapılmıştır.

Son 30 yılı ele alarak literatüre daha kapsamlı bakacak olursak; Transaksiyonel analiz kuramında ego durumları ile ilgili olarak daha çok deneysel çalışmalar önümüze çıkmaktadır. Bu çalışmalar;

Akbağ ve Deniz (2003)' e göre öğretmen adayları ve ders vermekte olan öğretim elemanları ile yaptıkları çalışmada, öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının, ideal öğretim elemanı ve ideal öğrenci algılarının birbiri ile benzerlik gösterdiğine dikkat çekerken öğretim elemanlarının var olan öğrenciyi daha çok Ç ego durumunda, öğretmen adaylarının ise var olan öğretim elemanını daha çok E ego durumunda değerlendirdiklerini belirtmektedir.

Akyıldız ve Kayalar (2003) çalışmalarının sonucunda, işletme yönetimleri ile iş görenlerin uyumunda TA modeli kullanılarak, kişilik özelliklerinin (ego durumlarının) belirlenebileceğini bulgulamışlardır.

Akbağ (2000), araştırmaları sonucunda, Transaksiyonel Analiz Yaklaşımı'nın temel terimlerinden olan ego durumlarının üniversite öğrencilerinin stresle başa

çıkma tarzları üzerinde etkili olduklarını ortaya koymuşlardır.

Alisinanoğlu ve Köksal (2000), gençlerle yaptıkları çalışmalarında cinsiyetin empatik beceri, EE, KE ve DÇ ego durumu üzerinde farklılık yaratmadığını fakat Y ego durumu ve UÇ ego durumu üzerinde pozitif yönde değişikliğe sebep olduğunu ortaya koymuşlardır. Bunun yanında, empatik beceri ile DÇ ego durumu arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Çam (1997), deneysel araştırmalarında iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programının, öğretmen adaylarının EE, Y ve UÇ ego durumu puanları ve problem çözme becerisi algısı üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğu bulgulamıştır. Ama programın, DÇ ego durumu puanları üzerinde ise nötr olduğu ortaya koyulmuştur.

Baştuğ (1993), Ankara Numune Hastanesi Psikiyatri Kliniği'ne başvuran 42 histeri nevrozlu kadın hasta ve bunların eşlerinin oluşturduğu çalışma grubunda, çiftlerden hem kendilerini hem de eşlerini algılamalarını Sıfat Tarama Listesini (ego durumları ölçeği) yöntem olarak kullanarak belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda, UÇ ego durumu hariç diğer bütün ego durumlarında algılamalar çerçevesinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Bacanlı, Ahokas ve Best (1994), Türkiye ve Finlandiya' da yaşlı stereotiplerini tespit amacıyla örnekleme Türk ve Fin üniversite öğrencilerinden oluşan araştırmada, yöntem olarak Sıfat Taraması listesini kullanmışlardır. Türk örnekleminde DÇ ego durumunun Fin örnekleminde ise EE ve UÇ ego durumlarının daha yüksek olduğu bulgulanmıştır.

Birey hayatı boyunca ego durumları ile belli transaksiyon döngüsü içerisinde. Burada önemli olan bireyin hep bir seçim şansı olmasıdır. Değişim için bireyin istemesi ve seçim yapması önemlidir. Birey iletişim kurarken bu ego

durumlarından hangisinde olmak istediğini seçebilir.

## **2.2 Gestalt Yaklaşımı ve Temas Biçimleri**

Gestalt yaklaşımı, insancıl yaklaşımlar çatısı altında bulunan bir terapi yaklaşımıdır. Fritz Perls, Laura Perls ve Poul Goodman tarafından 1940'lı yıllarda gelişim göstermeye başlamıştır (Voltan-Acar, 2012). Gestalt terapi yaklaşımının temelindeki yapı taşları incelendiğinde, insancıl yaklaşım, varoluşçu yaklaşım, fenomenolojik yaklaşım, bütüncül bakış açısı, alan kuramı ve uzak doğu felsefesi gibi çok fazla kuram ve bakış açısının izleri görülmektedir. Bunun yanında beden terapisi, psikanaliz, sanat, dans ve psikodrama gibi yaklaşımların etkisi de göz ardı edilemez. Gestalt terapi, şu ana odaklanmakta, şimdi ve burada yaklaşımını temel almaktadır. Gestalt terapinin odaklandığı en temel kavramları farkındalık, temas, temas biçimleri ve kişisel sorumluluk olarak sıralayabiliriz (Akkoyun, 2001). Gestalt Almanca bir kelime olup başka herhangi bir dilde de karşılığı olmadığı için bütün dillerde “gestalt” olarak ifade edilmektedir. “Gestalt”ı tanımlamak gerekirse “tam”, “tamamlanmış”, “bütün”, “örüntü”, “biçim” kelimelerini kullanabiliriz (Voltan-Acar, 2012). Gestalt terapi yaklaşımının oluşum sürecinde, ismi uzun süre tartışma konusu olmuştur. 1940'lı yılların sonuna gelindiğinde bu terapi yaklaşımı için uğraş veren herkes toplanmış ve “Gestalt Terapi Yaklaşımı” isminde karar kılınmıştır (Voltan-Acar, 2012; Daş, 2009).

Gestalt terapinin insan doğası görüşü; çıkış noktasını varoluşçu felsefe, fenomenolojik görüş ve alan kuramından alır. Gerçek bilgi, danışanların deneyimlerinin ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Terapi; analiz etme değil, farkındalığı ve çevre ile ilişki kurmayı amaçlar. Çevre ya da “alan”, iç ve dış dünyanın birlikte oluşan ürünüdür. Dış dünyaya örnek olarak çevredeki insanları ve iç dünyaya örnek olarak da bireyin kişiliğindeki sahiplenmediği yönleri verilebilir. Kişinin iç ve dış



dünyasının özellikleri çerçevesinde çevre ile kurduğu ilişkinin kalitesi görüntülenir. Kişiliğin sahiplenilmeyen kısımlarının “yeniden sahiplenilmesi” ve bütünleştirilmesi, danışanların kişisel gelişimlerini tek başlarına sürdürebilecekleri zamana kadar sırayla tek tek devam eder. Farkındalık kazanan danışanlar davranışları ve çevreleri hakkında daha çok bilgili seçimler yapabilir ve varoluşlarını daha da anlamlı kılabilirler (Corey, 2005).

Temelde esas alınan çalışma noktalarını algı odaklı oluşturan gestalt psikologları, farkındalıkla oluşan yaşantıları çerçevesinde ele almışlardır. Gestalt psikologları, insanı ve algıyı parça parça bölerek anlamaya çalışmanın bütünü anlamamızı engelleyeceğini iddia etmektedirler. Onların bakış açısına göre insanı uyarana tepki veren mekanik bir nesne durumuna getirmek de aynı derecede engelleyici bir faktördür (Aktaş, 2002; Sezgin, 2002; akt. Akça vd, 2011).

Gestalt terapi yaklaşımı açısından bu faktörlerden en önemlisi şekil-zemin ilişkisidir. Bu yaklaşıma göre, zemine odaklandığımız zaman zemin üzerindeki şekil, şekle odaklandığımız zaman da zemin fon olur . Gestalt psikolojisi şekil ve zemin ilişkisini algıdan yola çıkarak ele alır ve açıklar ama gestalt terapi yaklaşımı bu şekil-zemin prensibini kendi yaklaşımında algı üzerinden değil, bireyin ihtiyaçları ve bunların çevre ile ilişkisi üzerinden ele almaktadır (Aktaş, 2002; Sezgin, 2002; akt. Akça vd, 2011).

Gestalt yaklaşımın temel yapı taşlarından olan Temas, bireyin kendisi ve diğerleri ile buluşması olarak tanımlanabilir. Laura Perls (1982)’e göre temas, diğeri ile bir araya gelme , kendi ile ilgili farkındalık edinme, kendisi ve diğeri deneyimine sahip olmaktır. Herkesin baskın olan bir temas biçimi vardır ama kişiler farklı durum ve zamanlarda farklı temas biçimlerini ihtiyaçları doğrultusunda kullanırlar. Temas biçimlerinin fonksiyonel veya bozukluk olarak ifade edilmesinde etkili olan durum

kişilerin farkında olarak, kendi seçimleri ile temas biçimlerini kullanmalarındır. Kişi yalnızca çevresel alanın bir parçası olarak varolabilmektedir, düşüncesi kabul görmektedir. Bu anlayışa göre hiç kimse tek başına varolamaz ancak bir alanın parçası olarak varolabilir. Bundan dolayı, bireyin davranışları bireyin ilişki içinde olduğu toplam alanın bir fonksiyonu olarak tanımlanmaktadır (Perls, 1992).

Gestalt terapi yaklaşımı, çevre ile iletişime geçme, diğerleri ile buluşma “temas” olarak ifade edilmektedir (Aktaş, 2002; Sezgin, 2002; akt. Akça vd, 2011). Temas hem kişi ile çevre arasında hem de kişinin kendi bedeni, duyguları ve düşünceleri ile etkileşimi olarak oluşabilir (Bozkurt, 2006). Temas, kişinin çevre ile arasında ilişki kurması için kullandığı bir araçtır ve kişi yalnızca teması kullanarak çevre ile ilişki kurup tamamlanabilir (Polster ve Polster, 1974; akt. Akça vd. 2011). Temasın, yaşamımızın temelini ve farkındalık edinmek için gerekli enerjiyi oluşturduğu ifade edilmiştir (Korb, Gorrell ve Van de Riet, 1989; akt. Akça vd. 2011). Yaşamımızda kişinin tüm gereksinimlerinin her an tamamıyla karşılanamamasından kaynaklı olarak temas engellenmeye maruz kalıp kesilebilir. “Kesintiye uğrama”, kişinin süregelen Gestalt temas döngüsünü engelleyerek, “şimdi ve burada” olarak yaşamını sürdürmesine engel olan bir süreçtir. Bu sebeple temasın, olgunlaşmayı, farklılaşmayı sağlamasında ve psikolojik sorunların kökeninde olduğu söylenebilir.

İlişki temas etmekle ilgilidir. Temas etmek iki şekilde olur; kendi ile ve diğeri ile temas etme olarak. Kendi ile temas etmenin altındaki motivasyon herkesin kendini güçlü, başarılı, cesur ve saygın olarak hissetmek istemesidir. Bunun içinde yapılan her şeyde güçlü hissetmek istenilir. Diğeri ile temas etmek, kendi ile temas etmek için bir araçtır. Diğeri ile temas etmenin altında yatan motivasyon ise ait olma, onaylanma ve sevilme ihtiyaçlarıdır. Bu ihtiyaçların temelinde en iyi Maslow’un

ihtiyaçlar hiyerarşisi açıklar (Corey, 2009; Gürdil, 2014).

Temas gerçekleştirmek için iki tür kaynak vardır. Bunlar doğal kaynaklar ve sosyal yazılım kaynaklarıdır. Doğal kaynaklar, doğduğumuz andan itibaren sahip olduğumuz kaynaklardır. Bedenimizdeki beş duyu organımızla (göz, kulak, burun, dil, doku) veri topluyoruz, zihinsel becerilerimizle anlamlandırıyoruz, sentezliyoruz ve sonra ifade ediyoruz. Bu kapasite ve beceriler hepimizde var ama hepimiz bunları nasıl kullandığımız açısından farklılaşıyoruz. Hepimiz bu kaynaklarla doğuyoruz ama bunları nasıl nasıl kullanacağımız sosyal yazılımla belirleniyor. Sosyal yazılım, içinde doğduğumuz aile ve alt kültür tarafından bakıldığında neyi göreceğimizi, neyi duyacağımızı, neyi tadabileceğimizi, neye dokunabileceğimizi bizlere oğretilir. Doğal kaynaklarımızla topladığımız verilere nasıl anlam ykleyeceğimizde sosyal yazılımla veriliyor ve bizler farkında olarak ya da olmayacak tüm bu verileri iselleştiriyoruz. Sosyal yazılım aslında birer kurgu yani zihin ürünüdür. Burada sorun değer yargılarımız, inançlarımız değildir, sorun tüm bu sosyal yazılımla insanlar tarafından kurgulandığını unutup mutlak gibi kabul etmemizdir (Corey, 2009; Gürdil, 2014).

Ebeveynler çocuklarına “-meli,-malı” ifadeleri ile neleri yapmaları, neleri yapmamaları gerektiğini aktarırlar. Çocuklar ebeveynlerinden gelen mesajları sorgulayacak bilinçte olmadıkları için bu mesajları alırlar ve içselleştirirler (Corey, 2009; Gürdil, 2014).

Hiçbir ebeveyn çocuğuna yalnız kal demez. Yalnızlık kötü bir Őeymiř gibi aktarır. “Yalnız kalmasın yazık, çok yalnız oturdun odanda gel artık, zavallı yalnız kaldı...” Bunların yanında ebeveynler çocuklarına sürekli güçlü ol mesajını verirler. “Komşunun çocuğu takdir almış sen yapamadın.” gibi cmlerle başarılı ol, güçlü ol mesajı verilir. Ama Gestalt kuramına göre gerçek güçlülük ancak zayıflık

deneyimlenince hissedilebilir. Sosyal yazılımda maalesef zayıf olma desteklenmez (Corey, 2009; Gürdil, 2014).

Ait olma ihtiyacının birliktelik ve yalnızlık olmak üzere iki kutbu vardır. Gestalt kuramına göre bu iki kutbu da yaşayan kişi gerçekten ait olmayı hissedebilir. Ebeveynler çocuklarına değer yargılarını aşılarken bir boyut olan kutbun her ikisini de aşılmalı. Aidiyet boyutundaki birliktelik ve yalnızlık kutuplarını, öz saygı boyutunda da güçlülük ve zayıflık yönlerinin her ikisinde kapsanıp aşılması sağlanmalıdır. Bütün olmak için Gestalt kuramına göre, her iki kutbunda ortasındaki noktalarda olabilme esnekliğimizi kazandığımız zaman gerçekten özsaygı ve aidiyet duygusunu hissedebiliriz (Corey, 2009; Gürdil, 2014). Sanki içimizde asık bir surat gibi taşıdığımız bu değer yargıları “bitmemiş bir mesele” olarak kar topu gibi büyümeye başlar.

Gestalt’a göre psikolojik olarak sağlıklı olmak;

Hümanistik bakış açısına göre, herkes aynı kaynaklarla doğar. Hanna Nita Scherler’in piyanonun tuşları benzetmesi bu cümleyi anlamamızı sağlamaya yardımcı olabilir. Piyanonun 88 tane siyah ve beyaz olmak üzere tuşu vardır. Bu tuşlar kişilerin kaynaklarıdır. Ebeveynlerimiz bizlere bu kaynaklardan 25-30 tanesinin iyi olduğunu aktarmıştır. Kişi kendisine iyi olarak aktarılan bu kaynakları kullanır ve bu kaynaklar kişinin kendi kaynaklarından hayat verdikleridir. Bir de bu kişinin kullanmadığı taraf olan barındırdığı ama daha kendinde keşfetmediği kaynakları vardır. İşte bu kişinin kullanmadığı yani ailesi tarafından kullanılması desteklenen tuşların dışındaki tuşlar, bitmemiş mesele olarak adlandırılır. Gestalt’a göre kendimize arkadaş, sevgili olarak seçtiğimiz kişilerde bitmemiş mesele dediğimiz, bizlerde olan ama farkında olmadığımız tuşlara dokunduklarını duyarız.

Gestalt’a göre insanın davranışlarının altında insanı motive eden güç; Hümanistik

yaklaşımına göre, kendini gerçekleştirmek, özüne ulaşmak ve doğuştan sahip olduğu potansiyeli gerçekleştirmektir. Bu cümlede anlatılmaya çalışılan hepimiz kendimizde keşfettiğimiz taraflarımıza ek olarak ebeveynlerimizin onaylamadığı ama bizim sahip olduğumuz kaynakları keşfetmekle yükümlü olduğumuzdur. Bunları keşfetmek içinde hayat bizlere fırsatlar sunar. Hayatımıza giren kişiler keşfetmemiz için birer araçtır. Aslında bizlerin o kişilere atfettiklerini kullanarak Young'un deyimiyile gölge tarafımızla ilişki kurmaya çalışıyoruz (Corey, 2009; Gürdil, 2014).

Varoluşçu yaklaşıma göre, yaşamın barındırdığı gerginlikleri uyumlamak, dengelemek. Young 'a göre insanın kendi özüne yolculuğu ancak 40 yaşından sonra başlar. 40 yaşına kadar alt yapı oluşturuluyor. Uzun yıllar kişi hiç terk edilmemeye, rededilmemeye, hep güçlü, sağlıklı ve başarılı olmaya çabalıyor. Tüm bunların boşa bir çaba olduğunu anlaması için müthiş bir acı, öfke ve kaygı yaşıyor olması lazım. Bu duruma kişi gelene kadar yıllar geçmesi gerekiyor (Corey, 2009; Gürdil, 2014). Gestalt'a göre her canlı gerek ilişki, gerek iş, gerek sağlık ile ilgili payına düşen mutsuzluğu yaşamak zorundadır ve bundan kaçış yoktur. Bundan kaçmaya çalışmak varoluşçu bakış açısına göre bir yere kadar gerekli ama bu acı, öfke ve kaygı durumu ile başedebilecek duruma geldiğinde kişi bitmemiş meselesini bitirmeye niyet eder. Bugünkü kullandığım ilişki kalıplarının temeli; geçmiş deneyimlerden kaynaklı varsayımlar, değer yargıları, inançlar ve otomatik seçimsiz davranışlardır. Otomatik seçimsiz davranışa örnek olarak baba sevgisini alamadan büyüyen bir kız babası gibi birini ya da babasının tam tersi özelliklere sahip birini isteyebilir. Değer yargılarını düşünce hapsine benzetebiliriz. Çünkü değer yargıları kişilerin diğerlerini anlamalarını destelemez, ayrıca çatışmayı ve fikir ayrılıklarını, yapıcı, işlevsel şekilde çözümlenmeyi de desteklemez (Corey, 2009; Gürdil, 2014).

Gestalt bakış açısında temas etmek ; irade kullanmaktır. İrade kullanmanın da

iki boyutu olduğunu ifade eder. Bu iki boyut; uyarılarla bütünleşme yani buluşma ve farklılaşma,ayrışmadır. Uyarılarla bütünleşme, buluşmaya örnek verecek olursak kişiler konuşurlarken karşılarındaki kişiler onları dinledikleri zaman bütünleşirler. Farklılaşma ve ayrışmada da konuşma bittiğinde kişilerin ayrışmasını örnek verebiliriz. Bu bağlamda nefes almakta bir temas şeklidir. Hava ile bütünleşiyoruz ve nefes verdiğimizde havadan ayrışıyoruz. Gestalt'ta psikolojik sağlıklılık bu temas etmenin, iradenin her iki boyutunu da eşit derecede, içinde bulunduğumuz duruma uygun olarak kullanabilme esnekliğine sahip olmamız demektir. Hayatta hiçbir duygu hiçbir şeyle bütünleşip kalmamalı, eğer ayrışamazsa psikolojik rahatsızlık olur. Gestalt'a göre psikolojik rahatsızlıkların temelinde buluşma ama ayrışamama ya da ayrışma ama buluşamama yatar (Corey, 2009; Gürdil, 2014).

Temas biçimleri, kişinin kendinin ve çevrenin gereksinimlerini karşılarken, kendisiyle ve çevresiyle nasıl temas ederek buluştuğu ve nasıl sınır koyarak ayrıştığı ile ilgili olarak kişinin tercihleridir. Gestalt temas biçimleri “içe alma, yansıtma, iç içe geçme, kendine döndürme, saptırma, kendini izleme ve duyarsızlaşma” olarak sıralanabilir (Goodman, 1971; Akt: Aktaş, 2002; Balkaya, 2006; Perls, 1969; akt. Kuyumcu, 2011). Bu araştırmada, Türk örneklemini için uyarlama çalışmaları Aktaş ve Daş (2002) tarafından yapılan Gestalt Temas Biçimleri Ölçeği Yeniden Düzenlenmiş Formunda (GTBÖ-YDF) yer alan beş boyut (temas, kendine döndürme, saptırma, iç içe geçme ve duyarsızlaşma) ele alınmıştır.

### **2.2.1 Temas**

Gestalt terapi yaklaşımına göre kişilerin ihtiyaçlarının doyurulması yönünden çok fazla önemli olduğu düşünüldüğü için ele alınan faktörlerden biri temas kapasitesidir (Daş, 2006; Yontef, 1993). Bu faktör, karşılıklı ilişkilerde özgüven, atılganlık, özgürlük ve sorunları çözmek için sosyal ilişkiler içinde bulunma gibi

pozitif kişilik özelliklerine yönlendirmektedir. Temas bireyin kendi sınırlarını koruyarak diğerleriyle ve çevreyle etkileşim içinde bulunmasıdır. Bireyin kendi ve çevresiyle temas kurup onlara sınır koyması ve gereksinimlerini karşılamasıdır (Goodman, 1971; Akt: Aktaş, 2002; Balkaya, 2006; Perls, 1969; akt. Kuyumcu, 2011). Temas boyutundaki puanları yüksek olan kişilerin diğerleri ile temas kurma isteklerinin fazla olduğu, sosyal ilişkilerinden doyum sağladıkları ve benlik algılarının pozitif yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sonucunda, temas boyutunun sağlıklı ve doyumlu ilişkiler kurulması için gereken özellikleri yansıttığı görüşü kabul görmüştür (Aktaş ve Daş, 2002). Temas kapasitesi yüksek olan bireylerin empati yetilerinde yüksek olduğunun üzerinde duran Yontefe (1993) göre, bu bireyler diğerlerinin duygu ve düşüncelerini, dünyaya görüşlerini ve ihtiyaçlarını anlayıp saygıyla onaylayabilirler. Bunun yanında, iç dünyalarını samimiyetle ve doğallıkla açarak diğerleriyle yakın ve kuvvetli ilişkiler kurup pozitif ve negatif duygularını saygılı olarak ifade ederek kendi ihtiyaçlarına göre diğerleriyle anlaşmaya varabilirler.

### **2.2.2 Duyarsızlaşma**

Duyarsızlaşma temas biçiminde bireyler hem kendinin hem de diğerlerinin duygu ve gereksinimlerinin farkında değildirler (Daş, 2006: 301). Duyarsızlaşma temas biçimi, çevreden gelen duyuların yok sayılması ya da çevreden gelen bilgilere ket vurulmasıdır.

Kendi sağlığını önemsememe ve kendini olabilecek olumsuzluklardan korumama gibi özellikler sergileyen kişiler , sadece kendi iç dünyalarından gelen değil çevreden gelen uyarıcıları da ince eleyip sık dokuyarak, hayatlarının önemli bir bölümünü uyarıcılara kendilerini kapatarak sürdürürler (Clarkson,1989). Başka bir deyişle, gerektiğinde farkındalıkla kullanılan duyarsızlaşma temas biçimi faydalı bir

baş etme stratejisi olarak ele alınabilir. Fakat farkındalık dışı ve alışılmış olarak sürekli kullanılan duyarsızlaşma, kişilerin önlerine çıkan problemlerin çözülmesine fayda sağlamayacağı gibi, hayatın haz verici ve doyum verici yönlerinin de görülmemesine sebep olabilir (Clarkson, 1989; Daş, 2006). Duyguların uyumlu olması, bireyin kendi bedeninden gelen uyarılara ve çevreden gelen bilgilere karşı özensiz olması, dikkate almaması anlamına gelen duyarsızlaşma temas biçimi, bireyin temas etmesine engel olan bir ket vurma olarak tanımlanmaktadır. Bireyin duygularına, düşüncelerine, bedeninde gerçekleşen farklılıklara karşı dikkatsizleşmesi, heyecansız ve hissizleşmesinin yaşanmamasıdır (Akkoyun, 2001). Kepner (1982) duyarsızlaşma temas biçimini sık sık kullanan bireylerin bedenlerinin farklı bölgelerinde cansızlık, uyuşma gibi semptomların belirlediğini, diğerleri tarafından “duyarsız” olarak adlandırıldıklarını ifade eder.

### **2.2.3 Saptırma**

Saptırma temas biçiminde bireyler çevreden gelen pozitif veya negatif uyarıları duymazdan gelerek dikkate almamaktadır (Daş, 2006: 302). Saptırma temas biçimi temastan kaçınarak ve iç dünyasına odaklanarak farkındalık yaratmaktadır. Saptırmada çevreyle doğrudan iletişim değil de dolaylı bir temas vardır. Birey çevreden gelen uyarıların etkisini hafifletmek, ortaya çıkacak temasın oluşturabileceği kuvvetli etkilenmeden korunmak için enerjisini temas dışındaki farklı bir yere aktarmaktadır (Akkoyun, 2001). Saptırmayı huy haline getiren kişiler, öz eleştiri yapmaktan ve diğerleri tarafından eleştirilmekten kaçınırlar. Bu kişiler karşılarındakiyle iletişime geçmekte, iletişim için emek harcamakta; ama iletişim bir hedef etrafında kurulmadığından bu süreç sadece konuşmadan ibaret kalmaktadır. Kepner (1982) saptırma temas biçimini çoğunlukla kullanan kişilerin soyut konuşmayı seçtikleri, yoğun ve hoş olmayan duygular yaşatacak olay ve ilişkilerden



kaçındıklarını, devamlı düş kırıklığına uğramaktan yakındıklarını belirtmektedir. Olumsuz bir deneyimle duygusal olarak baş edemeyeceklerini düşünen kişiler bu temas biçimini kullanarak kısa zamanda işlevsel bir başa etme yolu olarak ele alınmaktadır. Saptırmanın çoğunlukla kullanıldığı zamanlarda, dolaylı olma, gülmece kullanma, espiriye vurma, hedeften uzaklaşma, konunun saptırılması, erteleme, göz kontağı kurmama, hızını düşürme, sözü uzatma, kabullenilmeyen yaşantıların üzerini kapatma, gevezelik etme, ilişkiden kopma gibi şekillerde oluşan durumlar yaşanmaktadır (Daş, 2009). Fakat gereksiz durumlarda da farkındalık dışı ve devamlı olarak kullanılan saptırma temas biçimi kişilerin ihtiyaçlarının farkına varıp doyurmasını ve problemlerini çözmesini engelleyebilir (Daş, 2006).

#### **2.2.4 Kendine Döndürme**

Kedine döndürme temas biçiminde bireyler gereksinimlerini karşılamak için ortaya çıkan enerjilerini kendilerine yönlendirerek çevreyle teması keserek bu gereksinimlerini iç dünyalarında karşılamak için çabalarlar (Daş, 2006: 173). Kendine döndürme temas biçimi bir gereksinimden hareketle ortaya çıkan enerjinin kişinin kendine aktarılmasıyla oluşmaktadır (Voltan-Acar, 2012; Daş, 2009). Kendine döndürme temas biçimi, kişinin diğeri ile iletişim kurarak eylemde bulunmamak istediğinde veya bunun altından kalkamayacağını düşündüğünde kullandığı temas biçimidir. Kendine döndürme temas biçiminde birey çevre ile değil kendisiyledir. Kendine döndürme temas biçimi her zaman ortaya çıkan bir eylem ya da davranış olarak görülmektedir. Bu davranış dudağı ısırma, parmakları sıkma vb. olabilir. Duygusal olarak hissettiklerinde farklılık olabileceği gibi bilişsel farklılık olarak da deneyimlenebilir. Kendine döndürme temas biçiminde asıl olan bireyin diğerlerine yapmak istediğini kendine yapması durumudur. Yukarıda verilen örnekteki dudağı ısırma eylemini, başkasına olan öfkesinden dolayı şiddet

uygulamamak için yapması buna örnek verilebilir. Kendine döndürme temas biçimini çoğu zaman kullanan bireylerin problemleri çevreden bile kaynaklansa suçlu olarak kendilerini gördükleri, acınası olduklarını düşünmeleri, devamlı paranoya düşüncelere sahip olmaları ve diğerlerinden yardım istemekte zorlandıkları gözlemlenmektedir (Kepner, 1982). Bu temas biçiminde kişi diğerlerine yapmak için olan isteklerini veya diğerleri tarafından kendisine yapılmasını beklediği isteklerini kendisine yapabilir. Mesela patronuna öfkelenen bir çalışan ona vurmamak için kendi yumruklarını sıkabilir ya da ebeveynlerinden beklediği ilgiyi göremeyen biri kendi kendisine ilgi gösterebilir (Clarkson, 1989; Daş, 2006). Kişinin kendi kendini sevmesi, onaylaması, kabul etmesi ve tebrik etmesi gibi durumlar da kendine döndürme temas biçimine verilebilecek örneklerdir. Bunun yanında, kişinin herhangi bir konuda eylemde bulunmadan önce kafasında bunu planlaması ya da belirli yerlerdeki eksiklerini karşılamaya çalışması da kendine döndürme türleri olarak ele alınabilir. Bunlardan yola çıkarsak, farkındalıkla seçilip kullanılan kendine döndürme temas biçimi kişi ve çevresine fayda sağlayabilir. Fakat farkındalık dışı ve alışkanlık gibi kullanılan kendine döndürme, kişinin ihtiyaçlarını karşılayabileceği enerjisinin kendi içinde birikmesine ve bu sebeple ihtiyaçlarının karşılanmasına engel olabiliyor (Daş, 2006).

### **2.2.5 İç İçe Geçme**

Bireyin kişisel sınırlarının bozulması, yani birey veya çevre ile bütünleşmesi durumudur (Daş, 2006: 303). Bireyin kendisini sevgi ve saygı gören biri olarak hissetmesine olanak veren iç içe geçme, kimsesizlik ve anlamsızlık duygularına karşı koruyucu bir temas biçimi olarak ele alınabilir. Fakat devamlı olarak iç içe geçme durumunda kalırsa kişinin kendine ait diğer ihtiyaçları farkındalık dışı bırakılır (Daş, 2006). İç içe geçme temas biçiminde kişi kendisinin ve diğerinin sınırlarını

ayıramaz. Kendi sınırları farkındalık dışında kalır. Bu durumda kişi, çevre ile bütünleşemediği gibi çevreden de kopamaz. İç içe geçme temas biçiminde kişi ile çevresi arasında belirsizliğe yakın bir sınır içinde, kişinin kendi duygu ve isteklerine karşı çıkararak, kendi özünü hissetmediği, diğerlerine ve çevreye bağımlılığı olduğu, diğerlerinin ve çevrenin sorumluluğunu üstlendiği ileri sürülmektedir (Akkoyun, 2001; Polster ve Polster, 1974). İç içe geçme temas biçiminin değişmeye karşı koyarak sınırların olmayışı için çabaladığı belirtilmektedir (Voltan-Acar, 2012). Başka biri ile neredeyse kendiliğinden yakınlaşır ya da o kişinin hayatının aynısını kendisi yaşamak ister. Çoğunluğun içinde onlara karışır, tartışmadan kaçınır ve kendi ihtiyaçlarının ne olduğu konusunda farklılaşamaz. Bu temas biçimini çoğu zaman kullanan bireylerde ayrışma ve bireyselleşme sürecine mani olunmaktadır. Bu kişiler konuşurken, sıklıkla “biz” kelimesini kullanırlar (Clarkson, 1989).

### **2.2.6 Gestalt Temas Biçimleri İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

Gestalt kuramıyla ilişkili çalışmalar ele alındığında genel olarak algı ve öğrenme konularında deneysel çalışmaların yapıldığını (Herrmann ve ark., 2003; Roney ve Trick, 2003; Wasserstein, 2002), terapiye yönelik çalışmaların ise genellikle vaka (Engle ve Holiman, 2002; Siemens, 2000) ve gözden geçirme (Williams, 2001) araştırmalarına odaklı kaldığını görmekteyiz. Günümüzde Gestalt terapisini yönelik deneysel araştırmalarda bir fazlalık olsa da (Mackay, 2002; Martinez, 2002) kafi olduğu söylenememektedir. Burley (2001) bu durumun sebebini, Gestalt terapi kuramının kompleksliğini savunmakta ve uzamsal modellemelerde bulunmanın güç olduğunu öne sürmektedir. Bununla beraber günümüzde yakın dönemlerde Gestalt yaklaşımıyla ilgili, korelasyonel araştırma deseni araştırmalarda (Mackay, 2002; Martinez, 2002) ve manyetik rezonans

yöntemleri ile tasavvur edilen araştırmalarda (Ginger, 2002; Fanselow, 2000) çoğalma olduğu göze çarpmaktadır.

Balkaya (2006)'nın yaptığı araştırmaya göre, temas biçimlerinin, öfke ve kaygının pek çok alt faktörleriyle anlamlı ilişki bulgulanmıştır. Temasın, araştırma grubunda daha fazla, kendine döndürme ve saptırmanın ise kontrol grubunda daha fazla olduğu bulgulanmıştır. Araştırma grubunda teması en fazla kendine yönelik öfkenin yordadığı, kontrol grubunda ise teması en fazla subjektif kaygının yordadığı bulgulanmıştır.

Vardal (2015)'ın araştırmasına göre, yeme tutum bozukluğuna sahip kişilerin Gestalt temas biçimlerinden kendine döndürme temas biçimini daha çok kullandığı bulgulanmıştır.

Yazıcı (2017) 'nın araştırmasına göre, Gestalt temas biçimleri ile cinsiyet, romantik ilişki durumu, psikolojik yardım alma ve algılanan ebeveyn tutumu değişkenleri arasında anlamlı değişiklikler bulgulanmıştır. Bunun yanında kişilik özellikleri ve duygusal farkındalığın Gestalt temas biçimlerini anlamlı bir şekilde yordadığı bulgulanmıştır.

Ünüböl (2017)'un araştırmasına göre, Hasta ve Kontrol Grupları ve OKB semptomları Gestalt Temas Biçimleri (Geri Döndürme, Temas, Saptırma, Duyarsızlaşma, İç İçe Geçme) anlamlı değişiklikler bulgulanmıştır.

Kudiaki (2013) 'nin araştırmasına göre, kendine döndürme, saptırma temas biçimlerinin ve olayları duygusal yönden ele almanın öfke ve anksiyeteye birlikte ortaya çıktığı, iç içe geçme fazlalařtıķça uysal tepkilerin yoğunlaştığı, temas kurulduķça öfke ve anksiyetenin azaldığı, temas biçimleri üzerinde eğitim ve yaş faktörlerinin asıl etkenlerin bulunduğu tespit edilmiştir.

Malakcıoğlu (2018) 'nun araştırmasına göre, Gestalt terapisinin kökenindeki terimlerinden biri olan bitirilmemiş işler, öfke, suçluluk, utanç ve affetme arasındaki bağlantılar ele alınmıştır. Modelde yer alan değişken faktörlerin kendi aralarında istatistiki olarak anlamlı olduğu bulgulanmıştır. İştirakçılarının fke, suçluluk, utanç ve affetme puanları bitirilmemiş işler puanları tarafından yordanmıştır. Bunun yanında, İştirakçılarının affetme puanları, suçluluk puanları tarafından yordanmıştır.

### **2.3 Young şema Terapi**

Young'a (1999) göre zihinsel süreçler, erken dönemde ihtiyaç duyulan bazı duygusal ihtiyaçların doyurulmasıyla gelişen, bireyin hatıralarını, duygularını, bedensel duyularını ve bilişlerini de kapsayan kendisi veya ilişkileri açısından hayat boyu kabul görebilen, yaygın ve geniş bilişsel örüntülerdir. Young (1999) ocuğun ihtiyaç duyduğu beş ana alan olduğunu ifade eder. Bu beş alandan birincisi güvenli bağlanmadır. Anne-babları ya da ebeveyn rolündeki figranları şiddete meyilli olan, duygusal yakınlık göstermeyen, çocuğunun gereksinimlerini kabullenmeyici davranan, bunların dışında tutarlı ve sürekli olarak duygusal gereksinimleri doyurulmayan kişiler vazgeçilme, istismar edilme, duygusal mahrumluk, asosyal, özgüvensizlik gibi bazı şemalar geliştirirler. Çocuğun gereksinim duyduğu ikinci temel alan; özerklik, yetkinlik ve kimlik algısıdır. ocuk duygusal yakınlığa, korunup kollanmaya ve arkasında durulmaya gereksinim duyduğu kadar kişi olarak özgürlüğe, kendi deneyimlerini yaşayıp sorumluluk alarak kendine güvenmeye de gereksinim duyar. Ebeveynleri ya da ebeveyn figürleri aşırı koruyucu olan çocukların bu gereksinimleri karşılanmaz, bu yüzden bu çocuklar bağımlılık, dayanıksızlık, i içelik, başarısızlık gibi şemalar geliştirirler. nc temel alan, çocuğun yaptığı şeylerin sonuçlarını da kabul edebilmesi yani sorumluluk duygusu kazanmasıdır. Ebeveynleri ya da ebeveyn figürleri tarafından kurallara

uyuma konusundaki düzeni oluşturulamayan, rahat bırakılmış ve hoşgörülü yetiştirilen çocuklar diğerlerine karşı sorumluluklarını yerine getirmezler, önceliğin her an kendilerinde olması beklentisine sahiptirler ve diğerlerinin haklarına karşı saygılı değildirler. Haklılık ve yetersiz öz denetim şemaları bu bireylerin geliştirdiği şemalardır. Dördüncü temel alan, duygularını çok rahat bir şekilde ifade edebilmedir. Ebeveynlerinden ya da ebeveyn figürlerinden onay almalarının şartı istenmeyen duygularını veya bazı gereksinimleri belirtmemek olan çocuklar, kendi duygusal gereksinimlerine karşın öncelikli olarak hep diğerlerini mutlu etmeye ve onların gereksinimlerini karşılamaya odaklanırlar. Boyun eğicilik, kendini feda etme ve onay arayıcılık bu bireylerin geliştirdiği şemalardır. Son alan ise, kendiliğindenlik ve oyun çocuğun ihtiyaç duyduğu bir alandır. Ebeveynleri ya da ebeveyn figürleri mükemmeliyetçi, sert kuralcı ve isteyici olan çocuklar doğrudan oluşan bazı duygu ve dürtülerini bastırırlar ve ebeveynlerinin sert kurallarına ve isteklerine baş eğerler. Bunun sonucunda ise ortaya çıkan şemalar, karamsarlık, duyguları bastırma, abartılı standartlar ve cezalandırıcılık şemalarıdır (Young ve ark. 2003).

Şema terapi bilişsel davranışçı çalışma alanı kapsamında bulunsa bile geleneksel bilişsel davranışçı terapi (BDT) yaklaşımlarından farklılaşan tek yönü, var olan semptomları devam ettiren etkenlerle değil, bu etkenlerin neden-sonuç ilişkisini ele ele almasıdır (Rafaeli, Bernstein & Young, 2013).

Young'ın şema odaklı yaklaşımı psikodinamik modellere yakın olarak; (a) bir farklılık aracı olarak terapi seansı kapsamında karşılıklı etkileşime daha fazla odaklanır, (b) şema ile ilişkili olayları ele alma anında duyguya odaklanır ve (c) uyumsuz şemaların çocuklukta temellerini, bu erken deneyimlerin duygusal açıdan tekrar işlenmesini ve yöntem olarak modellenmesini öne çıkarır. Terapist danışan ilişkisine önem verilen bu yaklaşımda 18 amaç; danışanların kendi temel

duygusal gereksinimlerini fark etmelerini sağlamak ve uzun zamanlı bilişsel, duygusal, ilişkisel ve davranışsal yargılarını değiştirerek bu gereksinimlerini entegre olacak şekilde kullanmaları için yöntemler öğrenmelerine yardımcı olmaktır (Rafaeli ve ark., 2013).

Depresyon, kaygı, madde bağımlılığı ve psikosomatik bozukluklar gibi çoğu eksen I bozukluğunun kökeninde, erken dönem uyumsuz şemaların yanı sıra bireylerin bu şemalarla baş etmek için başvurduğu uyum bozucu tutum ve davranışlar da bulunmaktadır (Rafaeli ve ark., 2013). Şema terapinin kişilik bozuklukları, kronik depresyon, anksiyete, yeme bozuklukları, ilişki problemleri gibi çoğu problemin tedavisindeki yararı günümüze kadar çok fazla çalışma sonucu bulgulanmıştır (Young ve ark., 2003).

Erken dönem uyumsuz şemalar, kişilerin yaşamlarının erken dönemlerinden itibaren başlayan ve ölene kadar devam eden, hatıralar, duygular, bilişler ve bedensel duyulardan oluşan genel, yaygın görüş veya örüntülerdir. Bu duygusal ve bilişsel yargılar, çocukluk ve ergenlik boyunca gelişir; bireyin kendi ve diğerleriyle olan ilişkilerine odaklanır. Bireylerin ortaya koydukları eylemler, erken dönem uyumsuz şemalarının bir parçası olarak ele alınmazlar. Kişilerin ortaya koydukları davranışların, kabul görmüş erken dönem uyumsuz şemalara karşı mantıklı reaksiyonlar olduğu söylenebilir. Buna göre, bireyin davranışları bu şemalar ile savaşıma metotları olarak gözlemlenmektedir (Rafaeli ve ark., 2013). Erken dönem uyumsuz şemaların varolma sürecini kavramak, onların ortaya çıkardığı problemlerle baş etmedeki zorluğu azaltır. Kişilerin erken çocukluk yaşantıları, ebeveynleri ile ilgili deneyimleri, esas/ana psikolojik gereksinimlerinin karşılanıp karşılanmaması (Kesici, 2008) ve travmatik deneyimler, erken dönem uyumsuz şemaların varolmasındaki asıl tohumdur (Young ve ark., 2009). Young ve arkadaşları (2009)

erken dönem uyumsuz şemaları beş alanda ele almakta ve bu beş alan kapsamında da toplamda on sekiz şema bulunmaktadır. Bunlar; kusurluluk, duygusal yoksunluk, cezalandırıcılık, terk edilme, sosyal izolasyon, kuşkuculuk, dayanıksızlık, bağımlılık, iç içelik, başarısızlık, haklılık, yetersiz özdenetim, boyun eğicilik, kendini feda, onay arayıcılık, karamsarlık, duyguları bastırma ve yüksek standartlar şemalarıdır. Kişilerdeki şemaların oluşumuna, ebeveyn ve ebeveyn figürleri ile olan deneyimler, bağlanma şekli, esas/ana gereksinimlerinin gerektiği şekilde doyurulmaması ve travmatik yaşantılar gibi etkenlerin tesir ettiği ifade edilmektedir (Young ve ark., 2009). Hayali ve soyut bir terim ya da zihinde tasarlanan olarak ifade edilebilen bilişsel sosyal şemalar, kişilerin hafızalarına taze bir bilgi geldiğinde, taze bilginin kavranmasına ve gruplandırmasına yardımcı olan uyum bozucu olmayan şemalardır. Bu bilişsel sosyal şemalar, bilginin kişinin zihninde planlı ve örgütsel olarak simgelenmesini ve hafızaya gelen taze bilgilerin önceki eski bilgilerle sentezini yapmaktır (Dönmez, 1992). Bu yönden ele alındığında, kişilerde var olan uyum bozucu olmayan bilişsel sosyal şemalar bu yaşam döngüsü içinde çok fayda sağlayabilir. Şemalar şeklinde örgütlenen bilgilerin bireylerin hayatlarını basitleştirebileceği ve hafızadaki bilgilerin sistemli olarak kullanıma hazırlanacağı, taze bilgilerin de var olan şemalar kapsamında adapte edileceği söylenebilir. Erken dönem uyumsuz şemalar ise kişilerin bir takım bilgileri yanlış yerleştirmelerinde ve hatalı kararlar vermelerinde etkili olmaktadır (Hacıömeroğlu, Ak, Garip, Çınar & Congoloğlu, 2014; Yalçın, Kavaklı, Kesici & Ak, 2017).

Şemalar çoğunlukla, çocukluk veya ergenlik dönemleri süresince gelişmekte ve çocuğun içinde bulunduğu aile ortamını ve yakın çevresini yansıtmaktadır. Şartsız, sert ve farklılığa kapalı olmaları nedeniyle de hayatın ilerleyen süreçlerinde uyum bozucuya döneşebilmekte, farklı deneyimler tarafından tetikleyici durum



oluştduğunda değişik olumsuz duygulara ve psikolojik problemlere yol açabilmektedir. Young Şema Terapi Şema terapi yönelimli bir psikoterapi süreci, kişinin çocukken karşılanmamış temel gereksinimin şemalar aracılığıyla belirlenip, o gereksinimin gerekli yollarla karşılanmasına odaklanır (Klosko vd., 2003; Akt. Salimoğlu, 2015). Beş alanında kendine has psikososyal gereksinim dizelgesi vardır. Bu gereksinimler karşılandığında uyum bozucu şemaların oluşmaması sağlanır. Fakat bu beş temel gereksinim alanındaki gereksinimler karşılanmadığında 18 uyum bozucu şemanın oluşmasına sebebiyet verir.

Piaget (1955) ve çoğu başka kuramcının kullandığı şema kavramını Beck (1964), bilişsel düzenlemenin anlam kurucu yapıları olarak ifade eder. Şemalar bir defada oluştuğunda gelen bilgileri eleyen, sistematikleştiren ve evveliyetlerine göre düzenleyen bir idareci görevi görürler (akt. Fer ve Cırık, 2007). Bilgisayar gibi bilgilerin işlendiği bu döngüde şema ile alaklı bilgiler, alakasız bilgilere göre daha sıralamada daha öndedir. Epstein ve ark. (1988) da şemaları, bireyin dünyanın işleyiş döngüsü ve kendisinin bu döngüde nerede yer aldığı hakkındaki devamlı ve kalıplaşmış temel sayıltıları olarak tanımlar. Dattilio (2005) şemaların; istekler, beklentiler, varsayımlar ve ilişki kalıplarını da kapsayarak ailedeki iletişim süreçlerinde çoğunlukla oluşan bilişsel süreçleri biçimlendirdiğini öne sürer. Şemalar neden-sonuç ilişkisi bakımından düşünceleri kapsadığını; kişi bir olayı ele aldığı anda nelerin buna sebep olduğuna eskiden mevcut olan düşünceleri bulundurduğunu öne sürer. Dattilio kişiye yapılan bu negatif etkenlerin, olumlu iletişim ve problem çözme becerilerinin kullanımını olumsuz etkileyeceğini öne sürer. Psikoterapi açısından bakıldığında şemalar, bireyin yaşantılarının anlamlandırılması için var olmuş bir ilke olarak ele alınmaktadır. Şemalar bireyin hayatındaki bilişsel kararlılıklarını ve ileri görüşlü olabilme yeteneğini devam ettirmesine olanak verse de; bazı zamanlarda

bizi doğru olduğuna inandığımız yere zihnimizde tüm detayları ince ince işlemeye gerek kalmadan erişirken, bazı zamanlarda da hatalı veya kusurlu bilgi işlememize sebep olur (Young ve ark., 2009). Young, Kolosko ve Weishaar (2003) erken dönem uyumsuz şemalar için tüm bu tanımları kapsayan bir tanım belirlemişlerdir. Bu tanıma göre;

- Genel, yaygın görüşler veya örüntülerdir.
- Hatıralar, duygular, bilişler ve fiziksel duyumlardan varolurlar.
- Bireyin kendisi ve diğerleriyle olan ilişkilerine odaklanır.
- Çocukluk ya da gençlik dönemlerinde oluşmaya başlar.
- Bireyin hayatı boyunca gelişir.
- Fonksiyonuna önemli derecede zarar verebilirler.

Bu koşullarda şema terapinin merkezindeki erken dönem uyumsuz şemaların; gelişimimizin erken dönemlerinde oluşmaya başlayıp hayat boyu tekrarlayan tahribat verici duygusal ve bilişsel durumlar olduğu ifade edilebilir. Karşılanması gereken temel gereksinimler şema terapi kuramında beş şema alanı olarak belirtilmektedir (Klosko vd., 2003; Akt. Salimoğlu, 2015).

Kişinin erken dönemde yetiştiği ortam ile doğuştan getirdiği mizaç özelliklerinin ilişkisi, kişinin temel gereksinimlerinin karşılanma düzeyini etkiler. Değişik mizaçları nedeniyle kişiler aynı ortamda yetişseler de değişik olaylara maruz kalabilirler . Ebeveynleri ile ilgili ortam, arkadaşlar, okul yaşantıları, erken dönemde yaşanan önemli kimselerle deneyimler ve daha çoğu olay şema gelişimini etkileyebilir. Yaşantıların etkisine göre şemaların etkili olma düzeyi de değişir. Şemanın şiddeti ne kadar fazla ise etkinleşmesi de ona bağlı olarak kolaylaşır ve sonuçları da çok çetin olur (Rafaeli ve ark., 2013).

Rafaeli ve ark. (2013), şemaların kazanılmasının nedeni olarak dört çeşit

erken yaşam deneyimi olduğunu belirtmektedir:

- İyi olandan az alma: Gereksinimlerin karşılanmasının zarar verici bir şekilde önlenmesi
- İyi olandan fazla alma: Gereksinimlerin haddinden fazla, gelişigüzel şekilde karşılanması
- Çocuğun önemli ötekileri seçici olarak içselleştirmesi ve özdeşim
- İstismar/Travma

İlk deneyimde, çocuk kararlılık, müsama ve sevgi gibi duygulardan mahrum kalır ve bu mahrumiyet çocuğun zihninde daimi olarak mevcut kalır. Travma ise çocuğun en temel gereksinimi olan güvenlik ihtiyacının doyurulmamasına sebebiyet verir ve korku, ızdırap ve tehdidin olduğunu yansıtan şemalar oluşmasına neden olur. Üçüncü deneyimde çocuk, özerklik ve gerçekçi limitler gibi temel ihtiyaçlarının doyurulmamasına neden olarak bir şekilde gerektiğinden fazla korunmuş veya pohpohlanmıştır. Dördüncü deneyimde ise çocuk modelleme yoluyla çoğu zaman ebeveyni olan yetişkinin veya ebeveyn figürünün düşünce, duygu, davranış ve yaşantıları ile özdeşim kurar ve bunları benimser. Anne-çocuk ilişkisi güçlü de olsa gereğinden fazla endişeli ve kaygılı bir anne ile özdeşim kurma, çocuğun dünyayı korkutucu ve kontrolümüz dışında bir yer olarak benimsemesine sebep olabilir (Young ve Klosko, 1991).

Şema kuramında doyurulmamış temel duygusal gereksinimlerden dolayı oluşan beş adet genel grup “şema alanları” olarak adlandırılır. Bu beş şema alanının da toplamda 18 tane alt grup şemaları vardır (Young ve ark., 2009).

### **2.3.1 Bağlantısızlık/Kopukluk ve Reddetme Alanı**

Bu şema alanındaki ihtiyaçları karşılanmayan bireyler, korunma, kabul görme ve diğerleri ile ilişki kurmada sorun yaşarlar. Bu kişiler korunma, bakılma, sevgi ve

ait olma gibi temel gereksinimlerinin asla karşılanmayacağı inancına sahiplerdir. Bu ihtiyaçlar Maslow'un hiyerarşisinde karşılanması en öncelikli temel gereksinimler olarak ifade edilmiştir (Maslow, 1943; Akt. Salimoğlu, 2015). Bu alanda uyum bozucu şemalara sahip kişiler çoğu zaman başkalarına güvenli bağlanmada problem yaşarlar. Bu problemin temelinde Ebeveynlerinde veya yakın çevresinde sevgi, aitlik ve şefkat görme, güvenlik gibi gereksinimlerinin karşılanmayacağı düşüncesi vardır. Ebeveynleri ya da ebeveyn figürleri kararsız, yıpratıcı, soğuk, dışlayıcı ya da asosyaldir. Bu şema alanındaki kişiler, çocukluk yıllarında aşırı şekilde yıranmıştır. Bu alan kişinin sevgi, korunma, özbakım, empati, sosyalleşmesi, ait olma ve saygı gibi ihtiyaçlarının karşılanmayacağı beklentisini kapsar. Bu alandaki şemalara sahip olan bireylerin erken dönem aile bağları soğuk, dışlayıcı, uzun küslüklerin olduğu, şiddetli geçimsizlik olan ve stabil olmayandır. Bu alandaki şemalar, terkedilme, kuşkuculuk, duygusal yoksunluk, kusurluluk ve sosyal izolasyon şemalarıdır (Klosko vd., 2003; Akt. Salimoğlu, 2015; Eşinci, 2014).

### **2.3.2 Hasar Görmüş Otonomi ve Performans Alanı**

Otonomi, özerklik olarak da tanımlanabilir. Psikososyal açıdan ele alındığında otonomi, bireyin ebeveynlerinden ayrılabilmesi, ebeveynlerinden ve çevresinden özerk bir şekilde bir şeyler ortaya koyabilmesidir. Otonomi alanındaki ihtiyaçları karşılanmamış ya da hasar görmüş bireyler, ebeveynlerinden ayrı ve farklı tek başlarına birey olma konusunda sorun yaşarlar. Bu şema alanındaki bireyler çocukken, ebeveynleri onlar adına her şeyi belirlemiş ya da onları ilgisiz bırakmış veya korumamışlardır (Klosko vd., 2003; Akt. Salimoğlu, 2015). Otonomi alanında çocuğun kendi başına bir şey yapabileceğine dair özgüven kazanması beklenir. Ebeveynlerin aşırı koruyucu tutumları çocuklarının özgüvenleri konusunda eksik ya da yetersiz hissetmelerine sebebiyet vermiştir. Bu alanda uyumsuz şemalara

sahip bireyler yetişkinlikte de öz benliklerini ortaya çıkarıp ilişkilerini tek başlarına kurabilme, kişisel amaçlar oluşturma ve bu amaçlara ulaşmak için gerekenleri başarma konusunda sorunlara sahiptirler. Bu alan insanın tek başına birey olabilme, özgür ve hür olarak kendini ortaya koyabilme konusunda başarısız olduğu inancını kapsar. Bu alandaki şemalara sahip bireyler erken dönem ebeveynleri ya da ebeveyn figürleri aşırı korumacı, çocuğun özgüvenini kıran, dışa dönük olması için gerekli cesreti çocuğa vermeyen tutumlara sahiptirler. Bu alandaki şemalar, bağımlılık, dayanıksızlık, içiçe geçme/gelişmemiş benlik ve başarısızlık şemalarıdır (Klosko vd., 2003; Akt. Salimoğlu, 2015; Erdoğan, 2012; Eşinci, 2014).

### **2.3.3 Hasar Görmüş Sınırlar Alanı**

Bu alandaki temel gereksinimleri yeterince karşılanmamış olan bireyler içsel sınırlar geliştirmekte, diğerlerine karşı davranışlarında empati kurmakta ya da diğerleri ile olan ilişkilerinde onların sınırlarına karşı saygılı olmakta güçlük çekerler. Bu alan karşılıklılık ve öz-disiplinle ilgili içsel sınırlardan mahrum olmakla alakalıdır. Bu alanda baskın şemaları olan kişiler başkalarının haklarına saygılı olmada, işbirliğine yatkınlıkta, söylediği sözün arkasında durmada veya gerçekçi kişisel hedefler koyma ve bunlara ulaşmada sabırlı olma gibi konularda güçlük çeker. İleriki süreçlerdeki avantajlar için anı yaşama ilkesini ertelemeye zorlanırlar. Ekstrem durumlarda birey normal düzeydeki bir rahatsızlığa bile tahammül edemez. Bu bireyler narsistik davranışları sık sık sergilerler. Diğerleri ile olan ilişkilerinde hep haklı taraf oldukları konusunda ısrarcıdırlar (Klosko, Young ve Weishaar, 2003; s.19; Akt. Salimoğlu, 2015). Hasar görmüş sınırlar alanındaki öne çıkan ebeveyn ya da ebeveyn figürleri tutumu aşırı hoşgörülü ebeveyn davranışlarıdır. Bu alandaki şemalar genellikle erken dönem aile ortamının çok rahat olduğu, sağlıklı kişisel sınırların konulmadığı, yönlendirmenin eksik kaldığı ya da üstünlük çabasının

benimsetildiği, işbirliği, sorumluluk, belirlenen hedefe ulaşma konularında yetersiz olduğu durumlarda oluşur. Haklılık ve yetersiz kendini kontrol şeması bu alana ait şemalardır (Klosko vd., 2003; Akt. Salimoğlu, 2015; Erdoğan, 2012; Eşinci, 2014).

#### **2.3.4 Başkaları Yönelimlilik Alanı**

Bu alan ana ihtiyaçlardan olan kendi-yönelimli olma ihtiyacının doyurulmasındaki yetersizliklerle alakalı şemaları kapsar. Bu alandaki şemalara sahip olan bireyler başkalarının ihtiyaçlarını kendi ihtiyaçlarından öncelikli tutarlar. Bu kişiler genelde ilişki kurdukları insanların gereksinimlerine önem gösterirler ve sanki kendilerinin hiçbir gereksinimi yokmuş gibi bir tavır sergilerler. Bu tavırlarının altında diğerleri tarafından kabul görme arzusunun karşın diğerlerinin sevgisini kaybetme tedirginliği vardır. Diğerlerinden ayrılamadan, başkalarının kabulünü ve güvenini öncelikli tutan bireyler diğerleri merkezli bireyler olarak ifade edilmektedir. Bu gayretin arkasındaki ihtiyaçlar onaylanma ve duygusal bağ kurmadır. Bu kişiler başkalarına aynı yanıtı vermemeye çalışırlar. Diğerleri ile aynı ortamda bulduklarında kendi ihtiyaçlarını değil yoğun olarak diğerlerinin tutumlarına odaklanırlar ve genellikle kişisel seçimlerinin ve sınırlarının farkında olmazlar (Maslow, 2012; s.40; Akt. Salimoğlu, 2015).

Erken çocukluk döneminde çoğu zaman şartlı sevgi ve şartlı kabul atmosferinde büyüyen çocuklar sevgi ve kabul görme, bağlılık ve aidiyet duygularını devam ettirme ihtiyacı bu davranışın sebebidir. Ebeveynin duygusal gereksinim ve beklenti ya da kabul görme ve statü arayışı, çocuğun kendi istek ve gereksinimlerinden daha önceliklidir. Bu bireyler çocukken, içlerinden geldiği gibi davranma konusunda kısıtlamışlardır (Klosko, Young ve Weishaar, 2003; s.19; Akt. Salimoğlu, 2015). İçten davranmalarını engelleyen faktörde ebeveynleri tarafından sevgisizlik ile tehdit edilmelidir. Çocuk ebeveynlerinin sevgisinden mahrum

kalmamak için, onların istemediği içten davranışlarını içine atmaya alışır. Bu alandaki şemalar boyun eğme, kendini feda etme, onay arayıcılık şemalarıdır (Klosko vd., 2003; Akt. Salimoğlu, 2015; Erdoğan, 2012; Eşinci, 2014).

### **2.3.5 Aşırı Dikkat ve Engellenme Alanı**

Bu alandaki ihtiyaçları karşılanmayan bireylerde, isteklerini ve çocuksu duygularını içlerine attıkları gözlemlenir. Diğerlerine yönelimlilik alanındaki bireylerde benzer bir durum olsa da bu alan da bireyin benimsediği kalıplaşmış kurallara göre tutum sergilediği görülür. Bunun yanında ebeveyn ya da ebeveyn figürlerinin tutumlarının aşırı sert, katı, cezalandırıcı, yoksun bırakıcı olduğu görülür. Bu alandaki bireyler çoğunlukla diğerleri ile güzel ilişkiler kurabilmek için benimsedikleri sert kuralları uygulamaya çabalarlar (Klosko vd., 2003; Akt. Salimoğlu, 2015). Ayrıca bu bireyler devamlı olarak kötümser bir ruh halindedirler. Bu kötümser tutumun etkisi ile hayatlarında devamlı kötü şeyler olacağı tedirginliğini yaşarlar. Kendilerine veya yakın çevrelerindeki kişilere karşı ikinci şans ilkesini uygulamazlar. Bu alanda şemaları olan bireyler, benimsedikleri yüksek hedeflere ulaşabilmek için mutluluk, rahatlama, yakın ilişkiler içene girebilme veya sağlık ihtiyaçlarından taviz verirler ve ahlaki davranışlarla ilgili istekleri karşılamaya öncelik verirler. Mükemmeliyetçilik, risk almaktan kaçma, kurallara uyma ve duyguları bastırma tutumları gözlemlenir. Genel bir karamsarlık hali ile birlikte devamlı dikkat edilmezse her şeyin maholacağı tedirginliği de oluşur. Yeteri kadar dikkat etmezlerse sahip olduklarını kaybedeceği tedirginliğini yaşadıklarından genellikle endişeli, kötümser ve dikkatlidirler (Akt. Caner 2009). Bu alana ait şemalar karamsarlık, duyguları bastırma, acımasız/yüksek standartlar ve cezalandırıcılık şemalarıdır (Klosko vd., 2003; Akt. Salimoğlu, 2015; Eşinci, 2014).

### **2.3.6 Erken Dönem Uyum Bozucu Şemalar**

Young ve arkadaşları (2003) bu alanda yaptıkları araştırmalar sonucunda, beş şema alanı ve 18 erken dönem uyum bozucu şema olacak şekilde kuramsal bir grupta yapmıştır. 18 erken dönem uyum bozucu şema alanları aşağıda verilmiştir.

#### **2.3.6.1 Terkedilme Şeması**

Bu şemaya sahip olan bireyler, yaşamlarındaki, öncelikli kişilerin, rastgele bir anda, onları terk edeceklerine ve geri dönmeyeceklerine yönelik katı inançlara sahiptirler. Bu inancın arkasındaki sebep, diğerlerinin asla güvenilmez oldukları ve ne yapacaklarının belli olmadığına yönelik düşüncelerdir. Ayrıca Terkedilme Şeması madde kullanımı ile ilgili karşılaşılan sorunlarda da sebep olan şemalardandır. (Ball, 2007; Akt. Salimoğlu, 2015). Bu şema diğerlerinin ve öncelikli olarak yakınlık beklenenlerin, duygusal destek, yakınlık ve koruma gibi temel duygusal gereksinimlerinin doyumaması konusunda güvenilmez veya dengesiz oldukları düşüncesini kapsar. Erken dönemde duygusal destek verme konusunda dengesiz, temel ihtiyaçlarını karşılayanların tutarsız tutumlar gösterdiği, öfke nöbetlerinin yaşandığı, ebeveyn figürlerinin terk ederek veya ölümle uzaklaştığı aile ortamında büyüyen çocuklarda ileriki yaşamlarında bu şema alanı görülür ( Erdoğan, 2012; Eşinci, 2014).

#### **2.3.6.2 Kuşkuculuk/Kötüye Kullanma Şeması**

Bu şemaya sahip kişiler, diğerlerine ufak bir şans verdiklerinde, onlar tarafından hor görüleceklerine, ihanete uğrayacaklarına, yıpranacaklarına, küçük düşürüleceklerine, aldatılacaklarına yönelik inançları benimsemişlerdir. Travma ya da istismar geçmişi olan bireylerde etkili olan bir şemadır. (Gray vd., 2007; Akt. Salimoğlu, 2015). Bu şema diğerlerinin kötüye kullanacağı, aldatacağı, zayıflıklarından faydalanacağı, yalancı olacağı düşüncesini kapsar. Bu kötü sonuç ya



maksatlılık ya haksızlık ya da yoğun derecede ihmal sonucu oluşmuş olarak belirtilir. Diğerlerine göre birey bu konularda kendisini daima talihsiz hisseder (Erdoğan, 2012; Eşinci, 2014).

### **2.3.6.3 Duygusal Yoksunluk Şeması**

Bu şema, bireyin istek ve hislerinin her yönden karşılanmayacağına yönelik kalıplaşmış inançlarını içerir. Bu şema bireyin duygusal anlamda güç alma gereksiminin başkaları tarafından yeteri kadar doyurulmadığı düşüncesini kapsar. Young ve arkadaşları duygusal yoksunluk şemasının üç şeklini belirtmektedirler: İlgi yoksunluğunda birey dikkat, sevgi, şefkat ve arkadaşlıktan yoksun kalacağı; empati yoksunluğunda hoşgörü, dinleme, kendini ifade etme ve diğerleriyle duygu paylaşımında bulunmaktan yoksun kalacağı, koruma yoksunluğunda ise diğerlerinden destek, yönlendirme ve yön gösterilme konularında yoksunluk yaşayacağı inancına sahiptir (Klosko vd., 2003; Akt. Salimoğlu, 2015; Eşinci, 2014).

### **2.3.6.4 Kusurluluk Şeması**

Bu şemaya sahip kişiler, kötü, noksan, hatalı, çirkin ve kıymetsiz olduklarına veya diğerlerinin onları sevmeyeceklerine yönelik katı inançlara sahiptirler. Bu şemaya sahip kişiler çoğunlukla idrak ettiği bir eksikliğinden dolayı mahcubiyet hissederler (Young, 1990; Akt. Salimoğlu, 2015). Bu şema bireyin kendiyile alakalı önemli noktalarında eksik, değersiz, kötü, dışlanan, işlevsiz olduğu ve öz benliği öncelikli kişiler tarafından görüldüğünde sevilmeceği inancını barındırır. Eleştiriye, dışlanılmaya ve suçlamaya karşı çok fazla alıngan, diğerleriyle birlikteyken kendinin çok fazla farkında olma, karşılaştırma yapma, güvensizlik veya bireyin farkında olduğu eksiklik ile ilgili mahcubiyet duygusunu kapsar. Bireyin kendisinde algıladığı eksiklikler bencillik, öfke, onaylanamaz cinsel dürtüler gibi örtük kusurlar olabileceği gibi hoşlanılmayan fiziksel görünüm, sosyal alanda

yetersizlik gibi açık kusurlar da olabilir (Erdoğan, 2012; Eşinci, 2014).

### **2.3.6.5 Sosyal İzolasyon Şeması**

Bu şemaya sahip kişiler, kökende diğerlerinden ayrıldıklarını veya ebeveynleri dışındaki diğer sosyal kümeler için uyumsuz olduklarına inanırlar. Genellikle bu kişiler herhangi bir grup veya toplulukta kabul göremeyeceklerini düşünürler (Klosko vd., 2003; Akt. Salimoğlu, 2015). Bu şema bireyin öncelikle aileden farklılaşmaması, izole olması ya da herhangi bir grubun üyesi olmadığı inancını kapsar. Sosyal izolasyon şeması, kopukluk ve reddedilmişlik alanındaki diğer dört şema ile aynı doyurulmamış gereksinimleri belirtse de daha çok aile dışında kalan sosyal reddedilme sonucunda oluşmaktadır. Bu dışlanmayı sosyalleşme için gerektiğinde özgüven vermeyen ebeveyn tutumları da dolaylı olarak etkileyeceği gibi bireyin ailesinden bazı sebeplerden dolayı çekinmesi, eksik hissetmesi de etkileyebilir (Erdoğan, 2012; Eşinci, 2014).

### **2.3.6.6 Bağımlılık/Yetersizlik Şeması**

Bu şemaya sahip olan kişiler, günlük yaşamlarında tek başlarına, yardım almadan yaşamlarını sürdüremeyeceklerine inanırlar (Salimoğlu, 2015). Bu şemada birey gündelik yaşantısında ihtiyaçlarını karşılama, gündelik problemlerini çözme, doğru düşünüp karar verme ya da yeni işleri başarma gibi konularda kendisini eksik ve güvensiz hisseder. Kısmen bu eksiklik duygusu bireyde belirli alanlarda hissedilirken kısmen kendine yetemeyeceğini düşündürecek derecede daha yaygın ve baskın olabilir (Erdoğan, 2012; Eşinci, 2014).

### **2.3.6.7 Dayanısızlık ya da Hastalık Şeması**

Bu bireyler, aşırı bir şekilde, rastgele bir zamanda bir facia yaşayacaklarını ve bunun altından kalkamayacaklarına yönelik bir inanca sahiptirler. Çoğunlukla bu alandaki korkular, tıbbi korkular, duygusal korkular ve dışsal korkular olarak üç

noktada odaklanmaktadır (Salimoğlu, 2015). Bu Şema bireyin tahmin edemeyeceği bir zamanda fakat mutlaka bir facia olacağı ve bireyin bundan korunamayacağına y6nelik aşırı korku algısını kapsar. Bu facialar hastalıklar gibi tıbbi bir felaket, delirmek gibi duygusal bir felaket veya deprem, 6ld6r6lmek, kaza ge6çirmek gibi 6evresel bir felaket olabilir (Erdoğan, 2012; EŞinci, 2014).

#### **2.3.6.8 Gelişmemiş Benlik/İ6 i6e Ge6me Şeması**

Bu bireyler, en az bir kişi ile kişisel sınırlarını korumadan başkalarıyla sağlıklı bir iletişime oluşturamazlar (Klosko vd., 2003; Akt. Salimoğlu, 2015). 6oğunlukla kişisel sınırları koruyamadığı i6in i6i6e ge6ilen bu birey ebeveynlerden biri olmaktadır. Bu Şema birey olamama ya da sağlıklı sosyalleŐememe pahasına bir veya daha fazla birey ile yoğun duygusal bağlanma ve yakınlık i6erisinde olmayı kapsar. Birey tek başına yaŐayamayacađı ya da mutlu olamayacağı inancını barındırır. Ayrıca bu Şemaya sahip bireyler başkaları tarafından sıkıŐtırılmıŐ ve birey olarak eksik hissederler . İ6 i6elik Şeması 6oğunlukla boŐluk, bir amacı ve hedefi olmama, ekstrem durumlarda ise yaŐamasının anlamını sorgulama Şeklinde yaşanır (Erdoğan, 2012; EŞinci, 2014).

#### **2.3.6.9 Başarısızlık Şeması**

Bu Şemaya sahip olan bireyler, baŐarı konusunda, diğerlerine karşın, kesinlikle başarısız olacaklarına inanırlar (Young, 2003; Akt. Salimoğlu, 2015). 6oğunlukla bu Şema, gerizekalı olma, yeteneksiz olma, beceriksiz olma ve başarısız olma inancı ile alakalıdır. Bu Şema bireyin başarısız olduğu, yaŐamının ileriki s6re6lerinde de kesinlikle başarısız olacağı veya diğerleriyle mukayese edildiğinde baŐarı alanlarında temelde eksiklik olduğu d6Ő6ncesini kapsar. Birey kendisinin gerizekalı, beceriksiz, yeteneksiz ve diğerlerinden başarısız olduğunu d6Ő6n6r ve buna inanır (Erdoğan, 2012; EŞinci, 2014).

### **2.3.6.10 Ayrıcalıklılık Şeması**

Diğerlerinden daha üstün olduklarına bundan dolayı da onlardan daha fazla haklara ve ayrıcalıklara sahip olduklarına yönelik inançları vardır. Bu kişiler, diğerlerinin uymak mecburiyetinde oldukları kurallara uymak mecburiyetinde olmadıklarına dair ayrıcalık hissederler (Young, 1990; Akt. Salimoğlu, 2015). Bu şema bireyin diğerlerinden daha üstün olduğu, özel hak ve imtiyazlara sahip olduğu, sosyal normların o bireyi ilgilendirmediği inançlarını kapsar. Birey gerçeğin ne olduğu, diğerlerinin neyi uygun gördüğü veya kararlarının sonuçlarını hesaplamadan istediğini yapmak için ısrarcıdır. Onay kazanma mücadelesi ile değil fakat diğerleri üzerinde otorite ve güç uygulamak hedefiyle en başarılı, en ünlü, en zengin olma gibi üstünlük durumları ile aşırı odak noktası olmayı da içerir (Erdoğan, 2012; Eşinci, 2014).

### **2.3.6.11 Yetersiz Kendini Kontrol Şeması**

Bu bireyler amaçlarını gerçekleştirmek için, tüm olumsuzluklara rağmen hoşgörülü veya yeterli seviyede öz kontrollü olmayı başaramazlar ya da başarısız olacaklarına dair inanca sahiptirler (Young, 1990; Akt. Salimoğlu, 2015). Bu şemada birey kişisel hedeflerine ulaşabilmek ya da his ve arzularını dengelemek için yeterli öz kontrolü sağlama ve durdurma durumlarına hoşgörülü olma gibi durumlarda genellikle güçlük çeker. Bu durumdaki bireyler aşırı olarak rahatsızlıktan kaçmaya çabalar; sorumluluk ve fazla çabadan uzaklaşırlar (Erdoğan, 2012; Eşinci, 2014).

### **2.3.6.12 Boyun Eğicilik Şeması**

Bu bireyler, diğerlerinin kontrolü altında olmaya, abartılı olarak yönelimlidirler. Bu emir altına girme davranışının altında, öfkeden uzaklaşma, misillemeye maruz kalmama ve terk edilmekten kaçınma, korunma amacıyla kontrolü aşırı derecede diğerlerine bırakmasını içerir (Klosko vd., 2003; Akt.

Salimoğlu, 2015). Bireyin kişisel gereksinimlerini ve dürtülerini bastırması ve bireyin duygusal tepkilerini bastırması gibi iki boyutu içerir (Young, 1990; Akt. Salimoğlu, 2015). Aynı diğer Őemalarda olduğu gibi birey kısa vadedeki tedirginliklerden kaçınsa da uzun vadede uyum bozucu semptomlarla ortaya çıkan öfke artışı ile karşılaşır. Bu uyum bozucu semptomlar pasif agresif davranış, kontrolsüz öfke patlamaları, psikosomatik belirtiler, rol yapma, duygusal yakınlığın geri çekilmesi ya da madde kullanımı olarak kendini gösterebilir (Erdoğan, 2012; Eşinci, 2014).

#### **2.3.6.13 Aşırı Fedakarlık/Kendini Fedasemaşı**

Bu kişiler, kendi hoşnutlukları için, diğerlerinin gereksinimlerini gönüllü olarak gidermeye yönelirler. Bunu diğerlerinin sorunlarına üzölmek, suçluluk hissinden kaçmak, öz saygılarını kazanmak ya da ihtiyacı olduğunu düşündükleri bireylerle duygusal bir bağ kurma hedefi ile yaparlar (Young, 2003; Akt. Salimoğlu, 2015). Bu Şema bireyin kendi hoşnutluklarından fedakarlık ederek istekli olarak diğerlerinin gereksinimlerini karşılamayı çok öncelikli olarak düşünmesini kapsar. Bu Őemadaki temel güdülemeler; diğerlerinden acıya sebep olabilecek davranışlardan kaçınma, bencil hissetmenin oluşturacağı suçluluk hissinden kaçınma ve muhtaç bireylerle bağlantıyı devam ettirmedir. Bu bireyler diğerlerinin acılarına karşı aşırı hassastırlar fakat bu Şema bazen bireyin kendi ihtiyaçlarının karşılanmasında yetersiz hissetmesine ve bireyin bakımının sorumluluğunu alanlara karşı kırgınlık hissetmesine sebep olur (Erdoğan, 2012; Eşinci, 2014).

#### **2.3.6.14 Onay Arama Şeması**

Bu Şemaya sahip olan bireyler diğerleri tarafından kabul görmeye ve onay almaya önem verirler. Bu bireylerin öz saygılarını, kendi öz kabulleri değil diğerlerinin düşünceleri belirlemektedir (Pinto-Gouveia, Castilgo, 2006; Akt.

Salimoğlu, 2015). Bu Şemaya sahip olan bireyler onay, ilgi veya takdir almak için, yüksek statü, dış görünüŐ, maddiyat ya da baŐarı çok fazla önceliklidir. Bu Şema bireyin güvenli ve doğru bir öz benlik oluŐturması için diğerlerinin onay, kabul ve sevgilerini kazanmaya ya da onlarla uyumlu olmaya abartılı Şekilde odaklanmayı kapsar. Bireyin saygınlık algısı kendine değil, diğerlerinin onu nasıl değerlendirdiğine göre oluşmaktadır. Dışlanmamak için tatminkar veya gerçek dışı hayati kararlar alınmasına yol açabilir (Erdoğan, 2012; EŞinci, 2014).

#### **2.3.6.15 Karamsarlık Şeması**

Bu Şema, olumlu deneyimleri azaltarak, olumsuz deneyimlere (acı, ölüm, dŐ kırıklıkları, çatıŐmalar ve aldatılma gibi) odaklanmış, yaşam boyu devam eden, genel bir Şemadır. Şema, yaşamın geniŐ yelpazesinde, bir Şekilde herŐeyin kritik bir Şekilde ktleŐeceđine dair tedirginlikleri kapsamaktadır (Young, 1999; Akt. Salimoğlu, 2015). İhtimal dahilindeki olumsuz sonuçların mbala edildiği bu Şemaya sahip bireyler kronik endişe, tedirginlik hali ve istikrarsız yaşarlar ve sürekli Őikayet ederler ( EŞinci, 2014).

#### **2.3.6.16 Duyguları Bastırma Şeması**

Bu Şemaya sahip bireyler, diğerleriyle iletiŐimlerini, rastgele geliŐen eylem ve düşüncelerini devamlı bastırmaya ynelimlidirler. Bireyler kendiliğinde geliŐen duygu ve eylemlerini, kınanmaktan kaçınmak ya da dürtülerinin kontrolünü kaybetme tedirginliği ile ilerine atarlar (Salimoğlu, 2015). Bu Şema dürtü kontrolünün yitirilmesinden, diğerlerinin eleŐtirmesine ya da utanç duygularından kaçmak için kendiliğinden geliŐen duygu, düşünce ve davranışların abartılı olarak bastırılmasını kapsar (Erdoğan, 2012; EŞinci, 2014).

#### **2.3.6.17 Yüksek Standartlar Şeması**

Bu Şema genelde, utanma ve ya kabul görmemekten kaçınabilmek için,

benimsenmiş aşırı standartların gerçekleştirilmesi odaklıdır. Katı standartlar şeması, genellikle, kendine ya da diğerlerine yönelik devamlı otoriter ve aşırı eleştirel olmak gibi aşırı standartçı davranışları kapsar (Young, 2003; Akt. Salimoğlu, 2015). Birey aşırı bir şekilde çabalaması gerektiği inancından kaynaklı kendini baskı altında hisseder, hızını azaltmakta güçlük çeker, eleştirel bir tutum sergiler. Bu şema nedeniyle kişi sağlık, rahatlama, haz alma, öz-saygı, başarılı olma ve tatminkarlık gibi alanlarda önemli sorunlar yaşar. Mükemmeliyetçilik, normal dışı kurallar ve yaşamın çoğu alanında karşılanamayan “olmalılar” listesi, süre ve verimlilik, yeterlilikle abartılı emek verme gibi üç boyuta sahiptir (Klosko vd., 2003; Akt. Salimoğlu, 2015). Yüksek standartlar şeması kendini şu alanda gösterir:

- Mükemmeliyetçilik, detaya abartılı şekilde odaklanma ve kendini diğerleriyle kıyaslayıp küçümseme,
- Ahlaki, etik, kültürel talimatları da kapsayan genel bir alanda gerçek dışı sert kurallar ve –meli –malılar,
- Daha fazlasını başarma mücadelesiyle süre ve verimliliğe çok odaklanma (Erdoğan, 2012; Eşinci, 2014).

#### **2.3.6.18 Cezalandırıcılık Şeması**

Bu şema, kişilerin, yaptıkları hataları yüzünden katı bir şekilde cezalandırılmaları gerektiğine dair kalıplaşmış bir inancı içermektedir. Bu şemaya sahip olan bireyler, diğerlerini, yaptıkları hatalardan ötürü bağışlamakta oldukça acımasızdırlar. Mükemmeliyetçiliğinden ödün vererek maruz görülebilecek durumları hesaba katmada, insanoğlunun kusurluluğunu kabul etmede veya bireylerin amaçlarını dikkate almakta aşırı isteksizdirler, çünkü yapılan hatanın kesinlikle karşılığının alınması inancına sahiptirler (Klosko vd., 2003; Akt. Salimoğlu, 2015). Bundan dolayı kendi beklenti ve gereksinimlerini karşılamayan

insanlara karşı sabırsız, toleranssız, sinirli ve cezalandırıcı olma yönelimindedirler (Erdoğan, 2012; Eşinci, 2014).

### **2.3.7 Young Şemaları İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

Magai, Distel ve Liker (1995)'in yaptıkları araştırma sonucuna göre, güvenli bağlanma geliştiren kişiler, negatif yüz ifadesi olan bireylerin yüz ifadelerini anlamada, kaçınan bağlanma geliştiren kişilere kıyasla daha iyi oldukları bulgulanmıştır. Kaygılı-kaçınan bağlanma geliştiren kişiler de yüz ifadesi okumada nötr kalmışlardır.

Bekendam (2001)'nin yaptığı araştırma sonucuna göre, güvenli bağlanan kişilerin kişiler arası ilişkilerinde daha sempatik tavırlar sergiledikleri ve ilişkilerinde daha uygun davranışlar sergiledikleri bulgulanmıştır. Buna karşın, güvensiz bağlanan kişiler, daha az empati ile daha fazla duygusal karmaşalar yaşamaktadırlar.

Abadi ve Diğerleri (2014)'nin üniversite öğrencilerinin erken dönem uyumsuz şemaları ve bağlanma stillerinin (duyuşsal bozukluk) üzerindeki rolünü araştırdığı çalışma sonucunda erken dönem uyumsuz şema bileşenlerinden “zedelenmiş özdenetim” ve “aşırı duyarlılık”, bağlanma stillerinde ise kaçınan bağlanmayı yordadığı bulgulanmıştır.

Tokuş (2014)'un yaptığı araştırmasına göre, ilişki modellerinde bağlanma stilleri ve utancın rolünü yordayıp yordamadığı araştırılmıştır. Güvenli bağlanan katılımcıların utanç eğilimi puanlarının güvensiz bağlananlara göre daha az olduğu, güvensiz bağlananlar arasında ise “saplantılı” ve “korkulu” bağlanan katılımcıların utanç yaşantılarını daha fazla yaşadıkları tespit edilmiştir.

Karasu (2014)'nün yaptığı araştırmaya göre, ergenlerde özerkliğe etki eden faktör olarak bağlanma stilleri ve proaktif kişilik yapılarını anlamlı olarak yordayıp yordamadığının araştırılması hedeflenmiştir. Özerklikle bağlanma stilleri ve proaktif



kişilik yapısı alt boyutları için ilişkisel puanlarına bakıldığında ise güvenli bağlanma ve proaktif başa çıkma alt boyutlarının birbiriyle olumlu yönde bir bağlantısının bulunduğu, saplantılı bağlanma ve kaçınma başa çıkma alt boyutlarının olumsuz yönde bir ilişki içinde olduğu bulgulanmıştır.

Ünal (2014)'ın araştırmasına göre, bireylerin yaşamlarındaki olası diğer stres faktörlerinin etkisini kontrol ettikten sonra çocuk istismarı/ihmal, şema alanları, şema baş etme biçimleri ve psikopatolojik belirtiler üzerindeki olası etkilerini ortaya koymak hedeflenmiştir. Bulgulara göre, Ayrılma/Reddedilme ve Zedelenmiş Özerklik/Öteki Yönelimlilik şema alanlarının depresyonla, Zedelenmiş Özerklik/Öteki Yönelimlilik şema alanlarının anksiyete ile Zedelenmiş Sınırlar/Abartılı Standartlar şema Kaçınma şema baş etme biçiminin anksiyete ile pozitif yönde, algılanan stresle ise negatif yönde ilişkisi tespit edilirken telafi şema baş etme biçimini depresyonla negatif yönde ilişkisi bulgulanmıştır.

Eşinci (2014)'nın araştırmasına göre, üniversite öğrencilerinin bağlanma, erken dönem uyumsuz şemalar, psikolojik ihtiyaçlarının romantik ilişki kalitesi ile ilişkilerini bir model çerçevesinde incelenmiş ve araştırmanın sonucunda Zedelenmiş otonomi ve zedelenmiş sınırlar şema alanları romantik ilişki kalitesini negatif yönde yordığı, Kopukluk, Yüksek Standartlar ve diğer yönelimlilik şema alanlarının romantik ilişki kalitesini anlamlı bir şekilde yordamadığı bulgulanmıştır.

Erdoğan (2012)'in yaptığı araştırmaya göre, depresyonun etkisi kontrol edildikten sonra sosyal fobi belirti düzeyleri farklılaşan gruplar arasında duygu düzenleme güçlüğü ve erken dönem uyumsuz şema alanları bakımından farklılıkları ve duygu düzenleme güçlüğü'nün erken dönem uyumsuz şema alanları ile sosyal fobi belirtileri ilişkisindeki aracı rolünü incelemiş ve araştırma sonucunda, sosyal fobi belirti düzeyi yüksek ve orta olan kişilerin, düşük olan kişilere göre daha yüksek

duygu düzenleme gçlg yaşadıkları, sosyal fobi belirti düzeyleri yüksek olan bireylerin erken dönem uyumsuz şema alanlarından kopukluk, zedelenmiş otonomi ve zedelenmiş sınırlar şema alanlarından sosyal fobi belirti düzeyi düşük ve orta olan kişilere göre daha fazla skora sahip oldukları ve duygu düzenleme gçlgnn, kopukluk, zedelenmiş otonomi ve zedelenmiş sınırlar şema alanları ile sosyal fobi belirtileri arasındaki ilişkide aracı olduğu tespit edilmiştir.

## Bölüm 3

# YÖNTEM

### 3.1 Araştırmanın Deseni

Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır (Yıldırım, 1966). Araştırmada nicel yöntem seçilmiştir. Araştırma verileri, nicel araştırma yöntemleri olan tarama ve ilişkisel (korelasyonel) modele uygun olarak toplanmıştır.

### 3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmada, 2018- 2019 akademik yılı Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri, Mühendislik Fakültesi öğrencileri, Sağlık Fakültesi öğrencileri ve İletişim Fakültesi öğrencileri araştırma evrenini oluşturmaktadır. Hata payı olarak seçilen 0.05 hata payına göre alınabilecek örneklem büyüklüğünün gösterildiği tabloya göre örneklem büyüklüğü belirlenmiştir (Erdoğan ve Yazıcıoğlu, 2004). Tabakalı rastgele örneklem seçimi kullanılacağı için belirlenen örneklem büyüklüğünün uygulanacağı fakültelerdeki öğrenciler sınıflarına göre bölünür (1. ve 4. sınıf) ve her sınıftaki öğrenciler içinden gerekli sayıda öğrenciye uygulanmasını kapsamaktadır. Tabakalar belirlendikten sonra tabakalardan kişiler basit tesadüfi seçim tekniği ile seçilmiştir. Araştırmaya katılacak kişilerin Türkiye Cumhuriyeti ve KKTC vatandaşı olması ve 18 yaşını doldurmuş olması koşullarına bakılarak katılımcılar örnekleme dahil edilmiştir, bu koşullara uymayanlar dahil edilmemiştir.

Örneklem yöntemi olarak “Tabakalı rastgele örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Evren olarak seçilmesi planlanan fakültelerin ve lisans programlarının evrendeki ağırlıkları oranında örnekleme temsil edilmeleri amaçlanmıştır. Alt

evrenden katılımcı seçme işlemi basit tesadüfi örnekleme ile gerçekleştirilmiştir.

### **3.3 Veri Toplama Araçları**

#### **3.3.1 Demografik Bilgi Formu**

Araştırmacı tarafından üniversite öğrencilerinin cinsiyet, yaş, fakülte, sınıf ve uyruğunu belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan form toplam beş farklı sosyo-demografik değişkeni belirlemektedir.

#### **3.3.2 Ben Durumları Ölçeği (BDÖ)**

Ben Durumları Ölçeği (BDÖ) TA kuramını temel alan bir ölçektir. Hakemlerin değerlendirmesine göre, rastgele ben durumundan 3.6 ve üzerinde ortalama puan alan 95 sıfatlık listenin belirlenmesiyle BD Ö oluşmuştur (Arı, 1989). BD Ö'nin benzer ölçekler geçerliği, Akkoyun ve Bacanlı (1990) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "The Assessment of Transactional Analysis Ego State via Adjective Checklist" (TA Ben Durumlarının Sıfat Tarama Listesinden Değerlendirilmesi) isimli ölçek ile yapılmış ve EAb için  $r = .87$ , KAb için  $r = .91$ , Y için  $r = .93$ , DÇ için  $r = .76$  ve UÇ için  $r = .70$ 'lik korelasyon katsayıları elde edilmiştir (Arı, 1989). Ölçeğin güvenilirlik çalışması, öncelikle hakemlerin her ben durumu için verdikleri puanlar arasındaki korelasyon sınıflar-içi korelasyon tekniği kullanılarak hesaplanmıştır. BDÖ'nin güvenilirliği ile ilgili ikinci çalışma ise testin aralıklı tekrarı yöntemi kullanılarak yapılmıştır. İki uygulamadan elde edilen ben durumu puanları arasında EAb için  $r = .78$ , KAb için  $r = .83$ , Y için  $r = .81$ , DÇ için  $r = .77$  ve UÇ için  $r = .74$  tutarlılık katsayıları bulgulanmıştır.

#### **3.3.3 Gestalt Temas Biçimleri Ölçeği Yeniden Düzenlenmiş Form**

Temas biçimlerini belirlemek için kullanılacak olan Yeniden düzenlenmiş formu ile Gestalt temas biçimleri ölçeğinin alt boyutlar için elde edilen ölçeğin Cornbch Alfa güvenilirlik katsayılarını belirlemek için Psikiyatrik yardım almayan

gruptan (n=627) elde edilen puanlarla toplam puan korelasyon katsayıları hesaplanmıştır ve bu katsayılar, .53 ile .84 arasında değişmektedir. En düşük alfa değeri duygusal duyarsızlaşma, en yüksek Cronbach Alfa değeri geri döndürme alt boyutu için elde edilmiştir (Aktaş ve Daş, 2002).

Duyarsızlaşma puanı ile Kısa Semptom Envanteri anksiyete, depresyon, olumsuz benlik ve Stresle Baş Etme Tarzları Ölçeği güvenli, iyimser başa çıkma tarzları arasında pozitif yönde; çaresiz ve boyun eğici başa çıkma tarzları arasında ise negatif yönde manalı ilişki bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alfa geçerlik katsayısı .53 ile .84 arasında değişmektedir (Aktaş ve Daş, 2002).

Aktaş ve Daş (2002), yürüttüğü çalışmada GTBÖ-YDF'nun alt boyutlara arasında iç tutarlığının .53 ile .84 arasında değiştiğini görülmektedir. Alfa değerleri kendine döndürme temas biçiminde .84; saptırma temas biçiminde .72; temasta .69; iç içe geçme temas biçiminde .60 ve duyarsızlaşma temas biçiminde .53 olarak bulunmuştur. Bu iç tutarlılık değerleri kabul edilebilir aralıkta bulunmaktadır.

### **3.3.4 Young Şema Ölçeği Kısa Form-3 (YŞÖ-KF3)**

Ölçeğin orijinal hali 16 şemadan ve 205 maddeden oluşmaktadır. Bireydeki erken dönem uyumsuz şemaların saptanması amacıyla geliştirilmiştir (Young vd., 2003; akt. Soygüt vd., 2009). Fakat ülkemizdeki kullanımı için yapılan çalışmada, 14 alt boyutlu olan doksan maddelik ölçeğin kullanılmasına karar verilmiştir. Ülkemizde kullanımı için geçerlik ve güvenirlik çalışması Soygüt ve arkadaşları tarafından yapılmıştır (Soygüt vd., 2009). 6'lı likert tipi bir ölçektir ve ölçekte her bir maddeye verilen cevaplar 1 ve 6 altı arası puan alır. Sonuçların yüksek çıkması kişide erken dönem uyumsuz şemaların varlığını ve şiddetini göstermektedir (Young vd., 2010; akt. Soygüt vd., 2009 ). Ülkemizde kullanımı için yapılan güvenirlik çalışmaları kapsamında test-tekrar test güvenirliği, 0.66 0.83 arasında değişmektedir.

Cronbach Alpha katsayısı ise 0.63 ile 0.81 arasında değişmektedir (Soygüt vd., 2009).

### **3.3.5 Verilerin Toplanma Süreci**

Gerekli izinler alındıktan sonra araştırmada yer alacak temel işlemler aşağıdaki gibidir:

- 1.Araştırmanın örnekleme tabakalı rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiştir.
- 2.Seçilen örnekleme de veri toplama aracı olarak Bilgilendirilmiş Onay Formu, Demografik Bilgi Formu, Ben Durumları Ölçeği, Gestalt Temas Biçimleri Ölçeği Yeniden Düzenlenmiş Form ve Young Şema Ölçeği Kısa Form-3 (YŞÖ-KF3) uygulanmıştır.

### **3.3.6 Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilecek olan veriler Çoklu Doğrusal Regresyon, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu (Basit Doğrusal Korelasyon), Tek Yönlü Varyans Analizi ve T- testi ile analiz edilmiştir. Yapılan bu analizlerin yanında ayrıca normallik koşullarının kontrolü için bağımsız değişkenlerin varyans eşitliği için Levene testi, iki grup arasındaki farkın anlamlılık düzeyini saptamak amacıyla Post-Hoc Testi olarak da Tukey Testi uygulanmıştır.

## Bölüm 4

### BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın problem ve alt problem cümleleri doğrultusunda elde edilmiş olan istatistiksel analizlere göre elde edilen bulgu ve bulgu yorumlarına yer verilmiştir. Bulgular tablolar haline getirilmiş olup öncelikle betimsel istatistik tablolarına yer verilmiştir. TA Ego durumları ile Gestalt temas biçimleri ve Young şemaları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon uygulanmıştır. Üniversite öğrencilerinin BDÖ alt ölçek puanları, GCSQ-R ve YSO alt ölçek puanlarının sosyo-demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik T- test uygulanmıştır. T- test sonuçlarına göre; sosyo-demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, uyruk, sınıf) ile BDÖ alt ölçek (Eleştirel Ebeveyn, Koruyucu Ebeveyn, Yetişkin, Uygun Çocuk, Doğal Çocuk) puanları ile GCSQ-R (Geri Döndürme, Saptırma, Aşırı Temas, İç İççe Geçme, Duyarsızlaşma) ve YSO (Duygusal Yoksunluk, Başarısızlık, Karamsarlık, Sosyal İzolasyon, Duyguları Bastırma, Onay Arayıcılık, İç İççe Geçme, Ayrıcalıklılık, Kendini Feda, Terk edilme, Cezalandırılma, Kusurluluk, Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık, Yüksek Standartlar) alt ölçek puanlarına göre karşılaştırılmış ve tabloları verilmiştir. Ardından BDÖ alt ölçek puanları, GCSQ-R ve YSO alt ölçek puanlarının öğrenim görülen fakülte değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA). uygulanmış ve analizler sonucunda ortaya çıkan sayısal değerlere yer verilmiştir.

## 4.1 Üniversite Öğrencilerinin Transaksiyonel Analiz Ego Durumları ile Gestalt Temas Biçimleri ve Young Şemaları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulguların Analizi

Üniversite öğrencilerinin Transaksiyonel Analiz ego durumları ile Gestalt temas biçimleri ve Young şemaları arasındaki ilişkiye ilişkin minimum, maksimum, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin BDÖ Alt Ölçek Puanları, GCSQ-R Alt Ölçek Puanları ve YSO Alt Ölçek Puanlarının Betimsel İstatistiksel Değerleri

	N	Ortalama	Standart Sapma	Min.	Max.
<b>BDÖ</b>					
Eleştirel Ebeveyn	385	66.35	27.8	5.6	155.8
Koruyucu Ebeveyn	385	117.28	45.51	7.4	210.4
Yetişkin	385	112.65	44.84	11.2	208
Uygulu Çocuk	385	82.42	32.34	9.4	158.4
Doğal Çocuk	385	82.09	33.76	7.8	165.8
<b>GCSQ-R</b>					
Geri Dödürme Temas Biçimi	385	58.19	11.01	27	84
Saptırma Temas Biçimi	385	44.42	9.07	19	65
Aşırı Temas Temas Biçimi	385	25.66	6	11	44
İç İç Geçme Temas Biçimi	385	34.22	6.19	15	55
Duygusal Duyarsızlaşma Temas Biçimi	385	19.5	4.76	9	30
<b>YSO</b>					
Duygusal Yoksunluk Şeması	385	9.75	5.28	5	30
Başarısızlık Şeması	385	12.01	5.53	6	36
Karamsarlık Şeması	385	12.31	5.84	5	30
Sosyal İzolasyon Şeması	385	16.38	6.89	7	40
Duyguları Bastırma Şeması	385	11.74	5.03	5	30
Onay Arayıcılık Şeması	385	19.68	5.98	6	36
İç İç Geçme Şeması	385	16.82	6.95	9	45
Ayrıcalıklılık Şeması	385	25.84	7.14	7	42
Kendini Feda Şeması	385	14.97	5.31	5	29
Terk Edilme Şeması	385	9.39	4.61	5	25
Cezalandırılma Şeması	385	19.86	6.7	6	36
Kusurluluk Şeması	385	10.44	5.03	6	33
Hastalıklar ve Zarar Görme					



Karşısında					
Dayanısızlık Şeması	385	11.83	5.02	5	30
Yüksek Standartlar Şeması	385	9.14	3.99	3	18

Tablo 1 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin sırasıyla Eleştirel Ebeveyn ( Ortalama Eleştirel Ebeveyn = 66.35 ), Koruyucu Ebeveyn( Ortalama Koruyucu Ebeveyn =117.28), Yetişkin( Ortalama Yetişkin = 112.65 ), Uygulu Çocuk( Ortalama Uygulu Çocuk =82.42 ), Doğal Çocuk( Ortalama Doğal Çocuk =82.09 ), geri döndürme( Ortalama Geri Döndürme =58.19 ), saptırma( Ortalama Saptırma =44.42 ), aşırı temas( Ortalama Aşırı Temas =25.66 ), iç içe geçme( Ortalama İç İçe Geçme =34.22 ), duyarsızlaşma( Ortalama Duyarsızlaşma =19.5 ), duygusal yoksunluk( Ortalama Duygusal Yoksunluk=9.75 ), başarısızlık( Ortalama Başarısızlık=12.01), karamsarlık( Ortalama Karamsarlık=12.31 ), sosyal izolasyon( Ortalama Sosyal İzolasyon=16.38 ), duyguları bastırma( Ortalama Duyguları Bastırma =11.74 ), onay arayıcılık( Ortalama Onay Arayıcılık=19.68 ), iç içe geçme( Ortalama İç İçe Geçme =16.82 ), ayrıcalıklılık( Ortalama Ayrıcalıklılık =25.84 ), kendini feda( Ortalama Kendini Feda =14.97 ), terk edilme( Ortalama Terk Edilme =9.39 ), cezalandırılma( Ortalama Cezalandırılma=19.86 ), kusurluluk( Ortalama Kusurluluk =10.44 ), hastalıklar ve zarar görme karşısında dayanısızlık( Ortalama Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanısızlık=11.83 ), yüksek standartlar ( Ortalama Yüksek Standartlar=9.14 ) düzeylerine sahip olduğu görülmüştür.

## 4.2 Üniversite Öğrencilerinin BDÖ Alt Ölçek Puanlarının, GCSQ-R ve YSO Alt Ölçek Puanlarını Yordayıp Yordamadığına İlişkin Bulguların Analizi

Tablo 2: Ego Durumları Alt Ölçeği Eleştirel Ebeveyn'in Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	B	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	93,761	19,359		4,843	,000		
Geri Dödürme Temas Biçimi	-,236	,197	-,093	-1,196	,233	-,044	-,063
Saptırma Temas Biçimi	,128	,220	,042	,584	,559	,052	,031
Aşırı Temas Temas Biçimi	-1,193	,255	-,257	-4,670	,000	-,308	-,240
İç İçe Geçme Temas Biçimi	,451	,246	,101	1,837	,067	,062	,097
Duyarsızlaşma Temas Biçimi	-,872	,349	-,149	-2,503	,013	-,223	-,131
Duygusal Yoksunluk Şeması	,338	,361	,064	,938	,349	,099	,050
Başarısızlık Şeması	-,002	,399	,000	-,004	,997	-,042	,000
Karamsarlık Şeması	,146	,356	,031	,410	,682	,034	,022
Sosyal İzolasyon Şeması	-,180	,309	-,045	-,583	,560	,083	-,031
Duyguları Bastırma Şeması	,034	,355	,006	,095	,924	,102	,005
Onay Arayıcılık Şeması	,492	,299	,106	1,645	,101	,144	,087
İç İçe Geçme Şeması	-,444	,320	-,110	-1,388	,166	-,049	-,073
Ayrıcalıklılık Şeması	-,244	,239	-,063	-1,019	,309	,129	-,054
Kendini Feda Şeması	,717	,325	,137	2,203	,028	,155	,116
Terk Edilme Şeması	-,737	,451	-,122	-1,637	,103	-,034	-,086
Cezalandırılma Şeması	,107	,281	,026	,380	,705	,139	,020
Kusurluluk Şeması	,463	,471	,083	,982	,327	,029	,052
Hastalıklar ve Z. G. K. D. Ş.	-,111	,413	-,020	-,268	,789	,070	-,014
Yüksek Standartlar Şeması	,537	,404	,077	1,329	,185	,218	,070

R= 0,434

R<sup>2</sup>=0,188

F= 4,373

P= 0,000

---

Geri döndürme, saptırma, aşırı temas, iç içe geçme, duyarsızlaşma, duygusal yoksunluk, başarısızlık, karamsarlık, sosyal izolasyon, duyguları bastırma, onay arayıcılık, iç içe geçme, ayrıcalıklılık, kendini feda, terk edilme, cezalandırılma, kusurluluk, hastalıklar ve zarar görme karşısında dayanıksızlık, yüksek standartlar alt ölçek değişkenleri ile Eleştirel Ebeveyn puanları, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir (R= 0,434, R<sup>2</sup>=0,188, p<0,01). Yukarıda belirtilen on dokuz değişken ile birlikte Eleştirel Ebeveyn toplam varyansın yaklaşık %14,5 'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre yordayıcı değişkenlerin Eleştirel Ebeveyn üzerindeki göreceli önem sırası; Kendini Feda Şeması, Onay Arayıcılık Şeması, İç İçe Geçme Temas Biçimi, Kusurluluk Şeması, Yüksek Standartlar Şeması, Duygusal Yoksunluk Şeması, Saptırma Temas Biçimi, Karamsarlık Şeması, Cezalandırılma Şeması, Duyguları Bastırma Şeması, Başarısızlık Şeması, Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık Şeması, Sosyal İzalasyon Şeması, Ayrıcalıklılık Şeması, Geri Döndürme Temas Biçimi, İç İçe Geçme Şeması, Terk Edilme Şeması, Duyarsızlaşma Temas Biçimi, Aşırı Temas Temas Biçimidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, aşırı temas temas biçimi, duyarsızlaşma temas biçimi ve kendini feda şeması alt ölçeklerinin Eleştirel Ebeveyn üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir. Geri döndürme, saptırma, iç içe geçme, duygusal yoksunluk, başarısızlık, karamsarlık, sosyal izolasyon, duyguları bastırma, onay arayıcılık, iç içe geçme, ayrıcalıklılık, terk edilme, cezalandırılma, kusurluluk, hastalıklar ve zarar görme karşısında dayanıksızlık, yüksek standartlar alt ölçeklerinin önemli bir etkiye

sahip olmadığı görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre Eleştirel Ebeveyn puanlarının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

Eleştirel Ebeveyn = 93,76 -0,236 \* Geri döndürme temas biçimi + 0,128 \* Saptırma temas biçimi -1,193 \* Aşırı temas temas biçimi + 0,451 \* İç içe geçme temas biçimi - 0,872 \* Duyarsızlaşma temas biçimi + 0,338 \* Duygusal yoksunluk şeması - 0,002 \* Başarısızlık şeması + 0,146 \* Karamsarlık şeması - 0,180 \* Sosyal izolasyon şeması + 0,034 \* Duyguları bastırma şeması + 0,492 \* Onay arayıcılık şeması - 0,444 \* İç içe geçme şeması - 0,244 \* Ayrıcalıklılık şeması + 0,717 \* Kendini feda şeması - 0,737 \* Terk edilme şeması + 0,107 \* Cezalandırılma şeması + 0,463 \* Kusurluluk şeması - 0,111\* Hastalıklar ve zarar görme karşısında dayanıksızlık şeması + 0,537 \* Yüksek standartlar şeması.

Tablo 3: Ego Durumları Alt Ölçeği Koruyucu Ebeveyn'in Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	B	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	169,501	31,896		5,314	,000		
Geri Döndürme Temas Biçimi	,120	,325	,029	,369	,713	,045	,019
Saptırma Temas Biçimi	-,100	,362	-,020	-,276	,783	,069	-,015
Aşırı Temas Temas Biçimi	-1,672	,421	-,221	-3,974	,000	-,274	-,206
İç İçe Geçme Temas Biçimi	-,782	,405	-,107	-1,933	,054	-,205	-,102
Duyarsızlaşma Temas Biçimi	,271	,574	,028	,473	,637	,037	,025
Duygusal Yoksunluk Şeması	,926	,594	,107	1,559	,120	-,002	,082
Başarısızlık Şeması	-,272	,657	-,033	-,413	,680	-,085	-,022
Karamsarlık Şeması	,773	,586	,100	1,319	,188	,014	,070
Sosyal İzolasyon Şeması	-,860	,509	-,130	-1,688	,092	-,073	-,089
Duyguları Bastırma Şeması	-,046	,585	-,005	-,079	,937	-,079	-,004
Onay Arayıcılık Şeması	,557	,493	,074	1,131	,259	,130	,060

İç İçe Geçme Şeması	-,952	,527	-,145	-1,808	,071	-,123	-,095
Ayrıcalıklılık Şeması	-,224	,395	-,035	-,567	,571	,058	-,030
Kendini Feda Şeması	1,812	,536	,212	3,380	,001	,215	,176
Terk Edilme Şeması	-,645	,742	-,065	-,869	,386	-,067	-,046
Cezalandırılma Şeması	-,102	,463	-,015	-,220	,826	,069	-,012
Kusurluluk Şeması	,071	,777	,008	,091	,927	-,117	,005
Hastalıklar ve Z. G. K. D.Ş.	-,290	,680	-,032	-,426	,670	-,015	-,023
Yüksek Standartlar Şeması	,369	,665	,032	,555	,580	,107	,029
R= 0,418	R2=0,174						
F = 3,983	P= 0,000						

Gerı döndürme, saptırma, aşırı temas, iç içe geçme, duyarsızlaşma, duygusal yoksunluk, başarısızlık, karamsarlık, sosyal izolasyon, duyguları bastırma, onay arayıcılık, iç içe geçme, ayrıcalıklılık, kendini feda, terk edilme, cezalandırılma, kusurluluk, hastalıklar ve zarar görme karşısında dayanıksızlık, yüksek standartlar alt ölçek değişkenleri ile Koruyucu Ebeveyn puanları, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir (R= 0,418, R2=0,174, p<0,01). Yukarıda belirtilen on dokuz değişken ile birlikte Koruyucu Ebeveyn toplam varyansın yaklaşık %13,1 'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre yordayıcı değişkenlerin Koruyucu Ebeveyn üzerindeki görelı önem sırası; Kendini Feda Şeması, Duygusal Yoksunluk Şeması, Karamsarlık Şeması, Onay Arayıcılık Şeması, Yüksek Standartlar Şeması, Gerı Döndürme Temas Biçimi, Duyarsızlaşma Temas Biçimi, Kusurluluk Şeması, Duyguları Bastırma Şeması, Cezalandırılma Şeması, Saptırma Temas Biçimi, Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık Şeması, Başarısızlık Şeması, Ayrıcalıklılık Şeması, Terk Edilme Şeması, İç İçe Geçme Temas Biçimi, Sosyal İzalasyon Şeması, İç İçe Geçme Şeması, Aşırı Temas

Temas Biçimidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, aşırı temas temas biçimi ve kendini feda şeması alt ölçeklerinin Koruyucu Ebeveyn üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir. Geri döndürme, saptırma, iç içe geçme, duyarsızlaşma, duygusal yoksunluk, başarısızlık, karamsarlık, sosyal izolasyon, duyguları bastırma, onay arayıcılık, iç içe geçme, ayrıcalıklılık, terk edilme, cezalandırılma, kusurluluk, hastalıklar ve zarar görme karşısında dayanıksızlık, yüksek standartlar alt ölçeklerinin önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre Koruyucu Ebeveyn puanlarının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{Koruyucu Ebeveyn} = 169,501 + 0,120 * \text{Geri döndürme temas biçimi} - 0,100 * \text{Saptırma temas biçimi} - 1,672 * \text{Aşırı temas temas biçimi} - 0,782 * \text{İç içe geçme temas biçimi} + 0,271 * \text{Duyarsızlaşma temas biçimi} + 0,926 * \text{Duygusal yoksunluk şeması} - 0,272 * \text{Başarısızlık şeması} + 0,773 * \text{Karamsarlık şeması} - 0,860 * \text{Sosyal izolasyon şeması} - 0,046 * \text{Duyguları bastırma şeması} + 0,557 * \text{Onay arayıcılık şeması} - 0,952 * \text{İç içe geçme şeması} - 0,224 * \text{Ayrıcalıklılık şeması} + 1,812 * \text{Kendini feda şeması} - 0,645 * \text{Terk edilme şeması} - 0,102 * \text{Cezalandırılma şeması} + 0,071 * \text{Kusurluluk şeması} - 0,290 * \text{Hastalıklar ve zarar görme karşısında dayanıksızlık şeması} + 0,369 * \text{Yüksek standartlar şeması}.$$

Tablo 4: Ego Durumları Alt Ölçeği Yetişkin'in Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata β	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	168,533	31,619		5,330	,000		
Geri Dödürme Temas Biçimi	,010	,322	,003	,032	,974	,064	,002
Saptırma Temas Biçimi	,137	,359	,028	,381	,704	,108	,020
Aşırı Temas Temas Biçimi	-1,832	,417	-,245	-4,392	,000	-,307	-,226

İç İçe Geçme Temas Biçimi	-,503	,401	-,070	-1,254	,211	-,137	-,066
Duyarsızlaşma Temas Biçimi	-,409	,569	-,043	-,718	,473	-,069	-,038
Duygusal Yoksunluk Şeması	,765	,589	,090	1,298	,195	,002	,068
Başarısızlık Şeması	-,363	,652	-,045	-,557	,578	-,115	-,029
Karamsarlık Şeması	,485	,581	,063	,835	,404	-,026	,044
Sosyal İzolasyon Şeması	-,626	,505	-,096	-1,239	,216	-,053	-,065
Duyguları Bastırma Şeması	,096	,580	,011	,165	,869	-,038	,009
Onay Arayıcılık Şeması	,475	,488	,064	,973	,331	,107	,051
İç İçe Geçme Şeması	-,832	,522	-,128	-1,593	,112	-,134	-,084
Ayrıcalıklılık Şeması	-,216	,391	-,035	-,553	,581	,072	-,029
Kendini Feda Şeması	1,636	,531	,194	3,080	,002	,186	,161
Terk Edilme Şeması	-,631	,736	-,065	-,858	,391	-,085	-,045
Cezalandırılma Şeması	-,039	,459	-,006	-,084	,933	,073	-,004
Kusurluluk Şeması	,246	,770	,027	,319	,750	-,105	,017
Hastalıklar ve Z. G. K. D.Ş.	-,339	,674	-,038	-,503	,615	-,023	-,027
Yüksek Standartlar Şeması	,383	,659	,034	,581	,562	,130	,031
R= 0,406	R2=0,165						
F = 3,711	P= 0,000						

Geri döndürme, saptırma, aşırı temas, iç içe geçme, duyarsızlaşma, duygusal yoksunluk, başarısızlık, karamsarlık, sosyal izolasyon, duyguları bastırma, onay arayıcılık, iç içe geçme, ayrıcalıklılık, kendini feda, terk edilme, cezalandırılma, kusurluluk, hastalıklar ve zarar görme karşısında dayanıksızlık, yüksek standartlar alt ölçek değişkenleri ile Yetişkin puanları, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir (R= 0,406, R2=0,165, p<0,01). Yukarıda belirtilen on dokuz değişken ile birlikte Yetişkin toplam varyansın yaklaşık %14,5 'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre yordayıcı değişkenlerin Yetişkin

üzerindeki görelî önem sırası; Kendini Feda Şeması, Duygusal Yoksunluk Şeması, Onay Arayıcılık Şeması, Karamsarlık Şeması, Yüksek Standartlar Şeması, Saptırma Temas Biçimi, Kusurluluk Şeması , Duyguları Bastırma Şeması, Geri Döndürme Temas Biçimi, Cezalandırılma Şeması, Ayrıcalıklılık Şeması, Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık Şeması, Duyarsızlaşma Temas Biçimi, Başarısızlık Şeması, Terk Edilme Şeması, İç İçe Geçme Temas Biçimi, Sosyal İzolasyon, İç İçe Geçme Şeması, Aşırı Temas Temas Biçimidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, aşırı temas temas biçimi ve kendini feda şeması alt ölçeklerinin Yetişkin üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir. Geri döndürme, saptırma, iç içe geçme, duyarsızlaşma, duygusal yoksunluk, başarısızlık, karamsarlık, sosyal izolasyon, duyguları bastırma, onay arayıcılık, iç içe geçme, ayrıcalıklılık, terk edilme, cezalandırılma, kusurluluk, hastalıklar ve zarar görme karşısında dayanıksızlık, yüksek standartlar alt ölçeklerinin önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre Yetişkin puanlarının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{Yetişkin} = 168,533 + 0,010 * \text{Geri döndürme temas biçimi} + 0,137 * \text{Saptırma temas biçimi} - 1,832 * \text{Aşırı temas temas biçimi} - 0,503 * \text{İç içe geçme temas biçimi} - 0,409 * \text{Duyarsızlaşma temas biçimi} + 0,765 * \text{Duygusal yoksunluk şeması} - 0,363 * \text{Başarısızlık şeması} + 0,485 * \text{Karamsarlık şeması} - 0,626 * \text{Sosyal izolasyon şeması} + 0,096 * \text{Duyguları bastırma şeması} + 0,475 * \text{Onay arayıcılık şeması} - 0,832 * \text{İç içe geçme şeması} - 0,216 * \text{Ayrıcalıklılık şeması} + 1,636 * \text{Kendini feda şeması} - 0,631 * \text{Terk edilme şeması} - 0,039 * \text{Cezalandırılma şeması} + 0,246 * \text{Kusurluluk şeması} - 0,339 * \text{Hastalıklar ve zarar görme karşısında dayanıksızlık şeması} + 0,383 * \text{Yüksek standartlar şeması}.$$



Tablo 5: Ego Durumları Alt Ölçeği Uygulu Çocuk'un Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata $\beta$	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	125,464	22,996		5,456	,000		
Geri Dödürme Temas Biçimi	-,160	,234	-,055	-,682	,495	-,036	-,036
Saptırma Temas Biçimi	,004	,261	,001	,016	,987	,025	,001
Aşırı Temas Temas Biçimi	-,917	,303	-,170	-3,021	,003	-,215	-,158
İç İçe Geçme Temas Biçimi	-,618	,292	-,119	-2,120	,035	-,211	-,111
Duyarsızlaşma Temas Biçimi	,204	,414	,030	,493	,623	,061	,026
Duygusal Yoksunluk Şeması	,488	,429	,079	1,139	,255	,027	,060
Başarısızlık Şeması	-,120	,474	-,021	-,252	,801	-,030	-,013
Karamsarlık Şeması	,598	,423	,108	1,414	,158	,068	,075
Sosyal İzolasyon Şeması	-,614	,367	-,131	-1,673	,095	-,033	-,088
Duyguları Bastırma Şeması	,059	,422	,009	,140	,889	-,043	,007
Onay Arayıcılık Şeması	,567	,355	,105	1,597	,111	,161	,084
İç İçe Geçme Şeması	-,680	,380	-,145	-1,790	,074	-,078	-,094
Ayrıcalıklılık Şeması	-,282	,284	-,063	-,992	,322	,050	-,052
Kendini Feda Şeması	1,136	,386	,187	2,940	,003	,219	,154
Terk Edilme Şeması	-,679	,535	-,097	-1,269	,205	-,040	-,067
Cezalandırılma Şeması	-,017	,334	-,003	-,050	,960	,095	-,003
Kusurluluk Şeması	,196	,560	,030	,349	,727	-,070	,018
Hastalıklar ve Z. G. K. D. Ş.	-,128	,490	-,020	-,261	,794	,030	-,014
Yüksek Standartlar Şeması	,242	,480	,030	,505	,614	,101	,027
R= 0,387	R <sup>2</sup> =0,150						
F= 3,314	P=0,000						

Gerı döndürme, saptırma, aşırı temas, iç içe geçme, duyarsızlaşma, duygusal

yoksunluk, başarısızlık, karamsarlık, sosyal izolasyon, duyguları bastırma, onay arayıcılık, iç içe geçme, ayrıcalıklılık, kendini feda, terk edilme, cezalandırılma, kusurluluk, hastalıklar ve zarar görme karşısında dayanıksızlık, yüksek standartlar alt ölçek değişkenleri ile Uygulu Çocuk puanları, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir ( $R= 0,387$  ,  $R^2=0,150$ ,  $p<0,01$ ). Yukarıda belirtilen on dokuz değişken ile birlikte Uygulu Çocuk toplam varyansın yaklaşık %10,4 'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre yordayıcı değişkenlerin Uygulu Çocuk üzerindeki göreceli önem sırası; Kendini Feda Şeması, Karamsarlık Şeması, Onay Arayıcılık Şeması, Duygusal Yoksunluk Şeması, Yüksek Standartlar Şeması, Kusurluluk Şeması, Duyarsızlaşma Temas Biçimi, Duyguları Bastırma Şeması, Saptırma Temas Biçimi, Cezalandırılma Şeması, Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık Şeması, Başarısızlık Şeması, Geri Döndürme Temas Biçimi, Ayrıcalıklılık Şeması, Terk Edilme Şeması, İç İçe Geçme Temas Biçimi, Sosyal İzolasyon Şeması, Duyarsızlaşma Temas Biçimi, İç İçe Geçme Şeması, Aşırı Temas Temas Biçimidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, aşırı temas temas biçimi, kendini feda şeması ve iç içe geçme temas biçimi alt ölçeklerinin Uygulu Çocuk üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir. Geri döndürme, saptırma, duyarsızlaşma, duygusal yoksunluk, başarısızlık, karamsarlık, sosyal izolasyon, duyguları bastırma, onay arayıcılık, iç içe geçme, ayrıcalıklılık, terk edilme, cezalandırılma, kusurluluk, hastalıklar ve zarar görme karşısında dayanıksızlık, yüksek standartlar alt ölçeklerinin önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre Uygulu Çocuk puanlarının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{Uygulu Çocuk} = 125,464 - 0,160 * \text{Geri döndürme temas biçimi} + 0,004 * \text{Saptırma temas biçimi} - 0,917 * \text{Aşırı temas temas biçimi} - 0,618 * \text{İç içe geçme}$$

temas biçimi + 0,204 \* duyarsızlaşma temas biçimi + 0,488 \* Duygusal yoksunluk şeması - 0,120 \* Başarısızlık şeması + 0,598 \* Karamsarlık şeması - 0,614 \* Sosyal izolasyon şeması + 0,059 \* Duyguları bastırma şeması + 0,567 \* Onay arayıcılık şeması - 0,680 \* İç içe geçme şeması - 0,282 \* Ayrıcalıklılık şeması + 1,136 \* Kendini feda şeması - 0,679 \* Terk edilme şeması - 0,017 \* Cezalandırılma şeması + 0,196 \* Kusurluluk şeması - 0,128 \* Hastalıklar ve zarar görme karşısında dayanıksızlık şeması + 0,242 \* Yüksek standartlar şeması.

Tablo 6: Ego Durumları Alt Ölçeği Doğal Çocuk'un Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata $\beta$	$\beta$	T	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	110,139	23,530		4,681	,000		
Geri Dödürme Temas Biçimi	,278	,240	,091	1,163	,246	,014	,061
Saptırma Temas Biçimi	-,500	,267	-,134	-1,872	,062	-,009	-,098
Aşırı Temas Temas Biçimi	-1,679	,310	-,299	-5,408	,000	-,342	-,275
İç İçe Geçme Temas Biçimi	,131	,298	,024	,438	,662	-,092	,023
Duyarsızlaşma Temas Biçimi	-,025	,424	-,004	-,059	,953	-,036	-,003
Duygusal Yoksunluk Şeması	,650	,438	,101	1,482	,139	,043	,078
Başarısızlık Şeması	-,024	,485	-,004	-,049	,961	-,041	-,003
Karamsarlık Şeması	,464	,432	,081	1,072	,284	,046	,057
Sosyal İzolasyon Şeması	-,462	,376	-,094	-1,230	,220	,005	-,065
Duyguları Bastırma Şeması	-,305	,431	-,046	-,708	,480	-,028	-,037
Onay Arayıcılık Şeması	,575	,363	,102	1,582	,115	,168	,083
İç İçe Geçme Şeması	-,586	,389	-,120	-1,508	,133	-,069	-,079
Ayrıcalıklılık Şeması	,064	,291	,014	,220	,826	,145	,012

Kendini Feda Şeması	1,240	,395	,195	3,137	,002	,203	,164
Terk Edilme Şeması	-,677	,548	-,093	-1,235	,218	-,026	-,065
Cezalandırılma Şeması	-,153	,341	-,030	-,449	,654	,087	-,024
Kusurluluk Şeması	,208	,573	,031	,363	,717	-,043	,019
Hastalıklar ve Z. G. K. D.Ş.	-,084	,502	-,012	-,167	,868	,041	-,009
Yüksek Standartlar Şeması	,312	,491	,037	,636	,525	,163	,034
R= 0,427		R2=0,182					
F 4,205=		P= 0,000					

Geri döndürme, saptırma, aşırı temas, iç içe geçme, duyarsızlaşma, duygusal yoksunluk, başarısızlık, karamsarlık, sosyal izolasyon, duyguları bastırma, onay arayıcılık, iç içe geçme, ayrıcalıklılık, kendini feda, terk edilme, cezalandırılma, kusurluluk, hastalıklar ve zarar görme karşısında dayanıksızlık, yüksek standartlar alt ölçek değişkenleri ile Doğal Çocuk puanları, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir (R= 0,427 , R2=0,182, p<0,01). Yukarıda belirtilen on dokuz değişken ile birlikte Doğal Çocuk toplam varyansın yaklaşık %13,9 'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre yordayıcı değişkenlerin Doğal Çocuk üzerindeki göreceli önem sırası; Kendini Feda Şeması, Onay Arayıcılık Şeması, Duygusal Yoksunluk Şeması, Geri Döndürme Temas Biçimi, Karamsarlık Şeması, Yüksek Standartlar Şeması, Kusurluluk Şeması , İç İçe Geçme Temas Biçimi, Ayrıcalıklılık Şeması, Duyarsızlaşma Temas Biçimi, Başarısızlık Şeması, Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık Şeması, Cezalandırılma Şeması, Duyguları Bastırma Şeması, Sosyal İzolasyon Şeması, İç İçe Geçme Şeması, Terk Edilme Şeması, Saptırma Temas Biçimi, Aşırı Temas Temas

Biçimidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, aşırı temas temas biçimi ve kendini feda şeması alt ölçeklerinin Doğal Çocuk üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir. Geri döndürme, saptırma, duyarsızlaşma, duygusal yoksunluk, başarısızlık, karamsarlık, sosyal izolasyon, duyguları bastırma, onay arayıcılık, iç içe geçme, ayrıcalıklılık, terk edilme, cezalandırılma, kusurluluk, hastalıklar ve zarar görme karşısında dayanıksızlık, yüksek standartlar alt ölçeklerinin önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre Doğal Çocuk puanlarının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{Doğal Çocuk} = 110,139 + 0,278 * \text{Geri döndürme temas biçimi} - 0,500 * \text{Saptırma temas biçimi} - 1,679 * \text{Aşırı temas temas biçimi} + 0,131 * \text{İç içe geçme temas biçimi} - 0,025 * \text{Duyarsızlaşma temas biçimi} + 0,650 * \text{Duygusal yoksunluk şeması} - 0,024 * \text{Başarısızlık şeması} + 0,464 * \text{Karamsarlık şeması} - 0,462 * \text{Sosyal izolasyon şeması} - 0,305 * \text{Duyguları bastırma şeması} + 0,575 * \text{Onay arayıcılık şeması} - 0,586 * \text{İç içe geçme şeması} + 0,064 * \text{Ayrıcalıklılık şeması} + 1,240 * \text{Kendini feda şeması} - 0,677 * \text{Terk edilme şeması} - 0,153 * \text{Cezalandırılma şeması} + 0,208 * \text{Kusurluluk şeması} - 0,084 * \text{Hastalıklar ve zarar görme karşısında dayanıksızlık şeması} + 0,312 * \text{Yüksek standartlar şeması}.$$

### **4.3 Üniversite Öğrencilerinin TA Ego Durumları İle Gestalt Temas Biçimleri ve Young Şemaları Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığına Dair Bulguların Analizi**

TA ego durumları ile Gestalt temas biçimleri ve Young şemaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına yönelik bulgular Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 7: Üniversite Öğrencilerinin BDÖ Alt Ölçek Puanları İle GCSQ-R ve YSO Alt Ölçek Puanları Arasındaki İlişkileri Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	1	2	3	4	5
1-Eleştirel Ebeveyn	1				
2-Koruyucu Ebeveyn	0,83**	1			
3-Yetişkin	0,89**	0,98**	1		
4-Uygulu Çocuk	0,85**	0,97**	0,96**	1	
5-Doğal Çocuk	0,84**	0,93**	0,92**	0,89**	1
6-Geri Dödürme Temas Biçimi	-0,04	0,05	0,07	-0,03	0,01
7-Saptırma Temas Biçimi	0,06	0,07	0,11*	0,03	-0,01
8-Aşırı Temas Temas Biçimi	-0,31**	-0,28**	-0,31**	-0,22**	-0,34**
9-İç İçe Geçme Temas Biçimi	0,06	-0,21**	-0,14**	-0,21**	-0,1
10-D. Duyarsızlaşma Temas Biçimi	-0,22**	0,04	-0,06	0,07	-0,04
11-Duygusal Yoksunluk Şeması	0,09	-0,01	-0,01	0,02	0,03
12-Başarısızlık Şeması	-0,04	-0,09	-0,12**	-0,03	-0,04
13-Karamsarlık Şeması	0,03	0,01	-0,03	0,06	0,04
14-Sosyal İzolasyon Şeması	0,08	-0,08	-0,06	-0,04	-0,001
15-Duyguları Bastırma Şeması	0,1	-0,09	-0,04	-0,05	-0,03
16-Onay Arayıcılık Şeması	0,14**	0,13*	0,11*	0,16**	0,17**
17-İç İçe Geçme Şeması	-0,05	-0,13*	-0,14**	-0,08	-0,07
18-Ayrıcalıklılık Şeması	0,13*	0,06	0,07	0,05	0,15**
19-Kendini Feda Şeması	0,16**	0,22**	0,19**	0,22**	0,21**
20-Terk Edilme Şeması	-0,04	-0,07	-0,09	-0,04	-0,02
21-Cezalandırılma Şeması	0,14**	0,07	0,07	0,09	0,08
22-Kusurluluk Şeması	0,02	-0,13*	-0,11*	-0,08	-0,05
23-Hastalıklar ve Zarar G. K.					
24-Yüksek Standartlar Şeması	0,21**	0,1*	0,12*	0,1	0,16**

Üniversite öğrencilerinin BDÖ alt ölçek puanları ile GCSQ-R ve YSO alt ölçek puanları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Tablo 2.1. incelendiğinde Eleştirel Ebeveyn alt ölçeği ile Geri Dödürme Temas Biçimi alt ölçeği arasında -0.04 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $r = -0,04, p > .05$ ). Eleştirel Ebeveyn alt ölçeği ile Saptırma Temas Biçimi alt ölçeği arasında 0.06 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $r = 0,06, p > .05$ ). Eleştirel Ebeveyn alt ölçeği ile Aşırı Temas Temas Biçimi alt ölçeği arasında -0.31 düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür ( $r = -0,31, p < .05$ ). Eleştirel Ebeveyn alt ölçeği ile İç İç Geçme Temas Biçimi alt ölçeği arasında 0.06 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $r = 0,06, p > .05$ ). Eleştirel Ebeveyn alt ölçeği ile Duyarsızlaşma Temas Biçimi alt ölçeği arasında -0.22 düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür ( $r = -0,22, p < .05$ ).

#### **4.4 Üniversite Öğrencilerinin BDÖ Alt Ölçek Puanları İle GCSQ-R ve YSO Alt Ölçek Puanlarının Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulguların Analizi**

Bu bölümde üniversite öğrencilerinin TA ego durumları ile Gestalt temas biçimleri ve Young şemaları puanlarının bazı sosyo-demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular yer almaktadır.

##### **4.4.1 BDÖ Eleştirel Ebeveyn Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular**

Üniversite öğrencilerinin Eleştirel Ebeveyn ego durumu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Ebeveyn Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	T	Df	p
Eleştirel Ebeveyn	Kadın	221	63.73	26.73	-2.142	380	0.033
	Erkek	164	69.86	28.88			

Kadın ve erkeklerin Eleştirel Ebeveyn puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında kadın ve erkek öğrencilerin Eleştirel Ebeveyn puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ( $t_{0,05: 380} = -2.142$ ). Buna göre, erkek öğrencilerin Eleştirel Ebeveyn puanları ( $\bar{x} = 69.86$ ) kadın öğrencilerin Eleştirel Ebeveyn puanlarından ( $\bar{x} = 63.73$ ) daha yüksektir.

#### 4.4.2 BDÖ Koruyucu Ebeveyn Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Koruyucu Ebeveyn ego durumu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 9’de verilmiştir.

Tablo 9: Üniversite Öğrencilerinin Koruyucu Ebeveyn Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	T	Df	p
Koruyucu Ebeveyn	Kadın	221	119.6	44.23	1.158	380	0.248
	Erkek	164	114.16	47.13			

Kadın ve erkeklerin Koruyucu Ebeveyn puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında kadın ve erkek öğrencilerin Koruyucu Ebeveyn puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05: 380} < 1.158$ ).



#### 4.4.3 BDÖ Yetişkin Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Yetişkin ego durumu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Üniversite Öğrencilerinin Yetişkin Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	Df	p
Yetişkin	Kadın	221	112.58	43.44	-0.035	380	0.972
	Erkek	164	112.74	46.78			

Kadın ve erkeklerin Yetişkin puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında kadın ve erkek öğrencilerin Yetişkin puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05; 380} < -0.035$ ).

#### 4.4.4 BDÖ Uygulu Çocuk Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Uygulu Çocuk ego durumu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Üniversite Öğrencilerinin Uygulu Çocuk Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	T	Df	p
Uygulu Çocuk	Kadın	221	84.19	31.68	1.237	380	0.217
	Erkek	164	80.05	33.15			

Kadın ve erkeklerin Uygulu Çocuk puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında kadın ve erkek öğrencilerin Uygulu Çocuk puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05}: 380 < 1.237$ ) .

#### **4.4.5 BDÖ Doğal Çocuk Çocuk Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular**

Üniversite öğrencilerinin Doğal Çocuk ego durumu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Üniversite Öğrencilerinin Doğal Çocuk Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	T	Df	p
Doğal Çocuk	Kadın	221	82.99	32.9	0.605	380	0.545
	Erkek	164	80.88	34.94			

Kadın ve erkeklerin Doğal Çocuk puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında kadın ve erkek öğrencilerin Doğal Çocuk puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05}: 380 < 0.605$ ) .

#### **4.4.6 Geri Döndürme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular**

Üniversite öğrencilerinin Geri Döndürme Temas Biçimi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13: Üniversite Öğrencilerinin Geri Döndürme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	T	Df	p
Geri Döndürme	Kadın	221	58,52	10.45	0.673	383	0.501
Temas Biçimi	Erkek	164	57.76	11.73			

Kadın ve erkeklerin Geri Döndürme Temas Biçimi puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında kadın ve erkek öğrencilerin Geri Döndürme Temas Biçimi puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05}: 380 < 0.673$ ).

#### 4.4.7 Saptırma Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Saptırma Temas Biçimi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14: Üniversite Öğrencilerinin Saptırma Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T – Test Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	T	Df	p
Saptırma	Kadın	221	44.79	8.56	0.938	383	0.349
Temas Biçimi	Erkek	164	43.91	9.71			

Kadın ve erkeklerin Saptırma Temas Biçimi puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında kadın ve erkek öğrencilerin Saptırma Temas Biçimi puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05}: 380 < 0.938$ ).

#### 4.4.8 Aşırı Temas Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Aşırı Temas Temas Biçimi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15: Üniversite Öğrencilerinin Aşırı Temas Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Aşırı Temas	Kadın	221	25.8	6.19	0.525	383	0.6
Temas Biçimi	Erkek	164	25.48	5.75			

Kadın ve erkeklerin Aşırı Temas Temas Biçimi puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında kadın ve erkek öğrencilerin Aşırı Temas Temas Biçimi puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05; 380} < 0.525$ ).

#### 4.4.9 İç İçe Geçme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin İç İçe Geçme Temas Biçimi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16: Üniversite Öğrencilerinin İç İçe Geçme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
İç İçe Geçme	Kadın	221	33.57	5.68	-2.408	383	0.017
Temas Biçimi	Erkek	164	35.1	6.74			

Kadın ve erkeklerin İç İçe Geçme Temas Biçimi puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında kadın ve erkek öğrencilerin İç İçe Geçme Temas Biçimi puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ( $t_{0,05: 383} = -2.408$ ). Buna göre, erkek öğrencilerin İç İçe Geçme Temas Biçimi puanları ( $\bar{x} = 35.1$ ) kadın öğrencilerin İç İçe Geçme Temas Biçimi puanlarından ( $\bar{x} = 33.57$ ) daha yüksektir.

#### 4.4.10 Duyarsızlaşma Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Duyarsızlaşma Temas Biçimi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17: Üniversite Öğrencilerinin Duyarsızlaşma Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Duyarsızlaşma	Kadın	221	21.43	4.45	1.392	383	0
Temas Biçimi	Erkek	164	16.91	3.86			

Kadın ve erkeklerin Duyarsızlaşma Temas Biçimi puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında kadın ve erkek öğrencilerin Duyarsızlaşma Temas Biçimi puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ( $t_{0,05: 383} = 1.392$ ). Buna göre, kadın öğrencilerin Duyarsızlaşma Temas Biçimi puanları ( $\bar{x} = 21.43$ ) erkek öğrencilerin Duyarsızlaşma Temas Biçimi puanlarından ( $\bar{x} = 16.91$ ) daha yüksektir.

#### 4.4.11 Duygusal Yoksunluk Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Duygusal Yoksunluk Şeması ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18: Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Yoksunluk Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Duygusal							
Yoksunluk	Kadın	221	9.18	5.05	-2.485	383	0.013
Şeması	Erkek	164	10.52	5.5			

Kadın ve erkeklerin Duygusal Yoksunluk Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında kadın ve erkek öğrencilerin Duygusal Yoksunluk Şeması puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ( $t_{0,05: 383} = -2.485$ ). Buna göre, erkek öğrencilerin Duygusal Yoksunluk Şeması puanları ( $\bar{x} = 10.52$ ) kadın öğrencilerin Duygusal Yoksunluk Şeması puanlarından ( $\bar{x} = 9.18$ ) daha yüksektir.

#### 4.4.12 Başarısızlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Başarısızlık Şeması ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 19’de verilmiştir.

Tablo 19: Üniversite Öğrencilerinin Başarısızlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Başarısızlık Şeması	Kadın	221	12.19	5.68	0.761	383	0.447
	Erkek	164	11.76	5.33			

Kadın ve erkeklerin Başarısızlık Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında kadın ve erkek öğrencilerin Başarısızlık Şeması puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05:380} < 0.761$ ).

#### 4.4.13 Karamsarlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Karamsarlık Şeması ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20: Üniversite Öğrencilerinin Karamsarlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Karamsarlık Şeması	Kadın	221	12.49	5.81	0.707	383	0.48
	Erkek	164	12.07	5.89			

Kadın ve erkeklerin Karamsarlık Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında kadın ve erkek öğrencilerin Karamsarlık Şeması puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05:380} < 0.707$ ).

#### 4.4.14 Sosyal İzolasyon Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Sosyal İzolasyon Şeması ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21: Üniversite Öğrencilerinin Sosyal İzolasyon Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart	T	df	p
				Sapma			
Sosyal İzolasyon	Kadın	221	15.57	6.43	-2.721	382	0.007
Şeması	Erkek	164	17.48	7.34			

Kadın ve erkeklerin Sosyal İzolasyon Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında kadın ve erkek öğrencilerin Sosyal İzolasyon Şeması puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ( $t_{0,05; 382} = -2.721$ ). Buna göre, erkek öğrencilerin Sosyal İzolasyon Şeması puanları ( $\bar{x} = 17.48$ ) kadın öğrencilerin Sosyal İzolasyon Şeması puanlarından ( $\bar{x} = 15.57$ ) daha yüksektir.

#### 4.4.15 Duyguları Bastırma Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Duyguları Bastırma Şeması ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 22’de verilmiştir.



Tablo 22: Üniversite Öğrencilerinin Duyguları Bastırma Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Duyguları							
Bastırma	Kadın	221	11.24	4.95	-2.292	383	0.022
Şeması	Erkek	164	12.42	5.06			

Kadın ve erkeklerin Duyguları Bastırma Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında kadın ve erkek öğrencilerin Duyguları Bastırma Şeması puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ( $t_{0,05: 383} = -2.292$ ). Buna göre, erkek öğrencilerin Duyguları Bastırma Şeması puanları ( $\bar{x} = 12.42$ ) kadın öğrencilerin Duyguları Bastırma Şeması puanlarından ( $\bar{x} = 11.24$ ) daha yüksektir.

#### 4.4.16 Onay Arayıcılık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Onay Arayıcılık Şeması ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23: Üniversite Öğrencilerinin Onay Arayıcılık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Onay Arayıcılık	Kadın	221	20.01	5.78	1.259	383	0.209
Şeması	Erkek	164	19.24	6.24			

Kadın ve erkeklerin Onay Arayıcılık Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında kadın ve erkek öğrencilerin Onay Arayıcılık Şeması

puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05:380} < 1.259$ ).

#### **4.4.17 İç İçe Geçme Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular**

Üniversite öğrencilerinin İç İçe Geçme Şeması ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24: Üniversite Öğrencilerinin İç İçe Geçme Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
İç İçe Geçme Şeması	Kadın	221	16.48	6.79	-1.111	382	0.267
	Erkek	164	17.28	7.17			

Kadın ve erkeklerin İç İçe Geçme Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında kadın ve erkek öğrencilerin İç İçe Geçme Şeması puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05:380} < -1.111$ ).

#### **4.4.18 Ayrıcalıklılık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular**

Üniversite öğrencilerinin Ayrıcalıklılık Şeması ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25: Üniversite Öğrencilerinin Ayrıcalıklılık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Ayrıcalıklılık Şeması	Kadın	221	25.92	6.69	0.239	382	0.811
	Erkek	164	25.74	7.73			

Kadın ve erkeklerin Ayrıcalıklılık Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında kadın ve erkek öğrencilerin Ayrıcalıklılık Şeması puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05:380} < 0.239$ ).

#### 4.4.19 Kendini Feda Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Kendini Feda Şeması ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 26’de verilmiştir.

Tablo 26: Üniversite Öğrencilerinin Kendini Feda Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Kendini Feda Şeması	Kadın	221	15.4	5.52	1.803	383	0.072
	Erkek	164	14.41	4.97			

Kadın ve erkeklerin Kendini Feda Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında kadın ve erkek öğrencilerin Kendini Feda Şeması puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05:380} < 0.072$ ).

380 <1.803) .

#### **4.4.20 Cezalandırılma Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular**

Üniversite öğrencilerinin Cezalandırılma Şeması ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27: Üniversite Öğrencilerinin Cezalandırılma Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Cezalandırılma Şeması	Kadın	221	19.46	6.73	-1.373	383	0.171
	Erkek	164	20.4	6.64			

Kadın ve erkeklerin Cezalandırılma Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında kadın ve erkek öğrencilerin Cezalandırılma Şeması puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05:380} < -1.373$ ) .

#### **4.4.21 Terk Edilme Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular**

Üniversite öğrencilerinin Terk Edilme Şeması ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28: Üniversite Öğrencilerinin Terk Edilme Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Terk Edilme Şeması	Kadın	221	9.38	4.64	-0.05	383	0.96
	Erkek	164	14.41	4.97			

Kadın ve erkeklerin Terk Edilme Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında kadın ve erkek öğrencilerin Terk Edilme Şeması puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05:380} < -0.05$ ).

#### 4.4.22 Kusurluluk Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Kusurluluk Şeması ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 29’de verilmiştir.

Tablo 29: Üniversite Öğrencilerinin Kusurluluk Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Kusurluluk Şeması	Kadın	221	9.76	4.75	-3.132	383	0.002
	Erkek	164	11.37	5.26			

Kadın ve erkeklerin Kusurluluk Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında kadın ve erkek öğrencilerin Kusurluluk Şeması puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ( $t_{0,05:383} = -3.132$ ). Buna göre, erkek öğrencilerin Kusurluluk Şeması puanları ( $\bar{x} = 11.37$ ) kadın öğrencilerin Kusurluluk

Şeması puanlarından ( $\bar{x} = 9.76$ ) daha yüksektir.

#### 4.4.23 Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanısızlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanısızlık Şeması ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30: Üniversite Öğrencilerinin Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanısızlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Hastalıklar							
ve Z. G. K.	Kadın	221	11.99	5.08	0.707	382	0.48
Dayanısızlık							
Şeması	Erkek	164	11.62	4.95			

Kadın ve erkeklerin Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanısızlık Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında kadın ve erkek öğrencilerin Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanısızlık Şeması puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05:380} < 0.707$ ).

#### 4.4.24 Yüksek Standartlar Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Yüksek Standartlar Şeması ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve

bulgular Tablo 31’da verilmiştir.

Tablo 31: Üniversite Öğrencilerinin Yüksek Standartlar Şeması Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Yüksek Standartlar Şeması	Kadın	221	8.64	3.84	-2.881	383	0.004
	Erkek	164	9.82	4.11			

Kadın ve erkeklerin Yüksek Standartlar Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında kadın ve erkek öğrencilerin Yüksek Standartlar Şeması puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ( $t_{0,05: 383} = -2.881$ ) . Buna göre, erkek öğrencilerin Yüksek Standartlar Şeması puanları ( $\bar{x} = 9.82$ ) kadın öğrencilerin Yüksek Standartlar Şeması puanlarından ( $\bar{x} = 8.64$ ) daha yüksektir.

#### 4.4.25 Eleştirel Ebeveyn Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Eleştirel Ebeveyn Ego durumu ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32: Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Ebeveyn Ego durumu Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Yaş	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Eleştirel Ebeveyn	18-20	145	68.01	25.75	0.912	380	0.362
	21 ve üzeri	240	65.33	28.99			

18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarının Eleştirel Ebeveyn puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarındaki öğrencilerin Eleştirel Ebeveyn puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05: 380} < 0.912$ ).

#### 4.4.26 Koruyucu Ebeveyn Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Koruyucu Ebeveyn Ego durumu ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 33’de verilmiştir.

Tablo 33: Üniversite Öğrencilerinin Koruyucu Ebeveyn Ego durumu Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Yaş	N	Ortalama	Standart Sapma	T	Df	p
Koruyucu							
Ebeveyn	18-20	145	125.33	40.86	2.729	380	0.007
	21 ve üzeri	240	112.35	47.55			

18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarının Koruyucu Ebeveyn puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarındaki öğrencilerin Koruyucu Ebeveyn puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ( $t_{0,05: 380} = 2.729$ ). Buna göre, 18-20 yaş grubundaki öğrencilerin Koruyucu Ebeveyn puanları ( $\bar{x} = 125.33$ ) 21 ve üzeri yaş grubundaki öğrencilerin Koruyucu Ebeveyn puanlarından ( $\bar{x} = 112.35$ ) daha yüksektir.

#### 4.4.27 Yetişkin Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Yetişkin Ego durumu ile yaş değişkeni arasında



anlamli bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 34’de verilmiştir.

Tablo 34: Üniversite Öğrencilerinin Yetişkin Ego durumu Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Yaş	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Yetişkin	18-20	145	119.29	40.7	2.277	380	0.023
	21 ve üzeri	240	108.58	46.81			

18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarının Yetişkin puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarındaki öğrencilerin Yetişkin puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ( $t_{0,05: 380} = 2.277$ ). Buna göre, 18-20 yaş grubundaki öğrencilerin Yetişkin puanları ( $\bar{x} = 119.29$ ) 21 ve üzeri yaş grubundaki öğrencilerin Yetişkin puanlarından ( $\bar{x} = 108.58$ ) daha yüksektir.

#### 4.4.28 Uygulu Çocuk Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Uygulu Çocuk Ego durumu ile yaş değişkeni arasında anlamli bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 35’de verilmiştir.

Tablo 35: Üniversite Öğrencilerinin Uygulu Çocuk Ego durumu Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Yaş	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Uygulu Çocuk	18-20	145	88.12	28.78	2.715	380	0.007
	21 ve üzeri	240	78.94	33.92			

18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarının Uygulu Çocuk puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarındaki öğrencilerin Uygulu Çocuk puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ( $t_{0,05: 380} = 2.715$ ) . Buna göre, 18-20 yaş grubundaki öğrencilerin Uygulu Çocuk puanları ( $\bar{x} = 88.12$ ) 21 ve üzeri yaş grubundaki öğrencilerin Uygulu Çocuk puanlarından ( $\bar{x} = 78.94$ ) daha yüksektir.

#### 4.4.29 Doğal Çocuk Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Doğal Çocuk Ego durumu ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 36’de verilmiştir.

Tablo 36: Üniversite Öğrencilerinin Doğal Çocuk Ego durumu Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Yaş	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Doğal Çocuk	18-20	145	87.5	30.61	2.47	380	0.014
	21 ve üzeri	240	78.78	35.2			

18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarının Doğal Çocuk puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarındaki öğrencilerin Doğal Çocuk puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ( $t_{0,05: 380} = 2.47$ ) . Buna göre, 18-20 yaş grubundaki öğrencilerin Doğal Çocuk puanları ( $\bar{x} = 87.5$ ) 21 ve üzeri yaş grubundaki öğrencilerin Doğal Çocuk puanlarından ( $\bar{x} = 78.78$ ) daha yüksektir.

#### 4.4.30 Geri Döndürme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Geri Döndürme Temas Biçimi ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37: Üniversite Öğrencilerinin Geri Döndürme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Yaş	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Geri Döndürme	18-20	145	56.83	11.92	-1.901	383	0.058
Temas Biçimi	21 ve üzeri	240	59.02	10.36			

18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarının Geri Döndürme Temas Biçimi puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarındaki öğrencilerin Geri Döndürme Temas Biçimi puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05: 383} < -1.901$ ).

#### 4.4.31 Saptırma Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Saptırma Temas Biçimi ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38: Üniversite Öğrencilerinin Saptırma Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Yaş	N	Ortalama	Standart Sapma	T	Df	p
Saptırma	18-20	145	44.26	8.85	0.262	383	0.793
Temas Biçimi	21 ve üzeri	240	44.51	9.21			

18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarının Saptırma Temas Biçimi puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarındaki öğrencilerin Saptırma Temas Biçimi puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05}: 383 < 0.262$ ).

#### 4.4.32 Aşırı Temas Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Aşırı Temas Temas Biçimi ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 39’de verilmiştir.

Tablo 39: Üniversite Öğrencilerinin Aşırı Temas Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Yaş	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Aşırı Temas	18-20	145	25.99	6.25	0.84	383	0.401
Temas Biçimi	21 ve üzeri	240	25.46	5.85			

18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarının Aşırı Temas Temas Biçimi puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarındaki öğrencilerin Aşırı Temas Temas Biçimi puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05}: 383 < 0.84$ ).

#### 4.4.33 İç İçe Geçme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin İç İçe Geçme Temas Biçimi ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 40'de verilmiştir.

Tablo 40: Üniversite Öğrencilerinin İç İçe Geçme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Yaş	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
İç İçe Geçme	18-20	145	33.9	5.83	-0.781	383	0.435
Temas Biçimi	21 ve üzeri	240	34.41	6.4			

18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarının İç İçe Geçme Temas Biçimi puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarındaki öğrencilerin İç İçe Geçme Temas Biçimi puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05; 383} < -0.781$ ).

#### 4.4.34 Duyarsızlaşma Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Duyarsızlaşma Temas Biçimi ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41: Üniversite Öğrencilerinin Duyarsızlaşma Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Yaş	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Duyarsızlaşma	18-20	145	20.65	4.74	3.726	383	0
Temas Biçimi	21 ve üzeri	240	18.81	4.65			

18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarının Duyarsızlaşma Temas Biçimi puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarındaki öğrencilerin Duyarsızlaşma Temas Biçimi puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ( $t_{0,05: 383} = 3.726$ ). Buna göre, 18-20 yaş grubundaki öğrencilerin Duyarsızlaşma Temas Biçimi puanları ( $\bar{x} = 20.65$ ) 21 ve üzeri yaş grubundaki öğrencilerin Duyarsızlaşma Temas Biçimi puanlarından ( $\bar{x} = 18.81$ ) daha yüksektir.

#### 4.4.35 Duygusal Yoksunluk Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Duygusal Yoksunluk Şeması ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42: Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Yoksunluk Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Yaş	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Duygusal							
Yoksunluk	18-20	145	10.33	5.75	1.673	383	0.095
Şeması	21 ve üzeri	240	9.4	4.96			

18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarının Duygusal Yoksunluk Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarındaki öğrencilerin Duygusal Yoksunluk Şeması puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05}: 383 < 1.673$ ).

#### **4.4.36 Başarısızlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular**

Üniversite öğrencilerinin Başarısızlık Şeması ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 43’de verilmiştir.

Tablo 43: Üniversite Öğrencilerinin Başarısızlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Yaş	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Başarısızlık Şeması	18-20	145	13.19	6.06	3.301	383	0.001
	21 ve üzeri	240	11.29	5.06			

18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarının Başarısızlık Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarındaki öğrencilerin Başarısızlık Şeması puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ( $t_{0,05}: 383 = 3.301$ ). Buna göre, 18-20 yaş grubundaki öğrencilerin Başarısızlık Şeması puanları ( $\bar{x} = 13.19$ ) 21 ve üzeri yaş grubundaki öğrencilerin Başarısızlık Şeması puanlarından ( $\bar{x} = 11.29$ ) daha yüksektir.

#### **4.4.37 Karamsarlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular**

Üniversite öğrencilerinin Karamsarlık Şeması ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular

Tablo 44’de verilmiştir.

Tablo 44: Üniversite Öğrencilerinin Karamsarlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Yaş	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Karamsarlık	18-20	145	14.48	6.4	5.606	383	0
Şeması	21 ve üzeri	240	11.06	5.1			

18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarının Karamsarlık Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarındaki öğrencilerin Karamsarlık Şeması puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ( $t_{0,05: 383} = 5.606$ ). Buna göre, 18-20 yaş grubundaki öğrencilerin Karamsarlık Şeması puanları ( $\bar{x} = 14.48$ ) 21 ve üzeri yaş grubundaki öğrencilerin Karamsarlık Şeması puanlarından ( $\bar{x} = 11.06$ ) daha yüksektir.

#### 4.4.38 Sosyal İzolasyon Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Sosyal İzolasyon Şeması ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 45’de verilmiştir.

Tablo 45: Üniversite Öğrencilerinin Sosyal İzolasyon Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Yaş	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Sosyal							
İzolasyon	18-20	145	17.2	7.3	1.822	382	0.069
Şeması	21 ve üzeri	240	15.88	6.6			



18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarının Sosyal İzolasyon Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarındaki öğrencilerin Sosyal İzolasyon Şeması puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05}: 382 < 1.822$ ).

#### 4.4.39 Duyguları Bastırma Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Duyguları Bastırma Şeması ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 46'de verilmiştir.

Tablo 46: Üniversite Öğrencilerinin Duyguları Bastırma Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaş Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Yaş	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Duyguları							
Bastırma	18-20	145	12.39	5.07	1.98	383	0.048
Şeması	21 ve üzeri	240	11.35	4.97			

18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarının Duyguları Bastırma Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarındaki öğrencilerin Duyguları Bastırma Şeması puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ( $t_{0,05}: 383 = 1.98$ ). Buna göre, 18-20 yaş grubundaki öğrencilerin Duyguları Bastırma Şeması puanları ( $\bar{x} = 12.39$ ) 21 ve üzeri yaş grubundaki öğrencilerin Duyguları Bastırma Şeması puanlarından ( $\bar{x} = 11.35$ ) daha yüksektir.

#### 4.4.40 Onay Arayıcılık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Onay Arayıcılık Şeması ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47: Üniversite Öğrencilerinin Onay Arayıcılık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Yaş	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Onay Arayıcılık Şeması	18-20	145	21.02	5.75	3.458	383	0.001
	21 ve üzeri	240	18.88	5.99			

18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarının Onay Arayıcılık Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarındaki öğrencilerin Onay Arayıcılık Şeması puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ( $t_{0,05; 383} = 3.458$ ). Buna göre, 18-20 yaş grubundaki öğrencilerin Onay Arayıcılık Şeması puanları ( $\bar{x} = 21.02$ ) 21 ve üzeri yaş grubundaki öğrencilerin Onay Arayıcılık Şeması puanlarından ( $\bar{x} = 18.88$ ) daha yüksektir.

#### 4.4.41 İç İçe Geçme Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin İç İçe Geçme Şeması ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48: Üniversite Öğrencilerinin İç İçe Geçme Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Yaş	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
İç İçe Geçme Şeması	18-20	145	18.93	7.83	4.752	382	0
	21 ve üzeri	240	15.54	6.04			

18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarının İç İçe Geçme Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarındaki öğrencilerin İç İçe Geçme Şeması puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ( $t_{0,05: 382} = 4.752$ ). Buna göre, 18-20 yaş grubundaki öğrencilerin İç İçe Geçme Şeması puanları ( $\bar{x} = 18.93$ ) 21 ve üzeri yaş grubundaki öğrencilerin İç İçe Geçme Şeması puanlarından ( $\bar{x} = 15.54$ ) daha yüksektir.

#### 4.4.42 Ayrıcalıklılık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Ayrıcalıklılık Şeması ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 49’de verilmiştir.

Tablo 49: Üniversite Öğrencilerinin Ayrıcalıklılık Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Yaş	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Ayrıcalıklılık Şeması	18-20	145	26.44	6.27	1.278	382	0.202
	21 ve üzeri	240	25.48	7.61			

18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarının Ayrıcalıklılık Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 18-20 ile 21 ve üzeri yaş

gruplarındaki öğrencilerin Ayrıcalıklılık Şeması puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05}: 382 < 1.278$ ).

#### **4.4.43 Kendini Feda Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular**

Üniversite öğrencilerinin Kendini Feda Şeması ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50: Üniversite Öğrencilerinin Kendini Feda Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Yaş	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Kendini Feda	18-20	145	16.09	4.83	3.229	383	0.001
Şeması	21 ve üzeri	240	14.41	5.48			

18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarının Kendini Feda Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarındaki öğrencilerin Kendini Feda Şeması puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ( $t_{0,05}: 383 = 3.229$ ). Buna göre, 18-20 yaş grubundaki öğrencilerin Kendini Feda Şeması puanları ( $\bar{x} = 16.09$ ) 21 ve üzeri yaş grubundaki öğrencilerin Kendini Feda Şeması puanlarından ( $\bar{x} = 14.41$ ) daha yüksektir.

#### **4.4.44 Terk Edilme Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular**

Üniversite öğrencilerinin Terk Edilme Şeması ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51: Üniversite Öğrencilerinin Terk Edilme Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Yaş	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Terk Edilme	18-20	145	10.54	5.05	3.853	383	0
Şeması	21 ve üzeri	240	8.7	4.18			

18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarının Terk Edilme Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarındaki öğrencilerin Terk Edilme Şeması puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ( $t_{0,05: 383} = 3.853$ ). Buna göre, 18-20 yaş grubundaki öğrencilerin Terk Edilme Şeması puanları ( $\bar{x} = 10.54$ ) 21 ve üzeri yaş grubundaki öğrencilerin Terk Edilme Şeması puanlarından ( $\bar{x} = 8.7$ ) daha yüksektir.

#### 4.4.45 Cezalandırılma Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Cezalandırılma Şeması ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 52: Üniversite Öğrencilerinin Cezalandırılma Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Yaş	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Cezalandırılma	18-20	145	21.44	6.4	3.65	383	0
Şeması	21 ve üzeri	240	18.91	6.71			

18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarının Cezalandırılma Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 18-20 ile 21 ve üzeri yaş

gruplarındaki öğrencilerin Cezalandırılma Şeması puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ( $t_{0,05: 383} = 3.65$ ) . Buna göre, 18-20 yaş grubundaki öğrencilerin Cezalandırılma Şeması puanları ( $\bar{x} = 21.44$ ) 21 ve üzeri yaş grubundaki öğrencilerin Cezalandırılma Şeması puanlarından ( $\bar{x} = 18.91$ ) daha yüksektir.

#### 4.4.46 Kusurluluk Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Kusurluluk Şeması ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 53’de verilmiştir.

Tablo 53: Üniversite Öğrencilerinin Kusurluluk Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T-Test Analizi Sonuçları

	Yaş	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Kusurluluk Şeması	18-20	145	11.14	5.52	2.134	383	0.033
	21 ve üzeri	240	10.02	4.67			

18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarının Kusurluluk Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarındaki öğrencilerin Kusurluluk Şeması puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ( $t_{0,05: 383} = 2.134$ ) . Buna göre, 18-20 yaş grubundaki öğrencilerin Kusurluluk Şeması puanları ( $\bar{x} = 11.14$ ) 21 ve üzeri yaş grubundaki öğrencilerin Kusurluluk Şeması puanlarından ( $\bar{x} = 10.02$ ) daha yüksektir.

#### 4.4.47 Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanısızlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında

Dayanıksızlık Şeması ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 54’de verilmiştir.

Tablo 54: Üniversite Öğrencilerinin Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Yaş	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Hastalık ve							
Z. G.K.	18-20	145	12.67	4.95	2.566	382	0.011
Dayanıksızlık Şeması	21 ve üzeri	240	11.32	5.01			

18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarının Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarındaki öğrencilerin Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık Şeması puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ( $t_{0,05: 382} = 2.566$ ). Buna göre, 18-20 yaş grubundaki öğrencilerin Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık Şeması puanları ( $\bar{x} = 12.67$ ) 21 ve üzeri yaş grubundaki öğrencilerin Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık Şeması puanlarından ( $\bar{x} = 11.32$ ) daha yüksektir.

#### 4.4.48 Yüksek Standartlar Şeması Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Yüksek Standartlar Şeması ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 55’de verilmiştir.

Tablo 55: Üniversite Öğrencilerinin Yüksek Standartlar Alt Ölçek Puanlarının Yaşa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Yaş	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Yüksek Standartlar	18-20	145	9.37	4.13	0.85	383	0.396
Şeması	21 ve üzeri	240	9.01	3.91			

18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarının Yüksek Standartlar Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 18-20 ile 21 ve üzeri yaş gruplarındaki öğrencilerin Yüksek Standartlar Şeması puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05}: 382 < 0.85$ ).

#### 4.4.49 Eleştirel Ebeveyn Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Eleştirel Ebeveyn Ego durumu ile uyruk değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 56'de verilmiştir.

Tablo 56: Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Ebeveyn Ego durumu Alt Ölçek Puanlarının Uyruğa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Uyruk	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Eleştirel Ebeveyn	KKTC	99	69.87	29.08	1.468	380	0.143
	TC	286	65.12	27.28			

KKTC ve TC uyrukluların Eleştirel Ebeveyn puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında KKTC ve TC uyruklu öğrencilerin Eleştirel Ebeveyn



puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05:380} < 1.468$ ).

#### **4.4.50 Koruyucu Ebeveyn Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular**

Üniversite öğrencilerinin Koruyucu Ebeveyn Ego durumu ile uyruk değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 57’de verilmiştir.

Tablo 57: Üniversite Öğrencilerinin Koruyucu Ebeveyn Ego durumu Alt Ölçek Puanlarının Uyruğa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Uyruk	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Koruyucu							
Ebeveyn	KKTC	99	119.32	45.88	0.518	380	0.605
	TC	286	116.56	45.44			

KKTC ve TC uyrukluların Koruyucu Ebeveyn puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında KKTC ve TC uyruklu öğrencileri Koruyucu Ebeveyn puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05:380} < 0.518$ ).

#### **4.4.51 Yetişkin Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular**

Üniversite öğrencilerinin Yetişkin Ego durumu ile uyruk değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 58: Üniversite Öğrencilerinin Yetişkin Ego durumu Alt Ölçek Puanlarının Uyuğua Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Uyruk	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Yetişkin	KKTC	99	116.06	44.91	0.879	380	0.38
	TC	286	111.45	44.83			

KKTC ve TC uyrukluların Yetişkin puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında KKTC ve TC uyruklu öğrencileri Yetişkin puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05}: 380 < 0.879$ ).

#### 4.4.52 Uygulu Çocuk Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Uygulu Çocuk Ego durumu ile uyruk değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 59'de verilmiştir.

Tablo 59: Üniversite Öğrencilerinin Uygulu Çocuk Ego durumu Alt Ölçek Puanlarının Uyuğua Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Uyruk	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Uygulu Çocuk	KKTC	99	84.8	33.96	0.849	380	0.396
	TC	286	81.59	31.77			

KKTC ve TC uyrukluların Uygulu Çocuk puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında KKTC ve TC uyruklu öğrencileri Uygulu Çocuk puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05}: 380 < 0.849$ ).

#### 4.4.53 Doğal Çocuk Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Doğal Çocuk Ego durumu ile uyruk değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 60’da verilmiştir.

Tablo 60: Üniversite Öğrencilerinin Doğal Çocuk Ego durumu Alt Ölçek Puanlarının Uyruga Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Uyruk	N	Ortalama	Standart	T	df	p
				Sapma			
Doğal Çocuk	KKTC	99	84.23	33.58	0.733	380	0.464
	TC	286	81.34	33.85			

KKTC ve TC uyrukluların Doğal Çocuk puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında KKTC ve TC uyruklu öğrencileri Doğal Çocuk puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05: 380} < 0.733$ ).

#### 4.4.54 Geri Döndürme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Geri Döndürme Temas Biçimi ile uyruk değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 61’de verilmiştir.

Tablo 61: Üniversite Öğrencilerinin Geri Döndürme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Uyruga Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Uyruk	N	Ortalama	Standart	T	df	p
				Sapma			
Geri Döndürme	KKTC	99	59.56	11.78	1.429	383	0.154
Temas Biçimi	TC	286	57.72	10.71			

KKTC ve TC uyrukluların Geri Döndürme Temas Biçimi puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında KKTC ve TC uyruklu öğrencileri Geri Döndürme Temas Biçimi puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05: 383} < 1.429$ ).

#### **4.4.55 Saptırma Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular**

Üniversite öğrencilerinin Saptırma Temas Biçimi ile uyruk değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 62’de verilmiştir.

Tablo 62: Üniversite Öğrencilerinin Saptırma Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Uyruğa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Uyruk	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Saptırma	KKTC	99	45.04	9.78	0.792	383	0.429
Temas Biçimi	TC	286	44.2	8.82			

KKTC ve TC uyrukluların Saptırma Temas Biçimi puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında KKTC ve TC uyruklu öğrencileri Saptırma Temas Biçimi puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05: 383} < 0.792$ ).

#### **4.4.56 Aşırı Temas Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular**

Üniversite öğrencilerinin Aşırı Temas Temas Biçimi ile uyruk değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 60’de verilmiştir.

Tablo 63: Üniversite Öğrencilerinin Aşırı Temas Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Uyruğa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Uyruk	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Aşırı Temas	KKTC	99	26.42	6.66	1.468	383	0.143
Temas Biçimi	TC	286	25.4	5.74			

KKTC ve TC uyrukluların Aşırı Temas Temas Biçimi puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında KKTC ve TC uyruklu öğrencileri Aşırı Temas Temas Biçimi puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05}: 383 < 1.468$ ).

#### 4.4.57 İç İçe Geçme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin İç İçe Geçme Temas Biçimi ile uyruk değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 64’de verilmiştir.

Tablo 64: Üniversite Öğrencilerinin İç İçe Geçme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Uyruğa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Uyruk	N	Ortalama	Standart Sapma	T	Df	p
İç İçe Geçme	KKTC	99	34.98	6.01	1.417	383	0.157
Temas Biçimi	TC	286	33.96	6.25			

KKTC ve TC uyrukluların İç İçe Geçme Temas Biçimi puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında KKTC ve TC uyruklu öğrencileri İç İçe Geçme Temas Biçimi puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05}: 383 < 1.417$ ).

#### 4.4.58 Duyarsızlaşma Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Duyarsızlaşma Temas Biçimi ile uyruk değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 65’de verilmiştir.

Tablo 65: Üniversite Öğrencilerinin Duyarsızlaşma Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Uyruğa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Uyruk	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Duyarsızlaşma	KKTC	99	20.07	5.09	1.376	383	0.17
Temas Biçimi	TC	286	19.31	4.64			

KKTC ve TC uyrukluların Duyarsızlaşma Temas Biçimi puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında KKTC ve TC uyruklu öğrencileri Duyarsızlaşma Temas Biçimi puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05: 383} < 1.376$ ).

#### 4.4.59 Duygusal Yoksunluk Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Duygusal Yoksunluk Şeması ile uyruk değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 66’de verilmiştir.

Tablo 66: Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Yoksunluk Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyruğa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Uyruk	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Duygusal Yoksunluk Şeması	KKTC	99	9.82	5.88	0.142	383	0.887
	TC	286	9.73	5.07			

KKTC ve TC uyrukluların Duygusal Yoksunluk Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında KKTC ve TC uyruklu öğrencileri Duygusal Yoksunluk Şeması puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05: 383} < 0.142$ ).

#### **4.4.60 Başarısızlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular**

Üniversite öğrencilerinin Başarısızlık Şeması ile uyruk değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 67’de verilmiştir.

Tablo 67: Üniversite Öğrencilerinin Başarısızlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyruğa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Uyruk	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Başarısızlık Şeması	KKTC	99	13.15	6.37	2.409	383	0.016
	TC	286	11.61	5.16			

KKTC ve TC uyrukluların Başarısızlık Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında KKTC ve TC uyruklu öğrencileri Başarısızlık Şeması puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ( $t_{0,05: 383} = 2.409$ ). Buna göre, KKTC uyruklu öğrencilerin Başarısızlık Şeması puanları ( $\bar{x} = 13.15$ ) TC uyruklu öğrencilerin Başarısızlık Şeması puanlarından ( $\bar{x} = 11.61$ ) daha yüksektir.

#### **4.4.61 Karamsarlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular**

Üniversite öğrencilerinin Karamsarlık Şeması ile uyruk değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 68’de verilmiştir.

Tablo 68: Üniversite Öğrencilerinin Karamsarlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyuğua Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Uyruk	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Karamsarlık Şeması	KKTC	99	12.7	6.28	0.761	383	0.447
	TC	286	12.18	5.69			

KKTC ve TC uyrukluların Karamsarlık Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında KKTC ve TC uyruklu öğrencileri Karamsarlık Şeması puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05: 383} < 0.761$ ).

#### 4.4.62 Sosyal İzolasyon Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Sosyal İzolasyon Şeması ile uyruk değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 69’da verilmiştir.

Tablo 69: Üniversite Öğrencilerinin Sosyal İzolasyon Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyuğua Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Uyruk	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Sosyal İzolasyon Şeması	KKTC	99	17.41	7.55	1.738	382	0.083
	TC	286	16.02	6.62			

KKTC ve TC uyrukluların Sosyal İzolasyon Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında KKTC ve TC uyruklu öğrencileri Sosyal İzolasyon Şeması puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05: 382} < 1.738$ ).



#### 4.4.63 Duyguları Bastırma Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Duyguları Bastırma Şeması ile uyruk değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 70’de verilmiştir.

Tablo 70: Üniversite Öğrencilerinin Duyguları Bastırma Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyruğa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Uyruk	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Duyguları							
Bastırma	KKTC	99	12.22	5.33	1.101	383	0.272
Şeması	TC	286	11.58	4.92			

KKTC ve TC uyrukluların Duyguları Bastırma Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında KKTC ve TC uyruklu öğrencileri Duyguları Bastırma Şeması puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05: 383} < 1.101$ ).

#### 4.4.64 Onay Arayıcılık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Onay Arayıcılık Şeması ile uyruk değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 71’da verilmiştir.

Tablo 71: Üniversite Öğrencilerinin Onay Arayıcılık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyuğua Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Uyruk	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Onay Arayıcılık Şeması	KKTC	99	20.63	5.82	1.825	383	0.069
	TC	286	19.36	6.01			

KKTC ve TC uyrukluların Onay Arayıcılık Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında KKTC ve TC uyruklu öğrencileri Onay Arayıcılık Şeması puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05}: 383 < 1.825$ ).

#### 4.4.65 İç İçe Geçme Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin İç İçe Geçme Şeması ile uyruk değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 72’da verilmiştir.

Tablo 72: Üniversite Öğrencilerinin İç İçe Geçme Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyuğua Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Uyruk	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
İç İçe Geçme Şeması	KKTC	99	18.99	8.04	3.654	382	0
	TC	286	16.07	6.39			

KKTC ve TC uyrukluların İç İçe Geçme Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında KKTC ve TC uyruklu öğrencileri İç İçe Geçme Şeması puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ( $t_{0,05}: 382 = 3.654$ ). Buna göre, KKTC uyruklu öğrencilerin İç İçe Geçme Şeması puanları ( $\bar{x} = 18.99$ ) TC

uyruklu öğrencilerin İç İçe Geçme Şeması puanlarından ( $\bar{x} = 16.07$ ) daha yüksektir.

#### **4.4.66 Ayrıcalıklılık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular**

Üniversite öğrencilerinin Ayrıcalıklılık Şeması ile uyruk değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 73’de verilmiştir.

Tablo 73: Üniversite Öğrencilerinin Ayrıcalıklılık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyruğa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Uyruk	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Ayrıcalıklılık Şeması	KKTC	99	27.03	7.09	1.913	382	0.056
	TC	286	25.44	7.13			

KKTC ve TC uyrukluların Ayrıcalıklılık Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında KKTC ve TC uyruklu öğrencileri Ayrıcalıklılık Şeması puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05: 382} < 1.913$ ).

#### **4.4.67 Kendini Feda Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular**

Üniversite öğrencilerinin Kendini Feda Şeması ile uyruk değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 74’de verilmiştir.

Tablo 74: Üniversite Öğrencilerinin Kendini Feda Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyuğa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Uyruk	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Kendini Feda Şeması	KKTC	99	16.62	5.49	3.616	383	0
	TC	286	14.41	5.13			

KKTC ve TC uyrukluların Kendini Feda Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında KKTC ve TC uyruklu öğrencileri Kendini Feda Şeması puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ( $t_{0,05}: 383 = 3.616$ ). Buna göre, KKTC uyruklu öğrencilerin Kendini Feda Şeması puanları ( $\bar{x} = 16.62$ ) TC uyruklu öğrencilerin Kendini Feda Şeması puanlarından ( $\bar{x} = 14.41$ ) daha yüksektir.

#### 4.4.68 Terk Edilme Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Terk Edilme Şeması ile uyruk değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 75’de verilmiştir.

Tablo 75: Üniversite Öğrencilerinin Terk Edilme Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyuğa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Uyruk	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Terk Edilme Şeması	KKTC	99	10.47	5.25	2.729	383	0.007
	TC	286	9.02	4.41			

KKTC ve TC uyrukluların Terk Edilme Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında KKTC ve TC uyruklu öğrencileri Terk Edilme Şeması puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ( $t_{0,05}: 383 = 2.729$ ). Buna göre,

KKTC uyruklu öğrencilerin Terk Edilme Şeması puanları ( $\bar{x}=10.47$ ) TC uyruklu öğrencilerin Terk Edilme Şeması puanlarından ( $\bar{x}=9.02$ ) daha yüksektir.

#### **4.4.69 Cezalandırılma Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular**

Üniversite öğrencilerinin Cezalandırılma Şeması ile uyruk değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 76’da verilmiştir.

Tablo 76: Üniversite Öğrencilerinin Cezalandırılma Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyruğa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Uyruk	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Cezalandırılma Şeması	KKTC	99	21.85	6.9	3.467	383	0.001
	TC	286	19.18	6.5			

KKTC ve TC uyrukluların Cezalandırılma Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında KKTC ve TC uyruklu öğrencileri Cezalandırılma Şeması puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ( $t_{0,05: 383} = 3.467$ ). Buna göre, KKTC uyruklu öğrencilerin Cezalandırılma Şeması puanları ( $\bar{x} = 21.85$ ) TC uyruklu öğrencilerin Cezalandırılma Şeması puanlarından ( $\bar{x} = 19.18$ ) daha yüksektir.

#### **4.4.70 Kusurluluk Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular**

Üniversite öğrencilerinin Kusurluluk Şeması ile uyruk değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 77’de verilmiştir.

Tablo 77: Üniversite Öğrencilerinin Kusurluluk Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyuğua Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Uyruk	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Kusurluluk	KKTC	99	11.58	5.64	2.617	383	0.009
Şeması	TC	286	10.05	4.75			

KKTC ve TC uyrukluların Kusurluluk Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında KKTC ve TC uyruklu öğrencileri Kusurluluk Şeması puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ( $t_{0,05: 383} = 2.617$ ). Buna göre, KKTC uyruklu öğrencilerin Kusurluluk Şeması puanları ( $\bar{x} = 11.58$ ) TC uyruklu öğrencilerin Kusurluluk Şeması puanlarından ( $\bar{x} = 10.05$ ) daha yüksektir.

#### 4.4.71 Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık Şeması ile uyruk değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 78'de verilmiştir.

Tablo 78: Üniversite Öğrencilerinin Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyuğua Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Uyruk	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Hastalıklar ve							
Z. G. K.	KKTC	99	12.44	5.22	1.413	382	0.158
Dayanıksızlık	TC	286	11.62	4.94			
Şeması							

KKTC ve TC uyrukluların Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında KKTC ve TC uyruklu öğrencileri Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık Şeması puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05}: 382 < 1.413$ ).

#### **4.4.72 Yüksek Standartlar Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular**

Üniversite öğrencilerinin Yüksek Standartlar Şeması ile uyruk değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 79'da verilmiştir.

Tablo 79: Üniversite Öğrencilerinin Yüksek Standartlar Şeması Alt Ölçek Puanlarının Uyruğa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Uyruk	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Yüksek Standartlar Şeması	KKTC	99	9.82	4.18	1.96	383	0.051
	TC	286	8.91	3.9			

KKTC ve TC uyrukluların Yüksek Standartlar Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında KKTC ve TC uyruklu öğrencileri Yüksek Standartlar Şeması puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05}: 383 < 1.96$ ).

#### **4.4.73 Eleştirel Ebeveyn Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular**

Üniversite öğrencilerinin Eleştirel Ebeveyn Ego durumu ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve

bulgular Tablo 80’de verilmiştir.

Tablo 80: Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Ebeveyn Ego durumu Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Sınıf	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Eleştirel							
Ebeveyn	1	174	67.4	25.52	0.673	380	0.501
	4	211	65.47	29.6			

1. ve 4. sınıf Eleştirel Ebeveyn puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 1. ve 4. sınıf öğrencilerin Eleştirel Ebeveyn puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05}: 380 < 0.673$ ).

#### 4.4.74 Koruyucu Ebeveyn Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Koruyucu Ebeveyn Ego durumu ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 81’de verilmiştir.

Tablo 81: Üniversite Öğrencilerinin Koruyucu Ebeveyn Ego durumu Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Sınıf	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Koruyucu							
Ebeveyn	1	174	122.62	41.6	2.108	380	0.036
	4	211	112.81	48.18			

1. ve 4. sınıf Koruyucu Ebeveyn puanlarının karşılaştırılması için yapılan T



testi sonrasında 1. ve 4. sınıf öğrencilerin Koruyucu Ebeveyn puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ( $t_{0,05: 380} = 2.108$ ) . Buna göre, 1. sınıf öğrencilerin Koruyucu Ebeveyn puanları ( $\bar{x} = 122.62$ ) 4. sınıf öğrencilerin Koruyucu Ebeveyn puanlarından ( $\bar{x} = 112.81$ ) daha yüksektir.

#### **4.4.75 Yetişkin Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular**

Üniversite öğrencilerinin Yetişkin Ego durumu ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 82’de verilmiştir.

Tablo 82: Üniversite Öğrencilerinin Yetişkin Ego durumu Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Sınıf	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Yetişkin	1	174	117.09	41.04	1.779	380	0.076
	4	211	108.92	47.55			

1. ve 4. sınıf Yetişkin puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 1. ve 4. sınıf öğrencilerin Yetişkin puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05: 380} < 1.779$ ) .

#### **4.4.76 Uygulu Çocuk Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular**

Üniversite öğrencilerinin Uygulu Çocuk Ego durumu ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 83’de verilmiştir.

Tablo 83: Üniversite Öğrencilerinin Uygulu Çocuk Ego durumu Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Sınıf	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Uygulu Çocuk	1	174	86.08	29.41	2.031	380	0.043
	4	211	79.36	34.47			

1. ve 4. sınıf Uygulu Çocuk puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 1. ve 4. sınıf öğrencilerin Uygulu Çocuk puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ( $t_{0,05: 380} = 2.031$ ). Buna göre, 1. sınıf öğrencilerin Uygulu Çocuk puanları ( $\bar{x} = 86.08$ ) 4. sınıf öğrencilerin Uygulu Çocuk puanlarından ( $\bar{x} = 79.36$ ) daha yüksektir.

#### 4.4.77 Doğal Çocuk Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Doğal Çocuk Ego durumu ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 84’te verilmiştir.

Tablo 84: Üniversite Öğrencilerinin Doğal Çocuk Ego durumu Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Sınıf	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Doğal Çocuk	1	174	85.3	31.03	1.705	380	0.089
	4	211	79.4	35.73			

1. ve 4. sınıf Doğal Çocuk puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 1. ve 4. sınıf öğrencilerin Doğal Çocuk puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05: 380} < 1.705$ ).

#### 4.4.78 Geri Döndürme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Geri Döndürme Temas Biçimi ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 85’te verilmiştir.

Tablo 85: Üniversite Öğrencilerinin Geri Döndürme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Sınıf	N	Ortalama	Standart Sapma	t	Df	p
Geri							
Döndürme	1	174	57.59	11.44	-0.976	383	0.33
Temas Biçimi	4	211	58.69	10.64			

1. ve 4. sınıf Geri Döndürme Temas Biçimi puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 1. ve 4. sınıf öğrencilerin Geri Döndürme Temas Biçimi puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05:383} < -0.976$ ).

#### 4.4.79 Saptırma Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Saptırma Temas Biçimi ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 86’da verilmiştir.

Tablo 86: Üniversite Öğrencilerinin Saptırma Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Sınıf	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Saptırma	1	174	44.58	9.15	0.318	383	0.75
Temas Biçimi	4	211	44.28	9.02			

1. ve 4. sınıf Saptırma Temas Biçimi puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 1. ve 4. sınıf öğrencilerin Saptırma Temas Biçimi puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05}: 383 < 0.318$ ).

#### 4.4.80 Aşırı Temas Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Aşırı Temas Temas Biçimi ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 87’de verilmiştir.

Tablo 87: Üniversite Öğrencilerinin Aşırı Temas Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Sınıf	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Aşırı Temas	1	174	25.7	6.3	0.098	383	0.922
Temas Biçimi	4	211	25.64	5.76			

1. ve 4. sınıf Aşırı Temas Temas Biçimi puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 1. ve 4. sınıf öğrencilerin Aşırı Temas Temas Biçimi puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05}: 383 < 0.098$ ).

#### 4.4.81 İç İçe Geçme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin İç İçe Geçme Temas Biçimi ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 88’de verilmiştir.

Tablo 88: Üniversite Öğrencilerinin İç İçe Geçme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Sınıf	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
İç İçe Geçme	1	174	34.16	6.41	-0.172	383	0.864
Temas Biçimi	4	211	34.27	6.03			

1. ve 4. sınıf İç İçe Geçme Temas Biçimi puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 1. ve 4. sınıf öğrencilerin İç İçe Geçme Temas Biçimi puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05:383} < -0.172$ ).

#### 4.4.82 Duyarsızlaştırma Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Duyarsızlaştırma Temas Biçimi ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 89’da verilmiştir.

Tablo 89: Üniversite Öğrencilerinin Duyarsızlaştırma Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Sınıf	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Duyarsızlaştırma	1	174	20.1	4.94	2.255	383	0.025
Temas Biçimi	4	211	19.01	4.56			

1. ve 4. sınıf Duyarsızlaştırma Temas Biçimi puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 1. ve 4. sınıf öğrencilerin Duyarsızlaştırma Temas Biçimi puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ( $t_{0,05}: 383 = 2.255$ ). Buna göre, 1. sınıf öğrencilerin Duyarsızlaştırma Temas Biçimi puanları ( $\bar{x} = 20.1$ ) 4. sınıf öğrencilerin Duyarsızlaştırma Temas Biçimi puanlarından ( $\bar{x} = 19.01$ ) daha yüksektir.

#### 4.4.83 Duygusal Yoksunluk Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Duygusal Yoksunluk Şeması ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 90'da verilmiştir.

Tablo 90: Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Yoksunluk Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Sınıf	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Duygusal							
Yoksunluk	1	174	10.14	5.51	1.319	383	0.188
Şeması	4	211	9.43	5.07			

1. ve 4. sınıf Duygusal Yoksunluk Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 1. ve 4. sınıf öğrencilerin Duygusal Yoksunluk Şeması

puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05: 383} < 1.319$ ).

#### **4.4.84 Başarısızlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular**

Üniversite öğrencilerinin Başarısızlık Şeması ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 91’de verilmiştir.

Tablo 91: Üniversite Öğrencilerinin Başarısızlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Sınıf	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Başarısızlık	1	174	12.73	6.06	2.35	383	0.019
Şeması	4	211	11.41	4.98			

1. ve 4. sınıf Başarısızlık Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 1. ve 4. sınıf öğrencilerin Başarısızlık Şeması puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ( $t_{0,05: 383} = 2.35$ ). Buna göre, 1. sınıf öğrencilerin Başarısızlık Şeması puanları ( $\bar{x} = 12.73$ ) 4. sınıf öğrencilerin Başarısızlık Şeması puanlarından ( $\bar{x} = 11.41$ ) daha yüksektir.

#### **4.4.85 Karamsarlık Şeması Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular**

Üniversite öğrencilerinin Karamsarlık Şeması ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 92’de verilmiştir.

Tablo 92: Üniversite Öğrencilerinin Karamsarlık Şeması Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Sınıf	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Karamsarlık	1	174	13.73	6.51	4.43	383	0
Şeması	4	211	11.14	4.95			

1. ve 4. sınıf Karamsarlık Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 1. ve 4. sınıf öğrencilerin Karamsarlık Şeması puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ( $t_{0,05}: 383 = 4.43$ ) . Buna göre, 1. sınıf öğrencilerin Karamsarlık Şeması puanları ( $\bar{x} = 13.73$ ) 4. sınıf öğrencilerin Karamsarlık Şeması puanlarından ( $\bar{x} = 11.14$ ) daha yüksektir.

#### 4.4.86 Sosyal İzolasyon Şeması Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Sosyal İzolasyon Şeması Şeması ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 93’de verilmiştir.

Tablo 93: Üniversite Öğrencilerinin Sosyal İzolasyon Şeması Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Sınıf	N	Ortalama	Standart Sapma	T	Df	p
Sosyal İzolasyon	1	174	16.78	7.18	1.04	382	0.299
Şeması	4	211	16.05	6.64			

1. ve 4. sınıf Sosyal İzolasyon Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 1. ve 4. sınıf öğrencilerin Sosyal İzolasyon Şeması puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05}:$



382 <1.04) .

#### **4.4.87 Duyguları Bastırma Şeması Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular**

Üniversite öğrencilerinin Duyguları Bastırma Şeması Şeması ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 94’de verilmiştir.

Tablo 94: Üniversite Öğrencilerinin Duyguları Bastırma Şeması Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Sınıf	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Duyguları							
Bastırma	1	174	12.47	5.17	2.601	383	0.01
Şeması	4	211	11.14	4.83			

1. ve 4. sınıf Duyguları Bastırma Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 1. ve 4. sınıf öğrencilerin Duyguları Bastırma Şeması puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ( $t_{0,05}: 383 = 2.601$ ) . Buna göre, 1. sınıf öğrencilerin Duyguları Bastırma Şeması puanları ( $\bar{x} = 12.47$ ) 4. sınıf öğrencilerin Duyguları Bastırma Şeması puanlarından ( $\bar{x} = 11.14$ ) daha yüksektir.

#### **4.4.88 Onay Arayıcılık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular**

Üniversite öğrencilerinin Onay Arayıcılık Şeması ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 95’te verilmiştir.

Tablo 95: Üniversite Öğrencilerinin Onay Arayıcılık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Sınıf	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Onay Arayıcılık Şeması	1	174	20.76	5.73	3.26	383	0.001
	4	211	18.79	6.05			

1. ve 4. sınıf Onay Arayıcılık Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 1. ve 4. sınıf öğrencilerin Onay Arayıcılık Şeması puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ( $t_{0,05}: 383 = 3.26$ ). Buna göre, 1. sınıf öğrencilerin Onay Arayıcılık Şeması puanları ( $\bar{x} = 20.76$ ) 4. sınıf öğrencilerin Onay Arayıcılık Şeması puanlarından ( $\bar{x} = 18.79$ ) daha yüksektir.

#### 4.4.89 İç İççe Geçme Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin İç İççe Geçme Şeması ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 96’da verilmiştir.

Tablo 96: Üniversite Öğrencilerinin İç İççe Geçme Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Sınıf	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
İç İççe Geçme Şeması	1	174	18.13	7.64	3.386	382	0.001
	4	211	15.74	6.16			

1. ve 4. sınıf İç İççe Geçme Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 1. ve 4. sınıf öğrencilerin İç İççe Geçme Şeması puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ( $t_{0,05}: 382 = 3.386$ ). Buna göre, 1. sınıf

öğrencilerin İç İçe Geçme Şeması puanları ( $\bar{x} = 18.13$ ) 4. sınıf öğrencilerin İç İçe Geçme Şeması puanlarından ( $\bar{x} = 15.74$ ) daha yüksektir.

#### 4.4.90 Ayrıcalıklılık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Ayrıcalıklılık Şeması ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 97’de verilmiştir.

Tablo 97: Üniversite Öğrencilerinin Ayrıcalıklılık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Sınıf	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Ayrıcalıklılık Şeması	1	174	26.73	6.66	2.224	382	0.027
	4	211	25.11	7.45			

1. ve 4. sınıf Ayrıcalıklılık Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 1. ve 4. sınıf öğrencilerin Ayrıcalıklılık Şeması puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ( $t_{0,05: 382} = 2.224$ ). Buna göre, 1. sınıf öğrencilerin Ayrıcalıklılık Şeması puanları ( $\bar{x} = 26.73$ ) 4. sınıf öğrencilerin Ayrıcalıklılık Şeması puanlarından ( $\bar{x} = 25.11$ ) daha yüksektir.

#### 4.4.91 Kendini Feda Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Kendini Feda Şeması ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 98’te verilmiştir.

Tablo 98: Üniversite Öğrencilerinin Kendini Feda Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Sınıf	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Kendini Feda	1	174	15.97	5.04	3.375	383	0.001
Şeması	4	211	14.16	5.39			

1. ve 4. sınıf Kendini Feda Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 1. ve 4. sınıf öğrencilerin Kendini Feda Şeması puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ( $t_{0,05: 383} = 3.375$ ). Buna göre, 1. sınıf öğrencilerin Kendini Feda Şeması puanları ( $\bar{x} = 15.97$ ) 4. sınıf öğrencilerin Kendini Feda Şeması puanlarından ( $\bar{x} = 14.16$ ) daha yüksektir.

#### 4.4.92 Terk Edilme Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Terk Edilme Şeması ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 99’te verilmiştir.

Tablo 99: Üniversite Öğrencilerinin Terk Edilme Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Sınıf	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Terk Edilme	1	174	10.13	5.03	2.88	383	0.004
Şeması	4	211	8.79	4.13			

1. ve 4. sınıf Terk Edilme Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 1. ve 4. sınıf öğrencilerin Terk Edilme Şeması puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ( $t_{0,05: 383} = 2.88$ ). Buna göre, 1. sınıf

öğrencilerin Terk Edilme Şeması puanları ( $\bar{x} = 10.13$ ) 4. sınıf öğrencilerin Terk Edilme Şeması puanlarından ( $\bar{x} = 8.79$ ) daha yüksektir.

#### **4.4.93 Cezalandırılma Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular**

Üniversite öğrencilerinin Cezalandırılma Şeması ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 100’de verilmiştir.

Tablo 100: Üniversite Öğrencilerinin Cezalandırılma Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Sınıf	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Cezalandırılma Şeması	1	174	21.34	6.39	4.013	383	0
	4	211	18.64	6.71			

1. ve 4. sınıf Cezalandırılma Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 1. ve 4. sınıf öğrencilerin Cezalandırılma Şeması puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ( $t_{0,05; 383} = 4.013$ ). Buna göre, 1. sınıf öğrencilerin Cezalandırılma Şeması puanları ( $\bar{x} = 21.34$ ) 4. sınıf öğrencilerin Cezalandırılma Şeması puanlarından ( $\bar{x} = 18.64$ ) daha yüksektir.

#### **4.4.94 Kusurluluk Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular**

Üniversite öğrencilerinin Kusurluluk Şeması ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 101’de verilmiştir.

Tablo 101: Üniversite Öğrencilerinin Kusurluluk Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Sınıf	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Kusurluluk	1	174	10.89	5.29	1.565	383	0.118
Şeması	4	211	10.06	4.78			

1. ve 4. sınıf Kusurluluk Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 1. ve 4. sınıf öğrencilerin Kusurluluk Şeması puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ( $t_{0,05}: 383 < 1.565$ ).

#### 4.4.95 Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık Şeması ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 102’de verilmiştir.

Tablo 102: Üniversite Öğrencilerinin Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Sınıf	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık Şeması	1	174	12.41	4.92	2.08	382	0.038
	4	211	11.35	5.06			

1. ve 4. sınıf Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık Şeması

puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 1. ve 4. sınıf öğrencilerin Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıklılık Şeması puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ( $t_{0,05}: 382 = 2.08$ ) . Buna göre, 1. sınıf öğrencilerin Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıklılık Şeması puanları ( $\bar{x} = 12.41$ ) 4. sınıf öğrencilerin Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıklılık Şeması puanlarından ( $\bar{x} = 11.35$ ) daha yüksektir.

#### 4.4.96 Yüksek Standartlar Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Yüksek Standartlar Şeması ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 103'te verilmiştir.

Tablo 103: Üniversite Öğrencilerinin Yüksek Standartlar Şeması Alt Ölçek Puanlarının Sınıfa Göre T- Test Analizi Sonuçları

	Sınıf	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	p
Yüksek Standartlar Şeması	1	174	9.64	4.06	2.221	383	0.027
	4	211	8.73	3.9			

1. ve 4. sınıf Yüksek Standartlar Şeması puanlarının karşılaştırılması için yapılan T testi sonrasında 1. ve 4. sınıf öğrencilerin Yüksek Standartlar Şeması puanlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur ( $t_{0,05}: 383 = 2.221$ ) . Buna göre, 1. sınıf öğrencilerin Yüksek Standartlar Şeması puanları ( $\bar{x} = 9.64$ ) 4. sınıf öğrencilerin Yüksek Standartlar Şeması puanlarından ( $\bar{x} = 8.73$ ) daha yüksektir.

#### 4.4.97 Eleştirel Ebeveyn Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Eleştirel Ebeveyn Ego durumu alt ölçek puanları ile fakülte değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 104 ve 105’de verilmiştir.

Tablo 104: Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Ebeveyn Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları

	Fakülte	N	Ortalama	Standart Sapma	Min.	Max.
Eleştirel Ebeveyn	Eğitim Fakültesi	188	63.73	26.44	5.6	132.2
	Sağlık Fakültesi	104	65.54	28.43	14.4	155.8
	İletişim Fakültesi	51	72.65	27.69	14.6	126
	Mühendislik Fakültesi	42	72.34	31.08	20.8	146.2
	Total	385	66.35	27.8	5.6	155.8

Tablo 105: Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Ebeveyn Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Eleştirel Ebeveyn	Gruplararası	4891.54	3	1630.51	2.13	0.10
	Gruplarıçi	289535.10	378	765.97		
	Toplam	294426.70	381			

Tablo 104 ve 105 incelendiğinde, farklı dört fakültede okuyan 385 öğrenci grubunun Eleştirel Ebeveyn alt ölçek puanları arasında fark olup olmadığını sınamak



için okudukları fakülteye göre oluşturulan grupların Eleştirel Ebeveyn alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Eğitim=63.73), Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Sağlık=65.54), İletişim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  İletişim=72.65) ve Mühendislik Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Mühendislik =72.34) aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>.05$ )

#### 4.4.98 Koruyucu Ebeveyn Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Koruyucu Ebeveyn Ego durumu alt ölçek puanları ile fakülte değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 106 ve 107'de verilmiştir.

Tablo 106: Üniversite Öğrencilerinin Koruyucu Ebeveyn Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları

	Fakülte	N	Ortalama	Standart Sapma	Min.	Max.
Koruyucu Ebeveyn	Eğitim Fakültesi	188	119.66	45.1	16.2	199.2
	Sağlık Fakültesi	104	113.61	43.66	7.4	205.4
	İletişim Fakültesi	51	116.35	44.47	21.8	193.8
	Mühendislik Fakültesi	42	116.73	53.39	14.8	210.4
	Total	385	117.28	45.51	7.4	210.4

Tablo 107: Üniversite Öğrencilerinin Koruyucu Ebeveyn Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	Sd	Kareler	F	p
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
Koruyucu Ebeveyn	Gruplararası	2490.77	3	830.26	0.40	0.75
	Gruplarıçi	786564.20	378	2080.86		
	Toplam	789055	381			

Tablo 106 ve 107 incelendiğinde, farklı dört fakültede okuyan 385 öğrenci grubunun Koruyucu Ebeveyn alt ölçek puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için okudukları fakülteye göre oluşturulan grupların Koruyucu Ebeveyn alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Eğitim=119.66), Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Sağlık=113.61), İletişim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  İletişim=116.35) ve Mühendislik Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Mühendislik =116.73) aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

#### 4.4.99 Yetişkin Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Yetişkin Ego durumu alt ölçek puanları ile fakülte değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 108 ve 109'de verilmiştir.

Tablo 108: Üniversite Öğrencilerinin Yetişkin Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları

	Fakülte	N	Ortalama	Standart Sapma	Min.	Max.
Yetişkin	Eğitim Fakültesi	188	112.88	44.42	15.2	197.4
	Sağlık Fakültesi	104	109.72	43.18	11.2	208
	İletişim Fakültesi	51	114.95	43.97	23.8	193.8
	Mühendislik Fakültesi	42	115.93	52.32	23.4	206
	Total	385	112.65	44.84	11.2	208

Tablo 109: Üniversite Öğrencilerinin Yetişkin Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Yetişkin	Gruplararası	1605.53	3	535.18	0.27	0.85
	Gruplariçi	764277.37	378	2021.90		
	Toplam	765882.91	381			

Tablo 108 ve 109 incelendiğinde, farklı dört fakültede okuyan 385 öğrenci grubunun Yetişkin alt ölçek puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için okudukları fakülteye göre oluşturulan grupların Yetişkin alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Eğitim=112.88), Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Sağlık=109.72), İletişim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  İletişim=114.95) ve Mühendislik Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$

Mühendislik =115.93) aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır

#### 4.4.100 Uygulu Çocuk Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Uygulu Çocuk Ego durumu alt ölçek puanları ile fakülte değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 110 ve 111’de verilmiştir.

Tablo 110: Üniversite Öğrencilerinin Uygulu Çocuk Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları

	Fakülte	N	Ortalama	Standart Sapma	Min.	Max.
Uygulu Çocuk	Eğitim Fakültesi	188	83.65	32.31	13.2	153.6
	Sağlık Fakültesi	104	80.97	30.42	9.4	158.4
	İletişim Fakültesi	51	82.28	31.34	15.4	138.8
	Mühendislik Fakültesi	42	80.67	38.55	15.8	156.8
	Total		385	82.42	32.34	9.4

Tablo 111: Üniversite Öğrencilerinin Uygulu Çocuk Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Uygulu Çocuk	Gruplararası	624.61	3	208.20	0.20	0.90
	Gruplarıçi	397740.85	378	1052.22		
	Toplam	398365.46	381			

Tablo 110 ve 111 incelendiğinde, farklı dört fakültede okuyan 385 öğrenci grubunun Uygulu Çocuk alt ölçek puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için okudukları fakülteye göre oluşturulan grupların Uygulu Çocuk alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Eğitim=83.65), Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Sağlık=80.97), İletişim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  İletişim=82.28) ve Mühendislik Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Mühendislik =80.67) aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (  $p>,05$ ).

#### **4.4.101 Doğal Çocuk Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular**

Üniversite öğrencilerinin Doğal Çocuk Ego durumu alt ölçek puanları ile fakülte değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 112 ve 113'da verilmiştir.

Tablo 112: Üniversite Öğrencilerinin Doğal Çocuk Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları

	Fakülte	N	Ortalama	Standart Sapma	Min.	Max.
Doğal Çocuk	Eğitim Fakültesi	188	82.63	32.71	9	142.6
	Sağlık Fakültesi	104	77.67	33.55	7.8	165.8
	İletişim Fakültesi	51	87.61	33.33	12	143.2
	Mühendislik Fakültesi	42	83.68	38.97	9.6	165.2
	Total	385	82.09	33.76	7.8	165.8

Tablo 113: Üniversite Öğrencilerinin Doğal Çocuk Ego Durumu Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	Sd	Kareler	F	p
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
	Gruplararası	3707.09	3	1235.70	1.09	0.36
Doğal Çocuk	Gruplarıçi	430463.32	378	1138.79		
	Toplam	434170.41	381			

Tablo 112 ve 113 incelendiğinde, farklı dört fakültede okuyan 385 öğrenci grubunun Doğal Çocuk alt ölçek puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için okudukları fakülteye göre oluşturulan grupların Doğal Çocuk alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Eğitim=82.63), Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Sağlık=77.67), İletişim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  İletişim=87.61) ve Mühendislik Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Mühendislik =83.68) aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

#### 4.4.102 Geri Döndürme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Geri Döndürme Temas Biçimi alt ölçek puanları ile fakülte değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 114 ve 115'de verilmiştir.

Tablo 114: Üniversite Öğrencilerinin Geri Döndürme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları

	Fakülte	N	Ortalama	Standart Sapma	Min.	Max.
Geri Döndürme Temas Biçimi	Eğitim Fakültesi	188	57.76	10.48	32	84
	Sağlık Fakültesi	104	59.18	11.21	27	83
	İletişim Fakültesi	51	57.08	13.07	27	79
	Mühendislik Fakültesi	42	59.07	10.22	37	78
	Total	385	58.19	11.01	27	84

Tablo 115: Üniversite Öğrencilerinin Geri Döndürme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Geri Döndürme	Gruplararası	233.64	3	77.88	0.64	0.59
Temas Biçimi	Gruplarıçi	46302.75	378	121.53		
	Toplam	46536.39	381			

Tablo 114 ve 115 incelendiğinde, farklı dört fakültede okuyan 385 öğrenci grubunun Geri Döndürme Temas Biçimi alt ölçek puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için okudukları fakülteye göre oluşturulan grupların Geri Döndürme Temas Biçimi alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Eğitim=57.76), Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Sağlık=59.18), İletişim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  İletişim=57.08) ve Mühendislik Fakültesi'nde

okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Mühendislik =59.07) aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>,05$ ).

#### 4.4.103 Saptırma Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Geri Döndürme Temas Biçimi alt ölçek puanları ile fakülte değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 116 ve 117’de verilmiştir.

Tablo 116: Üniversite Öğrencilerinin Geri Döndürme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları

	Fakülte	N	Ortalama	Standart Sapma	Min.	Max.
Saptırma	Eğitim Fakültesi	188	44.11	8.6	19	64
	Sağlık Fakültesi	104	44.23	9.24	25	65
Temas Biçimi	İletişim Fakültesi	51	43.59	10.37	19	65
	Mühendislik Fakültesi	42	47.29	8.78	31	61
	Total	385	44.42	9.07	19	65

Tablo 117: Üniversite Öğrencilerinin Geri Döndürme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Saptırma	Gruplararası	402.41	3	134.14	1.64	0.18
Temas Biçimi	Gruplarıçi	31173.26	381	81.82		
	Toplam	31575.67	384			



Tablo 116 ve 117 incelendiğinde, farklı dört fakültede okuyan 385 öğrenci grubunun Saptırma Temas Biçimi alt ölçek puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için okudukları fakülteye göre oluşturulan grupların Saptırma Temas Biçimi alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda Eğitim Fakültesi’nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Eğitim=44.11), Sağlık Bilimleri Fakültesi’nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Sağlık=44.23), İletişim Fakültesi’nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  İletişim=43.59) ve Mühendislik Fakültesi’nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Mühendislik =47.29) aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>,05$ ).

#### **4.4.104 Aşırı Temas Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular**

Üniversite öğrencilerinin Aşırı Temas Temas Biçimi alt ölçek puanları ile fakülte değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 118 ve 119’da verilmiştir.

Tablo 118: Üniversite Öğrencilerinin Geri Döndürme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları

	Fakülte	N	Ortalama	Standart Sapma	Min.	Max.
Aşırı Temas Temas Biçimi	Eğitim Fakültesi	188	26.48	6.08	12	44
	Sağlık Fakültesi	104	25.62	6.03	11	43
	İletişim Fakültesi	51	23.41	5.83	11	36
	Mühendislik Fakültesi	42	24.86	5.06	14	36
	Total	385	25.66	6	11	44

Tablo 119: Üniversite Öğrencilerinin Geri Döndürme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	Sd	Kareler	F	p
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
Aşırı Temas	Gruplararası	411.08	3	137.03	3.89	0.01
Temas Biçimi	Gruplarıçi	13417.03	381	35.22		
	Toplam	13828.10	384			

Tablo 118 ve 119 incelendiğinde, farklı dört fakültede okuyan 385 öğrenci grubunun Aşırı Temas Temas Biçimi alt ölçek puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için okudukları fakülteye göre oluşturulan grupların Aşırı Temas Temas Biçimi alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Eğitim=26.48), Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Sağlık=25.62), İletişim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  İletişim=23.41) ve Mühendislik Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Mühendislik =24.86) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). Bu farklılığın hangi fakültelerden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey Testi sonucunda, anlamlı farkın Eğitim ( $\bar{x}$  Eğitim=26.48) ile İletişim ( $\bar{x}$  İletişim=23.41) fakültelerinde okuyan öğrenciler arasından kaynaklandığı bulunmuştur.

#### 4.4.105 İç İç Geçme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin İç İç Geçme Temas Biçimi alt ölçek puanları ile fakülte değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel

analizler yapılmış ve bulgular Tablo 120 ve 121’da verilmiştir.

Tablo 120: Üniversite Öğrencilerinin İç İçe Geçme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları

	Fakülte	N	Ortalama	Standart Sapma	Min.	Max.
İç İçe Geçme Temas Biçimi	Eğitim Fakültesi	188	33.67	5.57	18	52
	Sağlık Fakültesi	104	34.01	6.35	15	48
	İletişim Fakültesi	51	35.16	6.71	22	55
	Mühendislik Fakültesi	42	36.07	7.45	23	51
	Total	385	34.22	6.19	15	55

Tablo 121: Üniversite Öğrencilerinin İç İçe Geçme Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
İç İçe Geçme	Gruplararası	250.16	3	83.39	2.19	0.09
Temas Biçimi	Gruplarıçi	14478.07	381	38		
	Toplam	14728.23	384			

Tablo 120 ve 121 incelendiğinde, farklı dört fakültede okuyan 385 öğrenci grubunun İç İçe Geçme Temas Biçimi alt ölçek puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için okudukları fakülteye göre oluşturulan grupların İç İçe Geçme Temas Biçimi alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda Eğitim Fakültesi’nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Eğitim=33.67), Sağlık Bilimleri Fakültesi’nde

okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Sağlık=34.01), İletişim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  İletişim=35.16) ve Mühendislik Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Mühendislik =36.07) aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (  $p>,05$ ).

#### 4.4.106 Duyarsızlaşma Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Duyarsızlaşma Temas Biçimi alt ölçek puanları ile fakülte değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 122 ve 123'da verilmiştir.

Tablo 122: Üniversite Öğrencilerinin Duyarsızlaşma Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları

	Fakülte	N	Ortalama	Standart Sapma	Min.	Max.
Duyarsızlaşma Temas Biçimi	Eğitim Fakültesi	188	20.48	4.64	10	30
	Sağlık Fakültesi	104	19.27	4.64	10	30
	İletişim Fakültesi	51	18.08	5.16	10	29
	Mühendislik Fakültesi	42	17.45	4.06	9	28
	Total	385	19.5	4.76	9	30

Tablo 123: Üniversite Öğrencilerinin Duyarsızlaşma Temas Biçimi Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Duygusal Duyarsızlaşma Temas Biçimi	Gruplararası	464.78	3	154.93	7.16	0
	Gruplarıçi	8243.47	381	21.64		

Tablo 122 ve 123 incelendiğinde, farklı dört fakültede okuyan 385 öğrenci grubunun Duyarsızlaşma Temas Biçimi alt ölçek puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için okudukları fakülteye göre oluşturulan grupların Duyarsızlaşma Temas Biçimi alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Eğitim=20.48), Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Sağlık=19.27), İletişim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  İletişim=18.08) ve Mühendislik Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Mühendislik =17.45) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<.05$ ). Bu farklılığın hangi fakültelerden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey Testi sonucunda, anlamlı farkın Eğitim ( $\bar{x}$  Eğitim=26.48) ile İletişim ( $\bar{x}$  İletişim=23.41) ve Eğitim ( $\bar{x}$  Eğitim=26.48) ile Mühendislik ( $\bar{x}$  Mühendislik =17.45) fakültelerinde okuyan öğrenciler arasından kaynaklandığı bulunmuştur.

#### **4.4.107 Duygusal Yoksunluk Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular**

Üniversite öğrencilerinin Duygusal Yoksunluk şeması alt ölçek puanları ile fakülte değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 124 ve 125'da verilmiştir.

Tablo 124: Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Yoksunluk Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları

	Fakülte	N	Ortalama	Standart Sapma	Min.	Max.
Duygusal Yoksunluk Şeması	Eğitim Fakültesi	188	9.82	5.47	5	28
	Sağlık Fakültesi	104	9.06	4.41	5	25
	İletişim Fakültesi	51	11.12	5.88	5	30
	Mühendislik Fakültesi	42	9.52	5.5	5	29
	Total	385	9.75	5.28	5	30

Tablo 125: Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Yoksunluk Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Duygusal Yoksunluk Şeması	Gruplararası	148.28	3	49.43	1.78	0.15
	Gruplarıçi	10561.28	381	27,72		
	Toplam	10709.56	384			

Tablo 124 ve 125 incelendiğinde, farklı dört fakültede okuyan 385 öğrenci grubunun Duygusal Yoksunluk Şeması alt ölçek puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için okudukları fakülteye göre oluşturulan grupların Duygusal Yoksunluk Şeması alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda Eğitim Fakültesi'nde

okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Eğitim=9.82), Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Sağlık=9.06), İletişim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  İletişim=11.12) ve Mühendislik Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Mühendislik =9.52) aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>,05$ ).

#### 4.4.108 Başarısızlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Başarısızlık şeması alt ölçek puanları ile fakülte değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 126 ve 127'da verilmiştir.

Tablo 126: Üniversite Öğrencilerinin Başarısızlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları

	Fakülte	N	Ortalama	Standart Sapma	Min.	Max.
Başarısızlık Şeması	Eğitim Fakültesi	188	11.91	5.4	6	36
	Sağlık Fakültesi	104	12.13	5.42	6	26
	İletişim Fakültesi	51	12.86	6.76	6	30
	Mühendislik Fakültesi	42	11.07	4.63	6	26
	Total	385	12.01	5.53	6	36

Tablo 127: Üniversite Öğrencilerinin Başarısızlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	Sd	Kareler	F	p
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
Başarısızlık	Gruplararası	77.15	3	25.72	0.84	0.47
Şeması	Gruplarıçi	11650.84	381	31		
	Toplam	11727.99	384			

Tablo 126 ve 127 incelendiğinde, farklı dört fakültede okuyan 385 öğrenci grubunun Başarısızlık Şeması alt ölçek puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için okudukları fakülteye göre oluşturulan grupların Başarısızlık Şeması alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Eğitim=11.91), Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Sağlık=12.13), İletişim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  İletişim=12.86) ve Mühendislik Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Mühendislik =11.07) aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

#### 4.4.109 Karamsarlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Karamsarlık şeması alt ölçek puanları ile fakülte değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 128 ve 129'da verilmiştir.



Tablo 128: Üniversite Öğrencilerinin Karamsarlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları

	Fakülte	N	Ortalama	Standart Sapma	Min.	Max.
Karamsarlık Şeması	Eğitim Fakültesi	188	12.18	5.62	5	30
	Sağlık Fakültesi	104	11.89	5.2	5	25
	İletişim Fakültesi	51	14.49	6.94	5	30
	Mühendislik Fakültesi	42	11.29	6.46	5	29
	Total	385	12.31	5.84	5	30

Tablo 129: Üniversite Öğrencilerinin Karamsarlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Karamsarlık Şeması	Gruplararası	307.59	3	102.53	3.05	0.03
	Gruplarıçi	12805.00	381	34		
	Toplam	13112.60	384			

Tablo 128 ve 129 incelendiğinde, farklı dört fakültede okuyan 385 öğrenci grubunun Karamsarlık Şeması alt ölçek puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için okudukları fakülteye göre oluşturulan grupların Karamsarlık Şeması alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Eğitim=12.18), Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Sağlık=11.89), İletişim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  İletişim=14.49) ve Mühendislik Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$

Mühendislik (=11.29) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). Bu farklılığın hangi fakültelerden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey Testi sonucunda, anlamlı farkın Sağlık ( $\bar{x}$  Sağlık=11.89) ile İletişim ( $\bar{x}$  İletişim=14.49) ve İletişim ( $\bar{x}$  İletişim=14.49) ile Mühendislik ( $\bar{x}$  Mühendislik =11.29) fakültelerinde okuyan öğrenciler arasından kaynaklandığı bulunmuştur.

#### 4.4.110 Sosyal İzolasyon Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Sosyal İzolasyon şeması alt ölçek puanları ile fakülte değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 130 ve 131’de verilmiştir.

Tablo 130: Üniversite Öğrencilerinin Sosyal İzolasyon Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları

	Fakülte	N	Ortalama	Standart Sapma	Min.	Max.
Sosyal İzolasyon Şeması	Eğitim Fakültesi	188	15.96	6.45	7	34
	Sağlık Fakültesi	104	16.11	6.66	7	37
	İletişim Fakültesi	51	18.43	7.46	7	36
	Mühendislik Fakültesi	42	16.43	8.3	7	40
	Total	385	16.38	6.89	7	40

Tablo 131: Üniversite Öğrencilerinin Sosyal İzolasyon Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	Sd	Kareler	F	p
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
Sosyal İzolasyon	Gruplararası	255.12	3	85.04	1.80	0.15
Şeması	Gruplarıçi	17917.37	380	47		
	Toplam	18172.49	383			

Tablo 130 ve 131 incelendiğinde, farklı dört fakültede okuyan 385 öğrenci grubunun Sosyal İzolasyon Şeması alt ölçek puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için okudukları fakülteye göre oluşturulan grupların Sosyal İzolasyon Şeması alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Eğitim=15.96), Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Sağlık=16.11), İletişim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  İletişim=18.43) ve Mühendislik Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Mühendislik =16.43) aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

#### 4.4.111 Duyguları Bastırma Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Duyguları Bastırma şeması alt ölçek puanları ile fakülte değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 132 ve 133'da verilmiştir.

Tablo 132: Üniversite Öğrencilerinin Duyguları Bastırma Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları

	Fakülte	N	Ortalama	Standart Sapma	Min.	Max.
Duyguları Bastırma Şeması	Eğitim Fakültesi	188	11.4	4.78	5	25
	Sağlık Fakültesi	104	11.14	4.53	5	24
	İletişim Fakültesi	51	13.78	5.6	5	30
	Mühendislik Fakültesi	42	12.29	5.98	5	27
	Total	385	11.74	5.03	5	30

Tablo 133: Üniversite Öğrencilerinin Sosyal İzolasyon Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Duyguları Bastırma Şeması	Gruplararası	284.43	3	94.81	3.83	0.01
	Gruplarıçi	9421.12	381	25		
	Toplam	9705.54	384			

Tablo 132 ve 133 incelendiğinde, farklı dört fakültede okuyan 385 öğrenci grubunun Duyguları Bastırma Şeması alt ölçek puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için okudukları fakülteye göre oluşturulan grupların Duyguları Bastırma Şeması alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Eğitim=11.4), Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Sağlık=11.14), İletişim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  İletişim=13.78) ve Mühendislik Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin

ortalaması ( $\bar{x}$  Mühendislik =12.29) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<,05$ ). Bu farklılığın hangi fakültelerden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey Testi sonucunda, anlamlı farkın Eğitim ( $\bar{x}$  Eğitim=11.4) ile İletişim ( $\bar{x}$  İletişim=13.78) ve İletişim ( $\bar{x}$  İletişim=13.78) ile Sağlık ( $\bar{x}$  Sağlık=11.14) fakültelerinde okuyan öğrenciler arasından kaynaklandığı bulunmuştur.

#### 4.4.112 Onay Arayıcılık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Onay Arayıcılık şeması alt ölçek puanları ile fakülte değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 134 ve 135’da verilmiştir.

Tablo 134: Üniversite Öğrencilerinin Onay Arayıcılık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları

	Fakülte	N	Ortalama	Standart Sapma	Min.	Max.
Onay Arayıcılık Şeması	Eğitim Fakültesi	188	19.94	5.66	6	33
	Sağlık Fakültesi	104	19.35	6.41	6	36
	İletişim Fakültesi	51	20.37	5.72	8	36
	Mühendislik Fakültesi	42	18.55	6.6	8	35
	Total	385	19.68	5.98	6	36

Tablo 135: Üniversite Öğrencilerinin Sosyal İzolasyon Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Onay Arayıcılık Şeması	Gruplararası	102.24	3	34.08	0.95	0.42
	Gruplarıçi	13645.10	381	36		
	Toplam	13747.34	384			

Tablo 134 ve 135 incelendiğinde, farklı dört fakültede okuyan 385 öğrenci grubunun Onay Arayıcılık Şeması alt ölçek puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için okudukları fakülteye göre oluşturulan grupların Onay Arayıcılık Şeması alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Eğitim=19.94), Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Sağlık=19.35), İletişim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  İletişim=20.37) ve Mühendislik Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Mühendislik =18.55) aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

#### 4.4.113 İç İç Geçme Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin İç İç Geçme şeması alt ölçek puanları ile fakülte değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 136 ve 137'da verilmiştir.

Tablo 136: Üniversite Öğrencilerinin İç İçe Geçme Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları

	Fakülte	N	Ortalama	Standart Sapma	Min.	Max.
İç İçe Geçme Şeması	Eğitim Fakültesi	188	16.56	6.77	9	45
	Sağlık Fakültesi	104	16.99	7.14	9	39
	İletişim Fakültesi	51	18.57	7.97	9	34
	Mühendislik Fakültesi	42	15.48	5.74	9	31
	Total	385	16.82	6.96	9	45

Tablo 137: Üniversite Öğrencilerinin Sosyal İzolasyon Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
İç İçe Geçme Şeması	Gruplararası	247.63	3	82.54	1.71	0.16
	Gruplarıçi	18302.33	380	48		
	Toplam	18549.96	383			

Tablo 136 ve 137 incelendiğinde, farklı dört fakültede okuyan 385 öğrenci grubunun İç İçe Geçme Şeması alt ölçek puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için okudukları fakülteye göre oluşturulan grupların İç İçe Geçme Şeması alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Eğitim=16.56), Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Sağlık=16.99), İletişim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  İletişim=18.57) ve Mühendislik Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$

Mühendislik =15.48) aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (  $p>,05$ ).

#### 4.4.114 Ayrıcalıklılık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Ayrıcalıklılık şeması alt ölçek puanları ile fakülte değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 138 ve 139’da verilmiştir.

Tablo 138: Üniversite Öğrencilerinin Ayrıcalıklılık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları

	Fakülte	N	Ortalama	Standart Sapma	Min.	Max.
Ayrıcalıklılık Şeması	Eğitim Fakültesi	188	25.36	6.22	8	42
	Sağlık Fakültesi	104	25.53	7.95	7	42
	İletişim Fakültesi	51	26.8	7.38	7	42
	Mühendislik Fakültesi	42	27.6	8.38	8	42
	Total	385	25.84	7.14	7	42

Tablo 139: Üniversite Öğrencilerinin Ayrıcalıklılık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ayrıcalıklılık Şeması	Gruplararası	229.43	3	76.48	1.51	0.21
	Gruplarıçi	19301.19	380	51		
	Toplam	19530.63	383			



Tablo 138 ve 139 incelendiğinde, farklı dört fakültede okuyan 385 öğrenci grubunun Ayrıcalıklılık Şeması alt ölçek puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için okudukları fakülteye göre oluşturulan grupların Ayrıcalıklılık Şeması alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda Eğitim Fakültesi’nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Eğitim=25.36), Sağlık Bilimleri Fakültesi’nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Sağlık=25.53), İletişim Fakültesi’nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  İletişim=26.8) ve Mühendislik Fakültesi’nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Mühendislik =27.6) aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>,05$ ).

#### 4.4.115 Kendini Feda Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Kendini Feda şeması alt ölçek puanları ile fakülte değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 140 ve 141’de verilmiştir.

Tablo 140: Üniversite Öğrencilerinin Kendini Feda Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları

	Fakülte	N	Ortalama	Standart Sapma	Min.	Max.
Kendini Feda Şeması	Eğitim Fakültesi	188	15.4	5.27	5	29
	Sağlık Fakültesi	104	14.25	5.44	5	29
	İletişim Fakültesi	51	14.86	5.21	5	28
	Mühendislik Fakültesi	42	15.02	5.23	5	27
	Total	385	14.98	5.31	5	29

Tablo 141: Üniversite Öğrencilerinin Ayrıcalıklılık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kendini Feda Şeması	Gruplararası	90.04	3	30.01	1.07	0.36
	Gruplarıçi	10729.79	381	28		
	Toplam	10819.83	384			

Tablo 140 ve 141 incelendiğinde, farklı dört fakültede okuyan 385 öğrenci grubunun Kendini Feda Şeması alt ölçek puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için okudukları fakülteye göre oluşturulan grupların Kendini Feda Şeması alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda Eğitim Fakültesi’nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Eğitim=15.4), Sağlık Bilimleri Fakültesi’nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Sağlık=14.25), İletişim Fakültesi’nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  İletişim=14.86) ve Mühendislik Fakültesi’nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Mühendislik =15.02) aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>,05$ ).

#### 4.4.116 Terk Edilme Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Terk Edilme şeması alt ölçek puanları ile fakülte değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 142 ve 143’da verilmiştir.

Tablo 142: Üniversite Öğrencilerinin Terk Edilme Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları

	Fakülte	N	Ortalama	Standart Sapma	Min.	Max.
Terk Edilme Şeması	Eğitim Fakültesi	188	9.44	4.66	5	25
	Sağlık Fakültesi	104	9.46	4.81	5	24
	İletişim Fakültesi	51	10.12	4.62	5	24
	Mühendislik Fakültesi	42	8.17	3.65	5	18
	Total	385	9.39	4.61	5	25

Tablo 143: Üniversite Öğrencilerinin Terk Edilme Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Terk Edilme Şeması	Gruplararası	90.78	3	30.26	1.43	0.23
	Gruplarıçi	8055.21	381	21		
	Toplam	8145.99	384			

Tablo 142 ve 143 incelendiğinde, farklı dört fakültede okuyan 385 öğrenci grubunun Terk Edilme Şeması alt ölçek puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için okudukları fakülteye göre oluşturulan grupların Terk Edilme Şeması alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Eğitim=9.44), Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Sağlık=9.46), İletişim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  İletişim=10.12) ve Mühendislik Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$

Mühendislik =8.17) aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (  $p>,05$ ).

#### 4.4.117 Cezalandırılma Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Cezalandırılma şeması alt ölçek puanları ile fakülte değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 144 ve 145’da verilmiştir.

Tablo 144: Üniversite Öğrencilerinin Cezalandırılma Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları

	Fakülte	N	Ortalama	Standart Sapma	Min.	Max.
Cezalandırılma Şeması	Eğitim Fakültesi	188	19.55	6.44	6	36
	Sağlık Fakültesi	104	19.11	6.62	6	36
	İletişim Fakültesi	51	21.27	7.32	8	36
	Mühendislik Fakültesi	42	21.45	6.97	7	36
	Total	385	19.86	6.7	6	36

Tablo 145: Üniversite Öğrencilerinin Cezalandırılma Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Cezalandırılma Şeması	Gruplararası	286.01	3	95.34	2.14	0.09
	Gruplarıçi	16948.97	381	44		
	Toplam	17234.98	384			

Tablo 144 ve 145 incelendiğinde, farklı dört fakültede okuyan 385 öğrenci grubunun Cezalandırılma Şeması alt ölçek puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için okudukları fakülteye göre oluşturulan grupların Cezalandırılma Şeması alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda Eğitim Fakültesi’nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Eğitim=19.55), Sağlık Bilimleri Fakültesi’nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Sağlık=19.11), İletişim Fakültesi’nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  İletişim=21.27) ve Mühendislik Fakültesi’nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Mühendislik =21.45) aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

#### 4.4.118 Kusurluluk Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Kusurluluk şeması alt ölçek puanları ile fakülte değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 146 ve 147’de verilmiştir.

Tablo 146: Üniversite Öğrencilerinin Kusurluluk Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları

	Fakülte	N	Ortalama	Standart Sapma	Min.	Max.
Kusurluluk Şeması	Eğitim Fakültesi	188	10.28	5.2	6	33
	Sağlık Fakültesi	104	10.1	4.78	6	24
	İletişim Fakültesi	51	12.02	5.27	6	27
	Mühendislik Fakültesi	42	10.12	4.45	6	24
	Total	385	10.44	5.03	6	33

Tablo 147: Üniversite Öğrencilerinin Kusurluluk Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	p
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
Kusurluluk	Gruplararası	148.57	3	49.52	1.97	0.12
Şeması	Gruplarıçi	9568.48	381	25		
	Toplam	9717.05	384			

Tablo 146 ve 147 incelendiğinde, farklı dört fakültede okuyan 385 öğrenci grubunun Kusurluluk Şeması alt ölçek puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için okudukları fakülteye göre oluşturulan grupların Kusurluluk Şeması alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Eğitim=10.28), Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Sağlık=10.1), İletişim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  İletişim=12.02) ve Mühendislik Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Mühendislik =10.12) aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>,05$ ).

#### **4.4.119 Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanısızlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular**

Üniversite öğrencilerinin Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanısızlık şeması alt ölçek puanları ile fakülte değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 148 ve

149’da verilmiştir.

Tablo 148: Üniversite Öğrencilerinin Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları

Fakülte	N	Ortalama	Standart Sapma	Min.	Max.	
Eğitim Fakültesi	188	11.78	4.9	5	30	
Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık Şeması	Sağlık Fakültesi	104	11.13	5.5	5	25
	İletişim Fakültesi	51	13.71	5.97	5	30
	Mühendislik Fakültesi	42	11.52	5.16	5	21
Total	385	11.83	5.02	5	30	

Tablo 149: Üniversite Öğrencilerinin Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	
Hastalıklar ve Zarar	Gruplararası	234.96	3	78.32	3.16	0.03
Görme Karşısında Dayanıksızlık Şeması	Gruplarıçi	9423.04	380	25		
	Toplam	9657.99	383			

Tablo 148 ve 149 incelendiğinde, farklı dört fakültede okuyan 385 öğrenci grubunun Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık Şeması alt ölçek puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için okudukları fakülteye göre oluşturulan grupların Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık Şeması alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi

ile karşılaştırılmış olup test sonunda Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Eğitim=11.78), Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Sağlık=11.13), İletişim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  İletişim=13.71) ve Mühendislik Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Mühendislik =11.52) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). Bu farklılığın hangi fakültelerden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey Testi sonucunda, anlamlı farkın İletişim ( $\bar{x}$  İletişim=13.71) ile Sağlık ( $\bar{x}$  Sağlık=11.13) fakültelerinde okuyan öğrenciler arasından kaynaklandığı bulunmuştur.

#### 4.4.120 Yüksek Standartlar Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Yüksek Standartlar şeması alt ölçek puanları ile fakülte değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 150 ve 151'da verilmiştir.

Tablo 150: Üniversite Öğrencilerinin Yüksek Standartlar Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Ortalama, Standart Sapma, Minimum Ve Maksimum Puanları

	Fakülte	N	Ortalama	Standart Sapma	Min.	Max.
Yüksek Standartlar Şeması	Eğitim Fakültesi	188	8.46	3.81	3	18
	Sağlık Fakültesi	104	9.43	3.72	3	18
	İletişim Fakültesi	51	10.88	4.56	3	18
	Mühendislik Fakültesi	42	9.38	4.12	3	18
	Total	385	9.14	3.99	3	18



Tablo 151: Üniversite Öğrencilerinin Yüksek Standartlar Şeması Alt Ölçek Puanlarının Fakülteye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Yüksek Standartlar Şeması	Gruplararası	253.76	3	84.59	5.49	0.00
	Gruplarıçi	5867.39	381	15		
	Toplam	6121.14	384			

Tablo 150 ve 151 incelendiğinde, farklı dört fakültede okuyan 385 öğrenci grubunun Yüksek Standartlar Şeması alt ölçek puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için okudukları fakülteye göre oluşturulan grupların Yüksek Standartlar Şeması alt ölçek puan ortalamalarının ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Eğitim=8.46), Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Sağlık=9.43), İletişim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  İletişim=10.88) ve Mühendislik Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}$  Mühendislik =9.38) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). Bu farklılığın hangi fakültelerden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey Testi sonucunda, anlamlı farkın Eğitim ( $\bar{x}$  Eğitim=8.46) ile İletişim ( $\bar{x}$  İletişim=10.88) fakültelerinde okuyan öğrenciler arasından kaynaklandığı bulunmuştur.

## Bölüm 5

### SONUÇ

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara, bu sonuçlara ilişkin tartışmalara ve elde edilen bulgular çerçevesinde getirilen çeşitli önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1 Sonuç

Bu kısımda, araştırmanın amaçlarına göre yapılan uygulamalar sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

##### 5.1.1 Üniverite Öğrencilerinin, TA Ego Durumlarının Gestalt Temas Biçimleri ve Young Şemaları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulguları Yordanmasma İlişkin Sonuçlar

1- Üniversite öğrencilerinin GCSQ-R alt ölçek (geri döndürme, saptırma, aşırı temas, iç içe geçme, duyarsızlaşma) puanları ve YSO alt ölçek (duygusal yoksunluk, başarısızlık, karamsarlık, sosyal izolasyon, duyguları bastırma, onay arayıcılık, iç içe geçme, ayrıcalıklılık, kendini feda, terk edilme, cezalandırılma, kusurluluk, hastalıklar ve zarar görme karşısında dayanıksızlık, yüksek standartlar) ile BDÖ alt ölçek (Eleştirel Ebeveyn, Koruyucu Ebeveyn, Yetişkin, Uygulu Çocuk, Doğal Çocuk) puanları arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki görülmüştür.

2- Bulgulara yönelik test istatistiklerine bakıldığında Eleştirel Ebeveyn puanlarına ait Regresyon katsayısının  $t= 4,843$  düzeyinde anlamlı ( $p=0,000$ ) olduğu görülmektedir. Regresyon eşitliği formülüne göre, Aşırı temas temas biçimi, Duyarsızlaşma temas biçimi ve Kendini feda şeması alt ölçeklerinin Eleştirel Ebeveyn üzerinde anlamlı

yordayıcılar olduğu bulunmuştur.

3- Bulgulara yönelik test istatistiklerine bakıldığında Koruyucu Ebeveyn puanlarına ait Regresyon katsayısının  $t= 5,314$  düzeyinde anlamlı ( $p=0,000$ ) olduğu görülmektedir. Regresyon eşitliği formülüne göre, Aşırı temas temas biçimi ve Kendini feda şeması alt ölçeklerinin Koruyucu Ebeveyn üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu bulunmuştur.

4- Bulgulara yönelik test istatistiklerine bakıldığında Yetişkin puanlarına ait Regresyon katsayısının  $t= 5,330$  düzeyinde anlamlı ( $p=0,000$ ) olduğu görülmektedir. Regresyon eşitliği formülüne göre, Aşırı temas temas biçimi ve Kendini feda şeması alt ölçeklerinin Yetişkin üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu bulunmuştur.

5- Bulgulara yönelik test istatistiklerine bakıldığında Uygulu Çocuk puanlarına ait Regresyon katsayısının  $t= 5,456$  düzeyinde anlamlı ( $p=0,000$ ) olduğu görülmektedir. Regresyon eşitliği formülüne göre, Aşırı temas temas biçimi, İç içe geçme temas biçimi ve Kendini feda şeması alt ölçeklerinin Uygulu Çocuk üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu bulunmuştur.

6- Bulgulara yönelik test istatistiklerine bakıldığında Doğal Çocuk puanlarına ait Regresyon katsayısının  $t= 4,681$  düzeyinde anlamlı ( $p=0,000$ ) olduğu görülmektedir. Regresyon eşitliği formülüne göre, Aşırı temas temas biçimi ve Kendini feda şeması alt ölçeklerinin Doğal Çocuk üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu bulunmuştur.

### **5.1.2 Üniversite Öğrencilerinin, TA Ego Durumlarının ile Gestalt Temas Biçimleri ve Young Şemaları Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı bir İlişki Olduğuna Dair Bulgulara İlişkin Sonuçlar**

1- Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi sonucu elde edilen bulgular; Üniversite öğrencilerinin BDÖ alt ölçek puanları ile GCSQ-R ve YSO alt ölçek puanları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonucunda,

istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

2- Eleştirel Ebeveyn alt ölçeği ile Aşırı Temas Temas Biçimi alt ölçeği ( $r = -0.31$ ,  $p > .05$ ) ve Duyarsızlaşma Temas Biçimi alt ölçeği ( $r = -0.22$ ,  $p > .05$ ) arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür.

4- Eleştirel Ebeveyn alt ölçeği ile Duyguları Bastırma Şeması ( $r = 0.1$ ,  $p > .05$ ), Onay Arayıcılık Şeması ( $r = 0.14$ ,  $p > .05$ ), Ayrıcalıklılık Şeması ( $r = 0.13$ ,  $p > .05$ ), Kendini Feda Şeması ( $r = 0.13$ ,  $p > .05$ ), Cezalandırılma Şeması ( $r = 0.14$ ,  $p > .05$ ) ve Yüksek Standartlar Şeması ( $r = 0.21$ ,  $p > .05$ ) alt ölçekleri arasında çok düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür.

5- Koruyucu Ebeveyn alt ölçeği ile Aşırı Temas Temas Biçimi ( $r = -0.28$ ,  $p > .05$ ), İç İç Geçme Temas Biçimi ( $r = -0.21$ ,  $p > .05$ ), İç İç Geçme Şeması ( $r = -0.13$ ,  $p > .05$ ), Kusurluluk Şeması ( $r = -0.13$ ,  $p > .05$ ) alt ölçekleri arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür.

6- Koruyucu Ebeveyn alt ölçeği ile Onay Arayıcılık Şeması ( $r = 0.13$ ,  $p > .05$ ), Kendini Feda Şeması ( $r = 0.22$ ,  $p > .05$ ), Yüksek Standartlar Şeması ( $r = 0.1$ ,  $p > .05$ ) alt ölçekleri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür.

7- Yetişkin alt ölçeği ile Saptırma Temas Biçimi ( $r = 0.11$ ,  $p > .05$ ), Onay Arayıcılık Şeması ( $r = 0.11$ ,  $p > .05$ ), Kendini Feda Şeması ( $r = 0.19$ ,  $p > .05$ ), Yüksek Standartlar Şeması ( $r = 0.12$ ,  $p > .05$ ) alt ölçekleri arasında çok düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür.

8- Yetişkin alt ölçeği ile Aşırı Temas Temas Biçimi ( $r = -0.31$ ,  $p > .05$ ), İç İç Geçme Temas Biçimi ( $r = -0.14$ ,  $p > .05$ ), Başarısızlık Şeması ( $r = -0.12$ ,  $p > .05$ ), İç İç Geçme Şeması ( $r = -0.14$ ,  $p > .05$ ), Kusurluluk Şeması ( $r = -0.11$ ,  $p > .05$ ) alt ölçekleri arasında düşük ve orta düzeylerde negatif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür.

9- Uygulu Çocuk alt ölçeği ile Aşırı Temas Temas Biçimi ( $r = -0.22$ ,  $p > .05$ ), İç İç Geçme

Geçme Temas Biçimi ( $r=-0.21$ ,  $p>.05$ ) alt ölçekleri arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür.

10- Uygulu Çocuk alt ölçeği ile Onay Arayıcılık Şeması ( $r=0.16$ ,  $p>.05$ ), Kendini Feda Şeması ( $r=0.22$ ,  $p>.05$ ), Yüksek Standartlar ( $r=0.1$ ,  $p>.05$ ) alt ölçekleri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür.

11- Doğal Çocuk alt ölçeği ile Aşırı Temas Temas Biçimi ( $r=-0.34$ ,  $p>.05$ ), İç İç Geçme Temas Biçimi ( $r=-0.1$ ,  $p>.05$ ) alt ölçekleri arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür

12- Doğal Çocuk alt ölçeği ile Onay Arayıcılık Şeması ( $r=0.17$ ,  $p>.05$ ), Ayrıcalıklılık Şeması ( $r=0.15$ ,  $p>.05$ ), Kendini Feda Şeması ( $r=0.21$ ,  $p>.05$ ), Yüksek Standartlar Şeması ( $r=0.16$ ,  $p>.05$ ) alt ölçekleri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür.

### **5.1.3 Üniversite Öğrencilerinin, TA Ego Durumlarının, Gestalt Temas Biçimlerinin ve Young Şemalarının (Tüm Alt Boyutlar) Öğrenim Görülen Fakülte Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığına Dair Sonuçlar**

1- Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin TA ego durumları (Eleştirel Ebeveyn, Koruyucu Ebeveyn, Yetişkin, Uygulu Çocuk, Doğal Çocuk) alt ölçek puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için öğrenim gördükleri fakülteye göre oluşturulan grupların Ego durumları (Eleştirel Ebeveyn, Koruyucu Ebeveyn, Yetişkin, Uygulu Çocuk, Doğal Çocuk) alt ölçek puanları ortalamalarının tek tek ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda fakültelerde (Eğitim, Sağlık Bilimleri, İletişim, Mühendislik) okuyan öğrencilerin ortalamaları aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

2- Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin Gestalt Temas Biçimleri (geri

döndürme, saptırma, aşırı temas, iç içe geçme, duyarsızlaşma) alt ölçek puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için öğrenim gördükleri fakülteye göre oluşturulan grupların Gestalt Temas Biçimleri alt ölçek puanları ortalamalarının tek tek ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda fakültelerde (Eğitim, Sağlık Bilimleri, İletişim, Mühendislik) okuyan öğrencilerin ortalamaları ile Aşırı Temas Temas Biçimi alt ölçek puanları ve Duyarsızlaşma Temas Biçimi alt ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<,05$ ). Bu farklılığın hangi fakültelerden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey Testi sonucunda, anlamlı farkın Aşırı Temas Temas Biçimi alt ölçek puanları için Eğitim ile İletişim fakültelerinde okuyan öğrenciler arasından, Duyarsızlaşma Temas Biçimi alt ölçek puanları için de Eğitim ile İletişim ve Eğitim ile Mühendislik fakültelerinde okuyan öğrenciler arasından kaynaklandığı bulunmuştur.

3- Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin Young Şemaları (duygusal yoksunluk, başarısızlık, karamsarlık, sosyal izolasyon, duyguları bastırma, onay arayıcılık, iç içe geçme, ayrıcalıklılık, kendini feda, terk edilme, cezalandırılma, kusurluluk, hastalıklar ve zarar görme karşısında dayanıksızlık, yüksek standartlar) alt ölçek puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için öğrenim gördükleri fakülteye göre oluşturulan grupların Young Şemaları alt ölçek puanları ortalamalarının tek tek ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda fakültelerde (Eğitim, Sağlık Bilimleri, İletişim, Mühendislik) okuyan öğrencilerin ortalamaları ile Karamsarlık, Duyguları Bastırma, Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık, Yüksek Standartlar Şemaları alt ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<,05$ ). Bu farklılığın hangi fakültelerden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan

Tukey Testi sonucunda, anlamlı farkın Karamsarlık Şeması alt ölçek puanları için Sağlık ile İletişim ve İletişim ile Mühendislik fakültelerinde, Duyguları Bastırma Şeması alt ölçek puanları için Eğitim ile İletişim ve İletişim ile Sağlık fakültelerinde, Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık Şeması alt ölçek puanları için İletişim ile Sağlık fakültelerinde, Yüksek Standartlar Şeması alt ölçek puanları için de Eğitim ile İletişim fakültelerinde okuyan öğrenciler arasında kaynaklandığı bulunmuştur.

#### **5.1.4 Üniversite Öğrencilerinin, TA Ego Durumlarının, Gestalt Temas Biçimlerinin ve Young Şemalarının (Tüm Alt Boyutlar) Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığına Dair Sonuçlar**

- 1- Eleştirel Ebeveyn Ego durumuna, erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden daha fazla sahip oldukları belirlenmiştir.
- 2- İç İç Geçme temas biçimine, erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden daha fazla sahip oldukları belirlenmiştir.
- 3- Duyarsızlaşma temas biçimine, kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla sahip oldukları belirlenmiştir.
- 4- Duygusal Yoksunluk şemasına, erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden daha fazla sahip oldukları belirlenmiştir.
- 5- Sosyal İzolasyon şemasına, erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden daha fazla sahip oldukları belirlenmiştir.
- 6- Duyguları Bastırma şemasına, erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden daha fazla sahip oldukları belirlenmiştir.
- 7- Kusurluluk şemasına, erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden daha fazla sahip oldukları belirlenmiştir.
- 8- Yüksek Standartlar şemasına, erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden daha fazla

sahip oldukları belirlenmiştir.

### **5.1.5 Üniversite Öğrencilerinin, TA Ego Durumlarının, Gestalt Temas Biçimlerinin ve Young Şemalarının (Tüm Alt Boyutlar) Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair Sonuçlar**

1- Koruyucu Ebeveyn Ego durumuna, 18-20 yaş arasında olan öğrencilerin 21 yaş ve üzerinde olan öğrencilerden daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

2- Yetişkin Ego durumuna, 18-20 yaş arasında olan öğrencilerin 21 yaş ve üzerinde olan öğrencilerden daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

3- Uygulu Çocuk Ego durumuna, 18-20 yaş arasında olan öğrencilerin 21 yaş ve üzerinde olan öğrencilerden daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

4- Doğal Çocuk Ego durumuna, 18-20 yaş arasında olan öğrencilerin 21 yaş ve üzerinde olan öğrencilerden daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

5- Duyarsızlaşma temas biçimine, 18-20 yaş arasında olan öğrencilerin 21 yaş ve üzerinde olan öğrencilerden daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

6- Başarısızlık şemasına, 18-20 yaş arasında olan öğrencilerin 21 yaş ve üzerinde olan öğrencilerden daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

7- Karamsarlık şemasına, 18-20 yaş arasında olan öğrencilerin 21 yaş ve üzerinde olan öğrencilerden daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

8- Duyguları Bastırma şemasına, 18-20 yaş arasında olan öğrencilerin 21 yaş ve üzerinde olan öğrencilerden daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

9- Onay Arayıcılık şemasına, 18-20 yaş arasında olan öğrencilerin 21 yaş ve üzerinde olan öğrencilerden daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

10- İç İç Geçme şemasına, 18-20 yaş arasında olan öğrencilerin 21 yaş ve üzerinde olan öğrencilerden daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

11- Kendini Feda şemasına, 18-20 yaş arasında olan öğrencilerin 21 yaş ve üzerinde



olan öğrencilerden daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

12- Terk Edilme şemasına, 18-20 yaş arasında olan öğrencilerin 21 yaş ve üzerinde olan öğrencilerden daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

13- Cezalandırılma şemasına, 18-20 yaş arasında olan öğrencilerin 21 yaş ve üzerinde olan öğrencilerden daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

19- Kusurluluk şemasına, 18-20 yaş arasında olan öğrencilerin 21 yaş ve üzerinde olan öğrencilerden daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

20- Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık şemasına, 18-20 yaş arasında olan öğrencilerin 21 yaş ve üzerinde olan öğrencilerden daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

#### **5.1.6 Üniversite Öğrencilerinin, TA Ego Durumlarının, Gestalt Temas Biçimlerinin ve Young Şemalarının (Tüm Alt Boyutlar) Uyrak Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığına Dair Sonuçlar**

1- Başarısızlık şemasına, KKTC uyruklu öğrencilerin TC uyruklu öğrencilerden daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

2- İç İç Geçme şemasına, KKTC uyruklu öğrencilerin TC uyruklu öğrencilerden daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

3- Kendini Feda şemasına, KKTC uyruklu öğrencilerin TC uyruklu öğrencilerden daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

4- Terk Edilme şemasına, KKTC uyruklu öğrencilerin TC uyruklu öğrencilerden daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

5- Cezalandırılma şemasına, KKTC uyruklu öğrencilerin TC uyruklu öğrencilerden daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

6- Kusurluluk şemasına, KKTC uyruklu öğrencilerin TC uyruklu öğrencilerden daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

### **5.1.7 Üniversite Öğrencilerinin, TA Ego Durumlarının, Gestalt Temas Biçimlerinin ve Young Şemalarının (Tüm Alt Boyutlar) Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair Sonuçlar**

1- Koruyucu Ebeveyn Ego durumuna, 1. sınıf öğrencilerin 4. sınıf öğrencilerden daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

2- Uygulu Çocuk Ego durumuna, 1. sınıf öğrencilerin 4. sınıf öğrencilerden daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

3- Duyarsızlaştırma temas biçimine, 1. sınıf öğrencilerin 4. sınıf öğrencilerden daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

4- Başarısızlık şemasına, 1. sınıf öğrencilerin 4. sınıf öğrencilerden daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

5- Karamsarlık şemasına, 1. sınıf öğrencilerin 4. sınıf öğrencilerden daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

6- Duyguları Bastırma şemasına, 1. sınıf öğrencilerin 4. sınıf öğrencilerden daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

7- Onay Arayıcılık şemasına, 1. sınıf öğrencilerin 4. sınıf öğrencilerden daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

8- İç İçe Geçme şemasına, 1. sınıf öğrencilerin 4. sınıf öğrencilerden daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

9- Ayrıcalıklılık şemasına, 1. sınıf öğrencilerin 4. sınıf öğrencilerden daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

10- Kendini Feda şemasına, 1. sınıf öğrencilerin 4. sınıf öğrencilerden daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

11- Terk Edilme şemasına, 1. sınıf öğrencilerin 4. sınıf öğrencilerden daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

12- Cezalandırılma şemasına, 1. sınıf öğrencilerin 4. sınıf öğrencilerden daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

13- Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık şemasına, 1. sınıf öğrencilerin 4. sınıf öğrencilerden daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

14- Yüksek Standartlar şemasına, 1. sınıf öğrencilerin 4. sınıf öğrencilerden daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

## **5.2 Tartışma**

Bu kısımda araştırmanın amaçlarına göre yapılan analizler sonucunda varılan sonuçların, yapılan diğer araştırmalar ve alan yazındaki bilgiler çerçevesindeki tartışılmasına yer verilmiştir.

### **5.2.1 Üniversite Öğrencilerinin, TA Ego Durumlarının, Gestalt Temas Biçimlerinin ve Young Şemalarının (Tüm Alt Boyutlar) Yordamasına İlişkin Tartışmalar**

Öğrencilerin Aşırı temas temas biçimlerinin tüm ego durumlarını (Eleştirel Ebeveyn, Koruyucu Ebeveyn, Yetişkin, Uygulu Çocuk, Doğal Çocuk) pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordayıcı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin Duyarsızlaşma temas biçiminin sadece Eleştirel Ebeveyn ego durumunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordayıcı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin İç İç Geçme temas biçiminin sadece Uygulu Çocuk ego durumunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordayıcı etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin Geri döndürme ve Saptırma temas biçimlerinin hiçbir ego durumuna anlamlı düzeyde yordayıcı etkisinin olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin Kendini feda şemasının tüm ego durumlarını (Eleştirel Ebeveyn, Koruyucu Ebeveyn, Yetişkin, Uygulu Çocuk, Doğal Çocuk) pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordayıcı

etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin Duygusal yoksunluk, Başarısızlık, Karamsarlık, Sosyal izolasyon, Duyguları bastırma, Onay arayıcılık, İç içe geçme, Ayrıcalıklılık, Terk edilme, Cezalandırılma, Kusurluluk, Hastalıklar ve zarar görme karşısında dayanıksızlık, Yüksek standartlar şemalarının hiçbir ego durumuna anlamlı düzeyde yordayıcı etkisinin olmadığı görülmüştür.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin Aşırı temas temas biçimi ile Kendini feda şemasının tüm Ego durumları alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Duyarsızlaşma temas biçiminin sadece Eleştirel Ebeveyn ego durumunu, İç İçe Geçme temas biçiminin de sadece Uygulu Çocuk ego durumunu anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Elde edilen bu bulgu literatür bilgisi ve ulaşılan bazı çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Akkoyun, 2001, s. 22; Dökmen, 2004, s. 79; Williams ve Williams, 1980; Klosko vd., 2003; Akt. Salimoğlu, 2015; Erdoğan, 2012; Eşinci, 2014).

Kişilerarası ilişkilerde özgüvenli, atılgan, özgür ve problemlerle baş etmek için sosyalleşme gibi olumlu kişilik özellikleri temas ile ilgilidir. Aşırı Temas boyutundan puanı yüksek olan kişilerin diğerleri ile temas kurma isteklerinin yüksek olduğu, sosyal ilişkilerinden doyum sağladıkları ve öz benliklerinin olumlu nitelikte olduğu bulgulanmıştır. (Aktaş ve Daş, 2002). Ego durumu, bir davranış modeli ve ona bağlı tutarlı duygu ve düşünce çeşitlerinin bütünü olup iletişim temellidir (Akkoyun 2001). Her ikisinde temelinde kişiler arası ilişkilerde temas kurmanın önemi yatmaktadır.

Uygulu Çocuk'taki bireyler, isteklerini yapmak için ebeveyninin ya da ebeveyn figürlerinin istediğini yapmadığı zaman cezaya veya eleştiriye maruz kalan çocuklardır ve devamlı diğerlerinin yönlendirmesi ile karşılaştıkları için kendi

isteklerine göre değil ebeveynlerinin beklentilerine göre davranırlar. (Akkoyun, 1995: 17; Özerk vd., 2018). Bireyin kişisel sınırlarının kalmaması, başka biri veya çevre ile bir bütün olması anlamına gelen İç içe geçme temas biçimi, ortaya çıkan benzer davranış özelliklerine sahiptir. İç içe geçme temas biçimi kişinin kendi istek ve beklentilerinden çok diğerlerinin istek ve beklentilerini önemsemesine neden olabilir (Aktaş ve Daş, 2002).

TA ego durumlarında ebeveynleri tarafından ihtiyaçları göz ardı edilen ve sevilmemek ile korkutulan çocuklar, ebeveynlerinin bu davranışlarını şimdiye taşıdıklarında Eleştirel Ebeveyn'dedirler. Bu ebeveynler ya da ebeveyn figürleri ile yaşayan çocuklar davranışlarını şimdiye taşıdıklarında ve kendi doğal davranışlarını ve isteklerini sergileyemezler (Akkoyun, 1995: 17; Özerk vd., 2018). Duyarsızlaşma temas biçiminde de bireyler kendi bedensel ihtiyaçları ve duyguları farkındalık alanlarında değildir, ayrıca çevresel koşulların ve diğer bireylerinde duygu ve ihtiyaçları da farkındalık alanlarında değildir (Daş, 2006: 301). Her ikisinde de bireyin kendine ait doğal duygu, davranış ve isteklerini sergileyemiyor olmasının beklenen ve literatürle de uyumlu olan bir sonuç olduğu söylenebilir.

Arı (1989) üniversite öğrencilerinin baskın ben durumları ile bazı özlük niteliklerinin ben durumlarına, atılganlık ve uyum düzeylerine etkisini incelediği araştırmasında Yetişkin ben durumu baskın olan deneklerin en atılgan grubu, Uymuş Çocuk ben durumu baskın olanların ise en az atılgan grubu oluşturduğu saptanmıştır. Baskın ben durumlarıyla genel uyum arasında da bir ilişki olduğu, Yetişkin ben durumu baskın olanların en yüksek genel uyum puanına, Uymuş Çocuk ben durumu baskın olan deneklerin ise en düşük genel uyum puanına sahip olduğu belirlenmiştir. Atılgan ve uyum düzeyi yüksek olan kimseler sosyalleşme sürecinde zorluk yaşamayan ve diğerleri ile uyum sağlayabilen kişiler olup, aşırı temas temas

biçimindeki bireylerin temas kurma kapasitesinin yüksek olup sosyalleşme isteğinin fazla olan bireylerdir ve kendini feda şemasındaki bireyler kendi hoşnutlukları için, diğerlerinin gereksinimlerini gönüllü olarak gidermeye yönelirler ve uyum sağlamayı amaçlarlar. İç İçe Geçme temas biçiminin Uygulu Çocuk da görülmesi durumunda birey çevre ile bütünleşemediği gibi çevreden de kopamaz, yani iyi bir uyum sağlayamaz. Bu çalışma bulgularına göre, Aşırı temas ile İç İçe Geçme temas biçiminin ve Kendini feda şeması özelliklerinin ego durumlarında önemli bir değişken olduğu varsayımdan hareketle elde edilen bulgunun beklenen ve paralel bir bulgu olduğu ileri sürülebilir.

### **5.2.2 Üniversite Öğrencilerinin, TA Ego Durumlarının ile Gestalt Temas Biçimleri ve Young Şemaları Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı bir İlişki Olduğuna Dair Bulgulara İlişkin Tartışmalar**

Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi sonucu elde edilen bulgular; Üniversite öğrencilerinin BDÖ alt ölçek puanları ile GCSQ-R ve YSO alt ölçek puanları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Eleştirel Ebeveyn alt ölçeği ile Aşırı Temas ve Duyarsızlaşma Temas Biçimi alt ölçekleri arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür. Bir başka ifadeyle Eleştirel Ebeveyn ego durumuna sahip olma durumu arttıkça Aşırı Temas ve Duyarsızlaşma temas biçiminde azalma görülmektedir. Aşırı Temas boyutundan puanı yüksek olan kişilerin diğerleri ile temas kurma isteklerinin yüksek olduğu, sosyal ilişkilerinden doyum sağladıkları ve özbenliklerinin olumlu nitelikte olduğu bulgulanmıştır. (Aktaş ve Daş, 2002). Duyarsızlaşma temas biçiminde bireyler hem kendinin hem de diğerlerinin duygu ve gereksinimlerinin farkında değildirler (Daş, 2006: 301). Kontrol edici, peşin hükümlü, yargılayıcı özelliklere

sahip olan Eleştirel Ebeveyn arttıkça temas kurma isteklerinin yüksek, sosyal ilişkilerin önemli olduğu Aşırı temas temas biçiminin ile azalacağını bulgusunun beklenen ve paralel bir bulgu olduğu ileri sürülebilir.

Eleştirel Ebeveyn alt ölçeği ile Duyguları Bastırma Şeması, Onay Arayıcılık Şeması, Ayrıcalıklılık Şeması, Kendini Feda Şeması, Cezalandırılma Şeması ve Yüksek Standartlar Şeması alt ölçekleri arasında çok düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür. Diğer bir ifadeyle Eleştirel Ebeveyn ego durumuna sahip olma durumu arttıkça Duyguları Bastırma, Onay Arayıcılık, Ayrıcalıklılık, Kendini Feda, Cezalandırılma, Yüksek Standartlar Şemaları da artma görülmektedir. Eleştirel Ebeveyn ego durumu bireyin iletişimde eleştirici, ağır başlı, müsemahasız, talep edici, peşin hükümlü, merhametsizce davranışlar sergilemesine neden olur. Bu özelliklere sahip biri de dışarıya karşı duygularını bastıran, onaylanmak isteyen, kendi daha ayrıcalıklı gören, cezalandırıcı olabilen ve her şeyin en mükemmelini isteyen olabilir. Ama bu özelliklere sahip birisi diğerleri için kendinden ödün verip kendini feda şeması özelliklerine sahip olmayabilir. Eleştirel Ebeveyn ego durumuna sahip olma durumu arttıkça Duyguları Bastırma, Onay Arayıcılık, Ayrıcalıklılık, Cezalandırılma, Yüksek Standartlar Şemaları da artma bulguları beklenen olup ve literatürle paralellik gösterirken, Kendini Feda şemasının artması literatürdeki tanımlarla çakışmaktadır (Akkoyun, 2001, s. 22; Dökmen, 2004, s. 79; Williams ve Williams, 1980).

Koruyucu Ebeveyn alt ölçeği ile Aşırı Temas Temas Biçimi, İç İç Geçme Temas Biçimi, İç İç Geçme Şeması, Kusurluluk Şeması alt ölçekleri arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür. Bir başka ifadeyle Koruyucu Ebeveyn ego durumuna sahip olma durumu arttıkça Aşırı Temas Temas Biçimi, İç İç Geçme Temas Biçimi, İç İç Geçme Şeması, Kusurluluk Şeması azalma

görülmektedir. Koruyucu ebeveyn ego durumu, ebeveynlerin ve ebeveyn figürlerinin, koruyucu, hoşgörülü, onaylayıcı, sıcak kanlı, alakalı, acıması olan, vefalı, hayırsever, güven verici tutum ve davranışları üzerine kurulmuştur. Bu tür davranışlar aile içinde çocuğun onları örnek alması ile gelişir, oluşur. Bu tür tutum ve davranışların olduğu bir ortamda büyüyen çocuklar, ileriki yaşamlarında kendi çocuklarına ve diğerlerine, öğrendikleri aynı sevecen alaka sözlerini kullanarak, hayırsever olup onlar gibi koruyucu sınırları oluşturabilirler. Koruyucu Ebeveyn Ego durumları baskın olan bireyler, sürekli yaşanan geleneksel değişmelerin red edilmesini ve devamlılığı seçerler. İnsanlar arasındaki sevgi ve saygıyı arttırıp, ilişkileri devam etmeye uğraşırlar ve diğerleri tarafından da hayırsever, sadık, mesul ve yönlendirici iyi kimseler olarak görülürler (Akkoyun, 2001, s. 22; Dökmen, 2004, s. 79; Williams ve Williams, 1980). Ebeveynlerimizden aldığımız bu özellikleri şu ana aktarıp kullandığımız için İç içe geçme temas biçimi ve İç içe geçme şemasını kullanıyoruzdur. Çünkü burada onlar gibi olmak ve davranmak söz konusudur. İç içe geçme temas biçimi bireyin kişisel sınırlarının bozulması, yani birey veya çevre ile bütünleşmesi durumudur. Aşırı temas kurarak iletişime geçmeyi ve çevre ile olan temas ihtiyacını karşılama özelliği Koruyucu ebeveyn ego durumu baskın olanlar kimselerde de görülmektedir (Daş, 2006: 303). Bu bireyler, en az bir kişi ile kişisel sınırlarını korumadan başkalarıyla sağlıklı bir iletişime oluşturamazlar (Klosko vd., 2003; Akt. Salimoğlu, 2015; Erdoğan, 2012; Eşinci, 2014). Sevecen, ilgili ve merhametli özelliklerine sahip olan Koruyucu Ebeveyn ego durumu ile herşeyde kusur arayan memnuniyetsizlik yaşayan kişilerdeki Kusurluluk şeması özellik olarak birbiri ile çatışmaktadır. Bu literatür bulgular ile paralellik göstermektedir (Akkoyun, 2001, s. 22; Dökmen, 2004, s. 79; Williams ve Williams, 1980; Klosko vd., 2003; Akt. Salimoğlu, 2015; Erdoğan, 2012; Eşinci, 2014). Koruyucu Ebeveyn ego durumuna sahip olma durumu arttıkça



Aşırı Temas Temas Biçimi, İç İç Geçme Temas Biçimi, İç İç Geçme Şeması azalma olduğu bulgusu literatür ile paralellik göstermemektedir (Akkoyun, 2001, s. 22; Dökmen, 2004, s. 79; Williams ve Williams, 1980; Klosko vd., 2003; Akt. Salimoğlu, 2015; Erdoğan, 2012; Eşinci, 2014).

Koruyucu Ebeveyn alt ölçeği ile Onay Arayıcılık Şeması, Kendini Feda Şeması, Yüksek Standartlar Şeması alt ölçekleri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür. Bir başka ifadeyle Koruyucu Ebeveyn ego durumuna sahip olma durumu arttıkça Onay Arayıcılık Şeması, Kendini Feda Şeması, Yüksek Standartlar Şeması artma görülmektedir. Koruyucu Ebeveyn davranışları kişinin sevecen, özverili, alakalı, affedici, kimi zaman kaygılı kimi zaman da kollayıcı davranması olarak ortaya çıkmaktadır (Akkoyun, 1995: 17; Özerk vd., 2018). Sevecen, ilgili ve alakalı olan Koruyucu Ebeveyn ile Kendini Feda şemasının özellikleri olan diğerlerinin istek ve taleplerini kendilerininkinden önde tutma özelliği birbirine paralellik göstermektedir. İletişimi sürdürmeye yönelik ılımlı ve onaylanmak isteyen özelliğe sahip Koruyucu Ebeveyn ile iletişimde onay arayıcı özelliğe sahip olan Onay arayıcılık şemasının özellikleri birbiri ile paralellik göstermektedir. Bulguların beklenen ve paralel bir bulgu olduğu ileri sürülebilir. Yüksek standartlar şeması, genellikle, kendine ya da diğerlerine yönelik devamlı otoriter ve aşırı eleştirel olmak gibi aşırı standartçı davranışları kapsar ve Koruyucu Ebeveynin ılımlı ve sevecen özellikleri ile çatışmaktadır. (Akkoyun, 1995: 17; Özerk vd., 2018; Young, 2003; Akt. Salimoğlu, 2015). Koruyucu Ebeveyn alt ölçeği ile Onay Arayıcılık Şeması, Kendini Feda Şeması alt ölçekleri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülmesi literatürle paralellik gösterirken, Yüksek Standartlar Şeması alt ölçeğin de arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülmesi literatürle paralellik göstermemektedir (Akkoyun, 2001, s. 22;

Dökmen, 2004, s. 79; Williams ve Williams, 1980; Klosko vd., 2003; Akt. Salimoğlu, 2015; Erdoğan, 2012; Eşinci, 2014).

Yetişkin alt ölçeği ile Saptırma Temas Biçimi, Onay Arayıcılık Şeması, Kendini Feda Şeması ,Yüksek Standartlar Şeması alt ölçekleri arasında çok düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür. Diğer bir ifadeyle Yetişkin ego durumuna sahip olma durumu arttıkça Saptırma Temas Biçimi, Onay Arayıcılık Şeması, Kendini Feda Şeması, Yüksek Standartlar Şeması artma görülmektedir.

Yetişkin alt ölçeği ile Aşırı Temas Temas Biçimi, İç İçe Geçme Temas Biçimi, Başarısızlık Şeması, İç İçe Geçme Şeması, Kusurluluk Şeması alt ölçekleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür. Bir başka ifadeyle Yetişkin ego durumuna sahip olma durumu arttıkça Aşırı Temas Temas Biçimi, İç İçe Geçme Temas Biçimi, Başarısızlık Şeması, İç İçe Geçme Şeması, Kusurluluk Şeması azalma görülmektedir. Kişi Yetişkin ego durumundayken iletişimde mantıklı, realist, planlı, verimli, kararlı davranışlarında ortaya çıkar (Akkoyun, 2001, s. 23; Dökmen, 2004, s. 84; Williams ve Williams, 1980). Yetişkin ego durumundaki gerçekçi, şimdi ve burada odaklı kişiler olayları kendilerinden ve diğerlerinden saptırmaz, onaylanma gayretinde olmaz, iletişime girmek ve kabul görmek için kendi istek ve arzularını geri plana atmaz ve her şeyin en iyisini yapmaya kendini şartlamaz, bunların yerine olayların sorumluluğunu alır, kendi inanmadığı bir şeyi savunmaz, kendilerini önemli ve değerli görürler, kapasitelerinin farkında ve gerçekçidirler. Yetişkin ego durumuna sahip olma durumu arttıkça Saptırma Temas Biçimi, Onay Arayıcılık Şeması, Kendini Feda Şeması, Yüksek Standartlar Şeması artma görülmesi bulguları literatürle paralellik göstermemektedir. Yetişkin ego durumuna sahip olma durumu arttıkça Aşırı Temas Temas Biçimi, İç İçe Geçme Temas Biçimi, Başarısızlık Şeması, İç İçe Geçme Şeması, Kusurluluk Şeması azalma görülmesi

bulgularının ise beklenen ve literatürle paralel bir bulgu olduğu ileri sürülebilir (Akkoyun, 2001, s. 22; Dökmen, 2004, s. 79; Williams ve Williams, 1980; Klosko vd., 2003; Akt. Salimoğlu, 2015; Erdoğan, 2012; Eşinci, 2014).

Uygulu Çocuk alt ölçeği ile Aşırı Temas Temas Biçimi, İç İçe Geçme Temas Biçimi alt ölçekleri arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür. Diğer bir ifadeyle Uygulu Çocuk ego durumuna sahip olma durumu arttıkça Aşırı Temas Temas Biçimi, İç İçe Geçme Temas Biçimi azalma görülmektedir.

Uygulu Çocuk alt ölçeği ile Onay Arayıcılık Şeması, Kendini Feda Şeması, Yüksek Standartlar alt ölçekleri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür. Bir başka ifadeyle Uygulu Çocuk ego durumuna sahip olma durumu arttıkça Onay Arayıcılık Şeması, Kendini Feda Şeması, Yüksek Standartlar artma görülmektedir. Uygulu çocuk ego durumundaki kişiler kendi isteklerini ve arzularını gerçekleştiremediği gibi verdikleri tepkiler içten ve doğal değildir, otorite figürleri tarafından yönlendirilmektedirler (Akkoyun, 1995: 17; Özerk vd., 2018). Uygulu çocuktaki bireyin de İç içe geçme temas biçimindeki bireyin de kendi kişisel sınırlarını koruyamayıp ebeveyn ya da ebeveyn figürlerinin istek ve beklentilerine göre davrandıklarını görmekteyiz. Bu bulgunun literatürle paralel olmayan bir bulgu olduğu ileri sürülebilir. Uygulu çocuktaki kişiler sosyalleşmede teması yakalamakta zorlanabilirler çünkü davranışları hem kendi istekleri doğrultusunda değildir hem de içten ve doğal değildir. Bu sebeple Uygulu çocuk ve Aşırı temas temas biçiminin arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki çıkması literatürle paraleldir. Uygulu çocuk ebeveyn ya da ebeveyn figürlerinden sürekli onay alma ihtiyacındadır, kendini onlara sevdirmek ve kabul görmek için sürekli kendi istek ve beklentilerinin dışında davranışlar sergiler ve onları memnun etmek için her şeyin en iyisini yapmaya

çalışmaktadır.Uygulu Çocuk ego durumuna sahip olma durumu arttıkça Onay Arayıcılık Şeması, Kendini Feda Şeması, Yüksek Standartlar artma görülmekte bulgusu beklenen ve literatürle paralellik gösteren bir bulgudur (Akkoyun, 2001, s. 22; Dökmen, 2004, s. 79; Williams ve Williams, 1980; Klosko vd., 2003; Akt. Salimoğlu, 2015; Erdoğan, 2012; Eşinci, 2014).

Doğal Çocuk alt ölçeği ile Aşırı Temas Temas Biçimi, İç İçe Geçme Temas Biçimi alt ölçekleri arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür. Diğer bir ifadeyle Doğal Çocuk ego durumuna sahip olma durumu arttıkça Aşırı Temas Temas Biçimi, İç İçe Geçme Temas Biçimi azalma görülmektedir. Doğal Çocuk ego durumunda kişiler içlerinden nasıl geliyorsa öyle davranır ve kimsenin etkisinde kalarak hareket etmezler yani İç içe geçme temas biçimindeki sınırlarını koruyamama, diğerlerine göre davranma ve Aşırı temas temas biçimindeki sürekli temas kurma zorunluluğu hissetmesi söz konusu değildir (Akkoyun, 1995; Akkoyun, 2011, s.17-18,22; Özerk vd., 2018, s.782; Eyicil ve Özerk, 2016, s.121). Doğal Çocuk ego durumuna sahip olma durumu arttıkça Aşırı Temas Temas Biçimi, İç İçe Geçme Temas Biçimi azalma görülmesi bulguların beklenen ve paralel bir bulgu olduğu ileri sürülebilir.

Doğal Çocuk alt ölçeği ile Onay Arayıcılık Şeması, Ayrıcalıklılık Şeması, Kendini Feda Şeması, Yüksek Standartlar Şeması alt ölçekleri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür. Diğer bir ifadeyle Doğal Çocuk ego durumuna sahip olma durumu arttıkça Onay Arayıcılık Şeması, Ayrıcalıklılık Şeması, Kendini Feda Şeması, Yüksek Standartlar Şeması artma görülmektedir. Doğal çocuk içinden geleni yapan özgür ruhlu çocuktur ve bu ego durumundaki kişilerin onay arayan, kendi isteklerini ikinci plana atan, kabul görmek ve dışlanmamak için hedeflerini hep yüksek tutan birisi değildir. Bu bulgular literatürle

paralellik göstermemektedir. Doğal çocuk ego durumuna sahip kişiler her konuda ayrıcalıklı haklara sahip olduklarını ve istediklerini yapabileceklerine inanıyor olabilirler. Bu bulgu literatürler paralellik göstermektedir (Akkoyun, 2001, s. 22; Dökmen, 2004, s. 79; Williams ve Williams, 1980; Klosko vd., 2003; Akt. Salimoğlu, 2015; Erdoğan, 2012; Eşinci, 2014).

### **5.2.3 Üniversite Öğrencilerinin, TA Ego Durumlarının, Gestalt Temas Biçimlerinin ve Young Şemalarının (Tüm Alt Boyutlar) Öğrenim Görülen Fakülte Değişkenine Göre Farklaşp Farklaşmadığına Dair Sonuçlara İlişkin Tartışmalar**

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin Ego durumları (Eleştirel Ebeveyn, Koruyucu Ebeveyn, Yetişkin, Uygulu Çocuk, Doğal Çocuk) alt ölçek puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için öğrenim gördükleri fakülteye göre oluşturulan grupların Ego durumları (Eleştirel Ebeveyn, Koruyucu Ebeveyn, Yetişkin, Uygulu Çocuk, Doğal Çocuk) alt ölçek puanları ortalamalarının tek tek ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış olup test sonunda fakültelerde (Eğitim, Sağlık Bilimleri, İletişim, Mühendislik) okuyan öğrencilerin ortalamaları aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (  $p>,05$ ).

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin Gestalt Temas Biçimleri (geri döndürme, saptırma, aşırı temas, iç içe geçme, duyarsızlaşma) alt ölçek puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için öğrenim gördükleri fakülteye göre oluşturulan grupların Gestalt Temas Biçimleri alt ölçek puanları ortalamaları karşılaştırılmış olup test sonunda fakültelerde (Eğitim, Sağlık Bilimleri, İletişim, Mühendislik) okuyan öğrencilerin ortalamaları ile Aşırı Temas Temas Biçimi alt ölçek puanları ve Duyarsızlaşma Temas Biçimi alt ölçek puanları arasında istatistiksel

olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). Bu farklılığın hangi fakültelerden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey Testi sonucunda, anlamlı farkın Aşırı Temas Temas Biçimi alt ölçek puanları için Eğitim ile İletişim fakültelerinde okuyan öğrenciler arasından, Duyarsızlaşma Temas Biçimi alt ölçek puanları için de Eğitim ile İletişim ve Eğitim ile Mühendislik fakültelerinde okuyan öğrenciler arasından kaynaklandığı bulunmuştur. Eğitim ve iletişim fakültelerindeki öğrenciler insan ilişkileri ve iletişim temelli öğretmenlik, gazetecilik vb. meslek gruplarında çalışacak kişiler oldukları için sosyal ilişkilerde teması yüksek tutuyor olabileceği düşünülmektedir (Aktaş, 2002; Sezgin, 2002; akt. Akça vd, 2011).

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin Young Şemaları (duygusal yoksunluk, başarısızlık, karamsarlık, sosyal izolasyon, duyguları bastırma, onay arayıcılık, iç içe geçme, ayrıcalıklılık, kendini feda, terk edilme, cezalandırılma, kusurluluk, hastalıklar ve zarar görme karşısında dayanıksızlık, yüksek standartlar) alt ölçek puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için öğrenim gördükleri fakülteye göre karşılaştırılmış olup test sonunda fakültelerde (Eğitim, Sağlık Bilimleri, İletişim, Mühendislik) okuyan öğrencilerin ortalamaları ile Karamsarlık, Duyguları Bastırma, Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık, Yüksek Standartlar Şemaları alt ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). Bu farklılığın hangi fakültelerden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey Testi sonucunda, anlamlı farkın Karamsarlık Şeması alt ölçek puanları için Sağlık ile İletişim ve İletişim ile Mühendislik fakültelerinde, Duyguları Bastırma Şeması alt ölçek puanları için Eğitim ile İletişim ve İletişim ile Sağlık fakültelerinde, Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık Şeması alt ölçek puanları için İletişim ile Sağlık fakültelerinde, Yüksek Standartlar Şeması alt ölçek puanları için de Eğitim ile İletişim fakültelerinde okuyan öğrenciler

arasından kaynaklandığı bulunmuştur. Hasta olmaktan, başına bir kötülük gelmesinden sürekli endişe duyan kişilerin Sağlık fakültesinde farklılaşması bu şemaya sahip kişilerin sağlık ile ilgili bir bölüm tercih edebileceğini düşündürmektedir (Erdoğan, 2012; Eşinci, 2014).

#### **5.2.4 Üniversite Öğrencilerinin, TA Ego Durumlarının, Gestalt Temas Biçimlerinin ve Young Şemalarının (Tüm Alt Boyutlar) Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair Sonuçlara İlişkin Tartışmalar**

Bu bölümde TA Ego durumlarının, Gestalt Temas biçimlerinin ve Young şemalarının (Tüm alt boyutlar) cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına bakılmıştır.

Eleştirel Ebeveyn Ego durumuna, erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden daha fazla sahip oldukları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgunun tam tersine Arı (1989), cinsiyetin ego durumlarına etkisine baktığı çalışmasında Eleştirici Ebeveyn ego durumunu kızlarda, Doğal Çocuk ego durumunu ise erkeklerde yüksek bulmuştur.

İç İçe Geçme temas biçimine, erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden daha fazla sahip oldukları belirlenmiştir. Geleneksel cinsiyet rollerinin erkeklerde şemasal bir yansıması olan Terk edilme, Duygusal yoksunluk, Kusurluluk, Sosyal izolasyon ve Güvensizlik şemalarındaki artışla kendini belli etmektedir. Bu geleneksel rollerin erkeklerdeki yansımasına temas biçimleri olarak bakıldığında insanın kişisel sınırlarını koruyamaması, bir diğer kişi ya da çevre ile bir bütün haline gelmesi durumu olan İç içe geçme olarak ortaya çıkabileceği düşünülmektedir (Daş, 2006: 303).

Duyarsızlaşma temas biçimine, kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla sahip oldukları belirlenmiştir. Elde edilen bulgunun tersine, Sakarya (2008)

üniversite öğrencileriyle yapmış olduğu araştırmasında çalışma grubuna dâhil edilen tüm erkeklerin duyarsızlaşma temas biçiminde kadınlardan anlamlı düzeyde farklılaştıklarını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra Gürsoy'un (2009) kız ve erkek öğrencilerle, Kuyumcu'nun (2011) evli bireylerle yapmış olduğu çalışmalarda ve Vardal'ın (2015) çalışmasında da benzer bulgular elde edilmiştir. Bu araştırmanın bulguları da erkeklerin kadınlara göre duyarsızlaşma temas biçimini daha fazla kullandığını gösteren araştırma sonuçlarıyla farklılaşmaktadır.

Duygusal Yoksunluk, Sosyal İzolasyon, Duyguları Bastırma, Kusurluluk, Yüksek Standartlar şemalarına, erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden daha fazla sahip oldukları belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde Terk edilme, Duygusal yoksunluk, Kusurluluk, Sosyal izolasyon ve Güvensizlik şemalarında erkeklerin kadınlardan daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir (Salimoğlu, 2015; Çakır vd., 2009). Literatürde başka bir araştırmada da erkeklerin kız öğrencilere göre Terk edilme, Duygusal yoksunluk, Kusurluluk, Sosyal izolasyon ve Güvensizlik şema başlıklarını altında bulunduran Sosyal Kopukluk ve Reddedilmişlik şema alanına daha çok sahip oldukları bulgulanmış ve bulguların paralel bir sonuç çıkmıştır. Geleneksel cinsiyet rollerinin erkeklerde şemasal bir yansıması olan Terk edilme, Duygusal yoksunluk, Kusurluluk, Sosyal izolasyon ve Güvensizlik şemalarındaki artışla kendini belli etmektedir (Boysan, 2012).

### **5.2.5 Üniversite Öğrencilerinin, TA Ego Durumlarının, Gestalt Temas Biçimlerinin ve Young Şemalarının (Tüm Alt Boyutlar) Yaş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığına Dair Sonuçlara İlişkin Tartışmalar**

Koruyucu Ebeveyn, Yetişkin, Uygulu Çocuk, Doğal Çocuk Ego durumlarına, 18-20 yaş arasında olan öğrencilerin 21 yaş ve üzerinde olan öğrencilerden daha fazla sahip oldukları görülmüştür. Ego durumlarının baskın olarak bulunduğu yaş



grubunun 18-20 yaş arası olması, bu grupta üniversiteye yeni gelen öğrencilerin olmasından, ve aileden yeni ayrılan bu öğrencilerin Ebeveyn ve Çocuk ego durumlarında baskın olarak bulunmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir (Akkoyun, 1995: 17; Özerk vd., 2018).

Duyarsızlaşma temas biçimine, 18-20 yaş arasında olan öğrencilerin 21 yaş ve üzerinde olan öğrencilerden daha fazla sahip oldukları görülmüştür. Yaş arttıkça duyguların duyarsızlaştırılmadığı bulgusu kendilik algısının yaş ilerledikçe arttığı bulgusu ile paralellik göstermektedir. Kişilerin yaş ilerledikçe ne istedikleri, nasıl istedikleri konusunda duygularının daha çok farkında olabileceği düşünülmektedir (Çolakoğlu, 2012).

Başarısızlık, Karamsarlık, Duyguları Bastırma, Onay Arayıcılık, İç İçe Geçme, Kendini Fedâ, Terk Edilme, Cezalandırılma, Kusurluluk, Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık şemalarına, 18-20 yaş arasında olan öğrencilerin 21 yaş ve üzerinde olan öğrencilerden daha fazla sahip oldukları görülmüştür. Burada da kendilik algısının yaş ve eğitim düzeyi ilerledikçe arttığı bulgusu ile bulunan bulgular arasında paralellik olduğu söylenebilir. Kişinin kendine yönelik farkındalığı arttıkça olumsuz şemaların azaldığı bulgusunun olabileceği düşünülmektedir (Çolakoğlu, 2012).

#### **5.2.6 Üniversite Öğrencilerinin, TA Ego Durumlarının, Gestalt Temas Biçimlerinin ve Young Şemalarının (Tüm Alt Boyutlar) Uyruk Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığına Dair Sonuçlara İlişkin Tartışmalar**

Başarısızlık, İç İçe Geçme, Kendini Fedâ, Terk Edilme, Cezalandırılma, Kusurluluk şemalarına, KKTC uyruklu öğrencilerin TC uyruklu öğrencilerden daha fazla sahip oldukları görülmüştür. Kendilerini milli olarak bir kökene tam ait hissedemedikleri ,arada kalmış hissettikleri, izole bir etnik- kültürel yapıya sahip

olamadıklarını düşündüklerinden, tarihsel olarak bir çok ulusun egemenliği altına alınıp istisnai dönemler hariç tam bağımsız devlet modelleri oluşturamadıklarından, tarihte uzun yıllar boyunca ve farklı uygarlıklar tarafından açık hava hapisanesi (sürgün yeri) olarak kullanıldığından, yer altı ve yer üstü zenginlikleri egemen uluslar tarafından sömürüldüğünden dolayı Başarısızlık, İç İçe Geçme, Kendini Feda, Terk Edilme, Cezalandırılma, Kusurluluk şemalarına sahip olabilecekleri düşünülmektedir (Köse, 2017).

### **5.2.7 Üniversite Öğrencilerinin, TA Ego Durumlarının, Gestalt Temas Biçimlerinin ve Young Şemalarının (Tüm Alt Boyutlar) Sınıf Değişkenine Göre Farklaşp Farklaşmadığına Dair Sonuçlara İlişkin Tartışmalar**

Koruyucu Ebeveyn, Uygulu Çocuk Ego durumlarına, 1. sınıf öğrencilerin 4. sınıf öğrencilerden daha fazla sahip oldukları görülmüştür. Alisinanoğlu (1995) araştırmasına göre öğrencilerin yaklaşık 2/3'ü Koruyucu Ebeveyn ego durumunda yer almaktadır. Eleştirici Ebeveyn ve Doğal Çocuk ego durumları ise üniversite öğrencilerinin en az yer aldıkları ben durumlarıdır. Bulgularla paralel bir literatürdür (Akkoyun, 1995: 17; Özerk vd., 2018).

Duyarsızlaştırma temas biçimine, 1. sınıf öğrencilerin 4. sınıf öğrencilerden daha fazla sahip oldukları görülmüştür. Ulaşım ve iletişim araçlarını son yıllarda kullanıma başlama yaşının düşmesinden kaynaklı kullanım süresi ve yoğunluğunun artması sosyal duyarsızlaşmanın ve yalnızlaşmanın artmasına sebep olabileceği ve duyguların hissini farkındalığını azaltabileceği düşünülmektedir. Buluş çağında aidiyet hissini azalması, bireyselliğin, fevri davranma hissini artması ve kendinin diğerlerinin düşüncelerini önemsememesi de duyarsızlaşma temas biçiminin bu dönemde yoğun olabileceğini düşündürmektedir. Gençlerin yaş düştükçe günümüzdeki durumu Medya teorisyeni Marshall McLuhan (1964) Küresel Köy

Teorisindeki gibi yeniliklere çok hızlı bir şekilde erişmesinden kaynaklı hızlı adapte olma ve çok hızlı bir başka yeniliğe geçiş yapmasının duyarsızlaşmaya sebep olduğu düşünülmektedir (akt. Varol ve Varol, 2019).

Başarısızlık, Karamsarlık, Duyguları Bastırma, Onay Arayıcılık, İç İçe Geçme, Ayrıcalıklılık şemalarına, 1. sınıf öğrencilerin 4. sınıf öğrencilerden daha fazla sahip oldukları görülmüştür. Küresel Köy Teorisindeki gibi yeniliklere hızlı erişime ve her şeyi kolay elde edip bırakma durumu, günümüzde popüler kültüre yaklaştıkça oradaki imkanları görme ve kendi imkanları ile karşılaştırmaya sebep olabilmekte bu durumdan kaynaklı olarak Başarısızlık, Karamsarlık, Duyguları Bastırma, Onay Arayıcılık, İç İçe Geçme, Ayrıcalıklılık şemalarına sahip olabilecekleri düşünülmektedir (akt. Varol ve Varol, 2019).

### **5.3 Öneriler**

Ulaşılan genel sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

1. Transaksiyonel Analiz Ego durumlarına ilişkin yurt içi araştırmalar yeterli düzeyde değildir. Konuyla alakalı araştırma sayısının artması, üniversite öğrencilerinin özellikle hangi ego durumunu yoğunlukla kullandığının belirlenmesi, onların yaşamlarında karşılaştıkları psikolojik ve iletişim temelli sorunlarının çözülmesinde yardımcı olacaktır. Özellikle Psikolojik Danışma ve Rehberlik servisinde ve Lisans Eğitim Müfredatında öğrencilere ego durumlarından kaynaklı oluşabilecek iletişim çatışmalarını çözme yöntemlerinin temellerinin öğretilmesi, bireylerin daha sağlıklı iletişim kurmaları açısından önemlidir.

2. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin Aşırı temas temas biçimi ile Kendini feda şemasının tüm Ego durumları alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Duyarsızlaşma temas biçiminin sadece Eleştirel Ebeveyn ego durumunu, İç İçe Geçme temas biçiminin de sadece Uygulu Çocuk ego durumunu

anlamli düzeyde yordadığı bulguları psikolojik danışmanlar için önemli sonuçlar olabilir. Düzenlenecek Transaksiyonel Analiz Eğitim Programlarında Ego durumları ile Gestalt Temas Biçimleri ve Young Şemaları arasındaki ilişkinin öğretilmesinde ve bu ilişkinin detaylı araştırılmasına öncülük etmiştir.

3. Ego durumlarından kaynaklanan problemlerin çözümünde ilişkili bulunan temas biçimleri ve şemaların çözümlenmesinin etkileri ve aralarındaki ilişkinin derinliğinin araştırılması farklı araştırmalara konu olabilir.

4. Okul ortamlarında bu çalışmaya benzer çalışmaların yapılması önerilmektedir.

5. Transaksiyonel Analiz ile Gestalt ve Şema kuramlarının arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırma gibi diğer kuramlar arasındaki ilişki de incelenerek kuramları birlikte kullanıp eklektik yaklaşımın kullanılması için daha çok öneriler sunulabilir.

## KAYNAKLAR

Abadi, F.G.S., Abdolmohamadi, K., Kheiradin, J. B., Roodsari, A. B. (2014), *Prediction of Alexithymia on the Basis of Attachment Style and Early Maladaptive Schemas in University Students*, Department of Psychology, Faculty of Educational Science and Psychology, Tabriz University, Tabriz, Iran.

Ada, S., Özerk, H1., Özerk, H2. (2018), *Öğrencilerin ve Okul Yöneticilerinin Birbirlerinde Algıladıkları ve Bekledikleri Ego Durumlarının İlişkisi* Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17 (66): 779-800.

Akbağ, M. (2000), *Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Üniversite Öğrencilerinde Olumsuz Otomatik Düşünceler, Transaksiyonel Analiz Ego Durumları ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi EBE.

Akbağ, M., Deniz, L. (2003), *Öğretim Elemanı ve Öğretmen Adaylarının Birbirlerine Yönelik Algıladıkları: Transaksiyonel Analiz Açısından Bir Değerlendirme*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri 3 (2), 263- 293.

Akbağ, M., Kulaksızoğlu, A. (2018), *Üniversite Öğrencilerinde Stresle Başa Çıkma: Transaksiyonel Analiz Ego Durumları Bağlamında Bir İnceleme*, Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 9 (16).

Akça, F., Şahin, G., Vazgeçer, B. (2011), *Üniversite Öğrencilerinin Kendilik*

*Algıları, Gestalt Temas Biçimleri ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7 (1), 18- 28.

Akkoyun, F. (1995), *Transaksiyonel Analize Giriş*, Ankara: 72 TDFO Ltd. Şti. yayınları.

Akkoyun, F. (1996), *Transaksiyonel Analize Giriş*, Ankara: TDFO Ltd. Şti.

Akkoyun, F., Bacanlı, H. (1990), “*ACL-Sıfat tarama Listesi'nin Türkçe'ye Uyarlanması: TA Ego Durumları Ölçekleri İle Bir Çalışma*”, V. Ulusal Psikoloji Kongresi Psikoloji-Seminer Dergisi Özel Sayısı, 8, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, ss.637-643.

Akkoyun, F. (2001), *Transaksiyonel Analiz*, Nobel Yayın Dağıtım (2. Baskı), İstanbul.

Akkoyun F. (2007), *Psikolojide İşlemsel Çözümleme Yaklaşımı Transaksiyonel Analiz*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Akkoyun, F. (2011), *Psikolojide İşlemsel Çözümleme Yaklaşımı Transaksiyonel Analiz*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.

Akkoyun, F. (2011), *Transaksiyonel Analiz* (4. Baskı), Ankara: Nobel Yayınları

Aktaş, G. C. (2002), *Gestalt Temas Biçimleri Ölçeği Yeniden Düzenlenmiş Formun Türk Örneğinde Faktör Yapısı, Geçerliği ve Güvenirliği*,

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Aktaş, C. ve Daş, C. (2002), *Gestalt Temas Biçimleri Yeniden Düzenlenmiş Form'un Türk Örneğinde Faktör Yapısı Geçerliği ve Güvenirliği*, Gestalt Terapi Dergisi, 1 (1), 81-108.

Akyıldız, H. ve Kayalar, M. (2003), *İşletmelerin Ruhsal Tasarımında Psikoteknik Yöntemin Transaksiyonel Analiz ile Boyutlandırılması*, Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 12 (2), 75-92.

Alisinanoğlu, F. (1995), *Üniversite Öğrencilerinin Ben (Ego) Durumları İle Ana – Baba Tutumlarını Algılamalarını Etkileyen Bazı Değişkenlerin İncelenmesi* (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi Anabilim Dalı, Ankara.

Alisinanoğlu, F., Köksal, A. (2000), *Gençlerin Ben Durumları (Ego State) ve Empatik Becerilerinin İncelenmesi*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 11-16.

Altıntaş, E., Gültekin, M. (2003), *Psikolojik Danışma Kuramları*, İstanbul: Alfa Basım Yayın.

Arı, R. (1989), *Üniversite Öğrencilerinin Baskın Ben Durumları İle Bazı Özlük Niteliklerinin, Ben Durumlarına, Atılganlık ve Uyum Düzeylerine Etkisi* (Doktora Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi, SBE.

- Aşılı, G. (2001), *Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Rollerini ve Ego Ben Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, SÜ.
- Atan, A., Buluş, M. (2016), *Öğretmen Adaylarında Ego Durumlarının Bağlanma Stillerini Yordama Gücü*, Ege Eğitim Dergisi, 1(17), 36-61.
- Aydemir, S. (1996), *Transaksiyonel Analize Dayalı Bir Eğitim Programının Evli Çiftlerin Ego Durumları ve Evlilik Yaşamlarına İlişkin Bazı Değişkenlere Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi, SBE.
- Bacanlı, H.; Ahokas, M. ve Best, D. L. (1994), *Stereotypes of Old Adults in Turkey and Finland*. A. Boucy, F. von de Vijver, Boski ve Schmitz (Ed.) Journeys Into Cross Cultural Psychology: Selected Papers From the 11. International Conference of the International Association for Cross Cultural Psychology, Amsterdam Swets & Zeitlinger.
- Balkaya, F. (2006), *Üniversite Öğrencilerinde Temas Biçimlerinin Öfke ve Anksiyete ile İlişkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baştuğ, G. (1993), *Histerik Kadınların ve Eşlerinin Kendilerini ve Birbirlerini Algılamalarının Karşılaştırılması (TA Ego Durumları Açısından)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi.



Bekendam, C. (2001), *Dimensions of Emotional Intelligence: Attachment, Affect Regulation, Alexithymia and Empathy*, Dissertation Abstract International, 58, 09 (21).

Berne, E. (1988), *What Do You Say After You Say Hello?*, California: Corgi Books.

Berne, E. (2001), *Hayat Denen Oyun* (Çev.) S. Sargut, İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Booth, L.A., Maning, D.J. (2005), *Observations of Radiographer Communication: an Explatory Study Using Transactional Analysis*, Radiography.

Boysan, M. (2012), *Üniversite Öğrencilerinde Erken Dönem Uyumsuz Şemalar, Başa Çıkma Stilleri ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkilere Yönelik Bir Model Sınaması* (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.

Bozkurt, S. (2006), *Temas Biçimleriyle Bağlanma Stilleri ve Kişilerarası Şemalar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Gestalt Terapi Dergisi, 4 (2).

Burley, T. (2001), *The Present Status of Gestalt therapy*, Gestalt, 5 (1).

Büyüköztürk, Ş. (2002), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Caner, M. (2009), *Evli Bireylerde Kendi Ebeveynlerini Algılama Biçimleri, Erken Dönem Uyum Bozucu Şemalar ve Eşe Yönelik Değerlendirmeler Arasındaki İlişkiler: Şema Terapi Modeli Çerçevesinde Bir İnceleme* (Yayınlanmamış

Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,  
Ankara.

Casler, M. E. (1995), *Motivational Factors for Adoptive Parenthood*, Unpublished  
Dissertation, USA: University of Pittsburgh.

Clarkson, P. (1989), *Gestalt Counseling in Action*, Sage Publication, London.

Corey, G. (2005), *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları*, (Çev.)  
T.Ergene, Ankara: Mentis Yayıncılık.

Corey, G. (2009), *Transactional Analysis*, Retrieved from <http://www.acadiau.ca/>.

Çakır, Z., Karaosmanoğlu, A., Soygüt, G. (2009), *Erken Dönem Uyumsuz  
Şemaların Değerlendirilmesi: Young Şema Ölçeği Kısa Form-3'ün  
Psikometrik Özelliklerine İlişkin Bir İnceleme*, Türk Psikiyatri Dergisi,  
20(1), 75-84.

Çam, S. (1997), *İletişim Becerileri Eğitimi Programının Öğretmen Adaylarının Ego  
Durumları ve Problem Çözme Beceri Algılarına Etkisi* (Yayımlanmamış  
doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çiftçi, G. ve Özerk, H. (2018), *Kabin Ekibi Üyelerinin Mesleğin Gerekliğini  
Düşündükleri Ego Durumları ile Kendilerinde Algıladıkları Ego  
Durumlarının Örtüşmesinin (Bağdaşımının) Geleceğe Yönelik Umutsuzluk  
Düzeyleri ile İlişkisi*, OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi,

9(16), 879-907, Doi: 10.26466/opus.492916.

Çolakoğlu, E. T. (2012), *Genç Yetişkinlerde Erken Dönem Uyumsuz Şemalar, Algılanan Ebeveynlik Stilleri ve Kişilerarası İlişkiler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi.

Dalton, S., Bolitho, F.H., Carr. S.C., Commons, A. (2006), *MacLachlan Transactional Analysis of AIDS Prevention Advertising (Abstract)*, (Çevrimiçi) <http://www.itaanet.org/tajournal/tajjan06.htm>, 59-67.

Daş, C. (2006), *Büyüme ve Gelişmek: Gestalt Terapi Yaklaşımı*, Ankara: HYB.

Daş, C. (2009), *Gestalt Terapi* (2. Baskı), Hekimler Yayınlar Birliği.

Dattillio, F. M. (2010), *Bilişsel Davranışçı Çift ve Aile Terapisi: Klinisyenler İçin Kapsamlı Bir Rehber* (Ed.) Tahir Özakkaş, İstanbul: Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları, 77.

Deniz, M.E. (2002), *Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stratejileri ve Sosyal Beceri Düzeylerinin TA-Baskın Ben Durumları ve Bazı Özlük Niteliklerine Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Dökmen, Ü. (2004), *İletişim Çatışmaları ve Empati*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Dönmez, A. (1992), *"Bilişsel Sosyal Şemalar"*, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-

Coğrafya Fakültesi Araştırma Dergisi, (14), 131-46.

Durmaz, E. (2015), *Alkol Bağımlıları ve Eşlerinin Çocukluk Kararları ve Ego Durumları Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Engle, D., & Holiman, M. (2002), *A Gestalt Experimental Perspective on Resistance*, *Journal of Clinical Psychology*, 58(2), 175-183.

Epstein, N. B., Schlesinger, S. E. & Dreyden, W. (1988), *Concepts and Methods Cognitive-Behavior Family Treatment*, *Cognitive-Behaviortherapy Withfamilies*, 5(48), Brunner /manzel.

Erdoğan, D. (2012), *Üniversite Öğrencilerindeki Erken Dönem Uyumsuz Şemalar ve Sosyal Fobi Belirtileri İlişkisinde Duygu Düzenleme Güçlüğü'nün Aracı Rolünün İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Eşinci, E. (2014), *Romantik İlişki Kalitesinin Erken Dönem Uyumsuz Şemalar, Bağlanma ve Psikolojik İhtiyaçları Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eyicil, T. ve Özerk, H. (2016), *The Relationship Performances of Footballers and Concordance (Compatibility) Level of Their Ego States and Pasitions in Their Team*, *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 6(1), 117-

Fanselow, M. S. (2000), *Contextual Fear, Gestalt Memories, and the Hippocampus*, Behavioural Brain Research, 110(1-2), 73-81.

Farrell, J. M., Johnston, M. E., & Twynam, D. G. (1998), *Volunteer Motivation, Satisfaction and Management at an Elite Sporting Competition*, Journal of Sport Management, 12, p.288–300.

Fer, S., Cırık, İ. (2007), *Yapılandırmacı Öğrenme Kuramdan Uygulamaya*, İstanbul:Morpa Yayınları.

Ginger, S. (2002), *Is Gestalt Therapy "Chermotherapy" Without Knowing It?*, Gestalt Review, 6(3), 236-249.

Grimmes, J. (1988), *Transactional Analysis in Group Work*, In S. Long (Ed.), *Six Group Therapies*, New York: Plenum Press.

Gürdil, G. (2014), *Üstlenilmiş Travma ve İkincil Travmatik Stresin Travmatik Yaşantılara Müdahale Eden Bir Grup Üzerinde Gestalt Temas Biçimleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi* (Doktora tezi), Ankara, Ankara Üniversitesi.

Gürsoy, Ü. (2009), *Üniversite Öğrencilerinin Gestalt Temas Biçimleri ile Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Hacıömeroğlu, B., Ak, M., Garip, B., Çınar, A., & Congoloğlu, E. (2014), *The Role of Early Maladaptive Schemas and Coping Strategies in Substance Dependence*, *Journal of Cognitive- Behavioral Psychotherapy and Research*, 2, 162-170.
- Harris, T. A. (2012), *Ben Ok'im – Sen Ok'sin*, Şahin, M. (Ed.), (Çev.) Sağlam, N., Uğur H. & Akıncı, D., İstanbul: Okuyanıs Yayınları.
- Harris, T. A. (2014), *Ben OK'im – Sen OK'sin*. Şahin M (Trans.), İstanbul: Okuyanıs Yayıncılık.
- Herrmann, C. S., Friederici, A. D., Oertel, U., Maess, B., Hahne, A., & Alter, K. (2003), *The Brain Generates Its Own Sentence Melody: A Gestalt Phenomenon in Speech Perception*, *Brain and Language*, 85(3), 396401.
- İşgör, Y. İ., Kaygusuz, C., & Özpolat, A. R. (2012), *Life Positions Scale Language Equivalence, Reliability and Validity Analysis*, *Social and Behavioral Sciences*, 47, 284-291.
- Jongeward, D. ve James, M. (1993), *Kazanmak İçin Doğarız* (Çev.) Tülin Şenruh, İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Kaçar, B. (2008), *Lise Öğrencilerinin Karar Stratejileri ve Transaksiyonel Analiz Ego (Ben) Durumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Karasu, H. (2014), *Ergenlerde Özerkliğin Yordayıcısı Olarak Bağlanma Stilleri ve Proaktif Kişilik Yapılarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Mülkiye Dergisi, 245-246.
- Karcıoğlu, F., Arun, K. (2004), *Örgütsel İletişimde Transaksiyonel Analiz (Karşılıklı Davranışsal Çözümleme)*, EKEV Akademi Dergisi, 21, 245-264.
- Kayalar, M. (2002), *Transaksiyonel Analizin Etkili Takım Oluşturmada Kullanılması*, Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 7(1).
- Kayalar, M. (2004), *Yöneticinin İşyerindeki Ego Durumunun Transaksiyonel Analiz Açısından Değerlendirilmesi (Çevrimiçi)*, <http://www.sdu.edu.tr>.
- Keçeci, A. (2007), *Hemşirelik Eğitiminde İletişime Yeni Bir Yaklaşım: Transaksiyonel Analiz*, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 4(2), Erişim: <http://www.insanbilimleri.com> (12 Kasım 2019).
- Keller, H. (2008), *Liseli Ergenlerin Transaksiyonel Analiz Ego Durumları ile Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kenney, J. W., Lyons, F. B. (1979), *Naturally Occurring Teacher Ego State Behaviors*, (Çevrimiçi) <https://doi.org/10.1177/036215377900900416> (12 Kasım 2019).

- Kepner, J. I. (1982), *Questionnaire Measurement of Personality Styles from the Theory of Gestalt Therapy*, Unpublished Doctoral Dissertation, Ohio: Kent State University.
- Korb, M. P., Gorrell, J., & Van De Riet, V. (1989), *Gestalt Therapy: Practice and Theory*, Boston: Allyn & Bacon.
- Köse, O. (2017), Tarihte Kıbrıs, İstanbul: Akdeniz Karpaz Üniversitesi Yayınları.
- Kudiaki, Ç. (2013), *Migren ve Gerilim Tipi Baş Ağrısı Olan ve Olmayan Kişilerin Temas Biçimlerinin Anksiyete ve Öfke Düzeyleri Açısından İncelenmesi* (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kuyumcu, B. (2011), *Evli Kişilerde Gestalt Temas Biçimleri ve Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(5), 57-70.
- Kuzgun, Y. (2013), *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Latner, J., & Perls, F. S. (1986), *The Gestalt Therapy Book: A Holistic Guide to the Theory, Principles, and Techniques of Gestalt Therapy Developed by Frederick S. Perls and Others*, Gestalt Journal Press.
- Mackay, B. (2002), *Effects of Gestalt Therapy Two-Chair Dialogue on Divorce Decision Making*, Gestalt Review, 6(3), 220-235.



- Magai, C., Distel, N., Liker, R. (1995), *Emotion Socialization, Attachment and Patterns of Adult Emotional Traits*, *Cognition and Emotion*, 9(5), 461-481.
- Malakcıoğlu, C. (2018), *Bitirilmemiş İşler ile Öfke, Suçluluk, Utanç ve Affetme Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* (Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Martinez, M. E. (2002), *Effectiveness of Operationalized Gestalt Therapy Roleplaying in the Treatment of Phobic Behaviors*, *Gestalt Review*, 6(2), 148167.
- Meşe, S. (2016), *Üniversite Sınavına Hazırlanan ve Özel Dershanelere Devam Eden Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kendilerinde Algıladıkları Ego Durumları ile Sınav Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Özerk H. (2008), *Özel Okul Yöneticilerin ve Öğretmenlerinin, Transaksiyonel Analiz Kuramı Çerçevesinde, Birbirlerinde Gözlemledikleri ve Birbirlerinden Bekledikleri Ego Durumlarının Karşılaştırılması*, İstanbul: Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özerk, H , Ada, S , Özerk, H . (2018), *Öğretmenlerinin ve Okul Yöneticilerinin Birbirlerinde Algıladıkları ve Bekledikleri Ego Durumlarının İlişkisi*, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (66), 779-800, Doi: 10.17755/esosder.373845.

- Öztan, N. (1989), *Eklektik Bir Psikoterapi Modeli (Prochaska)*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 22(2), 801-820.
- Perls, F. S., & Perls, F. S. (1973), *The Gestalt Approach & Eye Witness to Therapy*, Palo Alto, CA: Science & Behavior Books.
- Polster, E., & Polster, M. (1974), *Gestalt Therapy Integrated: Contours of Theory and Practice* (Vol. 6), Vintage.
- Perls, L. (1992), *Living at the Boundary*, A Gestalt Journal Publication.
- Rafaeli, E., Bernstein, D.P., & Young, J.E. (2013), *Şema Terapi Ayırıcı Özellikler*, (Çev.) H. A. Karaosmanoğlu & N. Azizlerli, Psikonet Yayınları.
- Roediger, E., Stevens, B. A. ve Brockman, R. (2018), *Contextual Schema Therapy: An Integrative Approach to Personality Disorders, Emotional Dysregulation, and Interpersonal Functionin*, Oakland: New Harbinger Publications.
- Roney, C., & Trick, L. (2003), *Grouping and Gambling: A Gestalt Approach to Understanding the Gambler's Fallacy*, Canadian Journal of Experimental Psychology, 57(2), 69-75.
- Salimoğlu, K. (2015), *Lise Öğrencilerinin Uyum Bozucu Şemalarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*, Kırgızistan ve Türkiye örneği, Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4(2), 131-154. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/mjss/issue/40495/48512> (10 Eylül 2019).

- Sevim, S.A. (1996), *Transaksiyonel Analize Dayalı Bir Eğitim Programının Evli Çiftlerin Ego Durumları ve Evlilik Yaşamlarına İlişkin Bazı Değişkenlere Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi.
- Shirai, S. (2006), "How Transactional Analysis Can Be Used in Terminal Care", International Congress Series 1287, 179-184.
- Siemens, H. (2000), *The Gestalt Approach: Balancing Hope and Despair in Persons with HIV/AIDS*, Gestalt Journal, 23(2), 73-79.
- Solomon, C. (2003), *Transactional Analysis Theory: Basics*, Transactional Analysis Journal, 33(1).
- Soygüt, G., Karasmanoğlu, A. & Çakır, Z. (2009), *Erken Dönem Uyumsuz Şemaların Değerlendirilmesi: Young Şema Ölçeği Kısa Form-3'ün Psikometrik Özelliklerine İlişkin Bir İnceleme*, Türk Psikiyatri Dergisi, 20(1), 75-84.
- Stewart, I ve Joines, V., (2012), *TA Today: A New Introduction to Transactional Analysis*, (Çev.) Akkoyun, F. (Ed.), (2015), *Günümüzde TA Transaksiyonel Analiz'e Yeni Bir Giriş*, Ankara: Eksi Kitaplar.
- Şahin, A. Ö., (2011), *Hemşirelerin Özgeçmiş Davranışlarının Transaksiyonel Analiz Ego Durumları Açısından İncelenmesi*, Uluslararası Hakemli Hemşirelik Araştırmaları Dergisi, 1(1), 119-139.

- Şahin, C. (2015), *20-40 Yaş Arası Bireylerde Erken Dönem Uyumsuz Şemalar ve İlişki İstikrarı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Haliç University, İstanbul, Türkiye.
- Tokuş, T. (2014), *İlişki Modellerinde Bağlanma Stilleri ve Utancın Rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Bilgi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Trautmann, L. R., Erksine, G. R. (1981), *Ego State Analysis: A Comparative View*, Transactional Analysis Journal, 11, 178–185, Google Scholar Online Sitesi: <https://www.tandfonline.com/doi/ref/10.1177/036215378801800105?scroll=top> (5 Eylül 2019).
- Trautmann, L. R., Erksine, G. R. (2017), *Ego Durum Analizi: Karşılaştırmalı Bir Bakış*, Google Scholar Online Sitesi: <https://doi.org/10.1177/03621537810110218> (25 Kasım 2019).
- Turhal, E. (2010), *Çalgı Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci İletişiminin “Transaksiyonel Analiz Ego Durumları” Açısından İncelenmesi: Bir Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Örneği* (Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uluç, S., Erzan, T. ve Yıldırım, G. (2007), *Deneyimin Doğasına Gelişimsel Bir Bakış: Yetişkin Bağlanma Sınıflamaları ve Gestalt Temas Biçimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bir Ön Çalışma*, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 24(2), 199-215.

- Ünal, E. (2014), *Çocuk İstismari ve İhmalinin Psikopatolojik Semptomlar Üzerindeki Etkisi: Erken Dönem Uyumsuz Şemaların ve Şema Baş Etme Biçimlerinin Rolü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ünübol, H. (2017), *Gestalt Temas Biçimlerinin Obsesif Kompulsif Bozukluğu Olan Hastalarda İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Vardal, E. (2015), *Yeme Tutumu: Bağlanma Stilleri ve Gestalt Temas Biçimleri Açısından Bir Değerlendirme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Varol, M. Ç., Varol, E. (2019), *Kavram ve Kuramlarıyla Marshall McLuhan'a Bakış: Günümüzün Egemen Medya Araçları Ekseninde Bir Değerlendirme*, International Journal of Cultural and Social Studies, 5(1), 137-158.
- Voltan-Acar, N. (2012), *Grupla Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri* (9.Basım) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yalçın, S. B., Kavaklı, M., Kesici, G., & Ak, M. (2017), *University Students' Early Maladaptive Schemas' Prediction of Their Mindfulness Levels*, Journal of Education and Practice, 8(20), 174-181.
- Yazıcı, S. (2017), *Üniversite Öğrencilerinin Gestalt Temas Biçimleri ile Kişilik Özellikleri ve Duygusal Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

(Yüksek Lisans Tezi), Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yazıcıoğlu, Y., Erdoğan, S. (2004), *Spss Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Detay Yayıncılık.

Yıldırım, C. (1966), *Eğitimde Araştırma Metotları*, Ankara: Akyıldız Matbaası.

Yontef, G. M. (1993), *Awareness, Dialogue & Process: Essays on Gestalt Therapy*, New York: The Gestalt Journal Press, Inc.

Young, J.E. (1990), *Cognitive Therapy for Personality Disorders: a Schema Focused Approach*, Sarasota FL: Professional Exchange.

Young, J. (1991), *Early Maladaptive Schemas*, Unpublished Manuscript.

Young, J. E. (1999), *Cognitive Therapy for Personality Disorders: A Schema Focused Approach*, Sarasota: Professional Resource Press.

Young, J.E., Klosko, J.S., Weishaar, M.E. (2003), *Schema Therapy: A Practitioner's Guide*, New York: The Guilford Press.

Young, J.E., Klosko, J.S., Weishaar, M.E. (2009), *Şematerapi*, Litera Yayıncılık: İstanbul.

Yücelan, Ö. B. (2007), *Üniversite Öğrencilerinin Yakın İlişkilerinin Bazı Değişkenler ve Baskın Ben Durumları (TA) Açısından İncelenmesi* (Doktora

Tezi), Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Wagner-Moore, L. E. (2004), *Gestalt Therapy: Past, Present, Theory, and Research*,  
Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 41(2), 180–189.  
<https://doi.org/10.1037/0033-3204.41.2.180> (25 Kasım 2019).

Wasserstein, J. (2002), *Gestalt Concept of Closure: A Construct without Closure*,  
*Perceptual and Motor Skills*, 95(3), 963-964.

Williams, K.B. ve Williams, E. (1980), *The Assessment of Transactional Analysis*  
*Ego States Via The Adjective Check List*, *Journal of Personality*  
*Assessment*, 44,120-129.

Williams, B. (2001), *The Practice of Gestalt Therapy within a Brief Therapy*  
*Context*, *Gestalt Journal*, 24(1), 7-62.