



T.C.
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

UYGULAMALI PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

MASAL ANLATICILIĞI EĞİTİMİ ALAN BİREYLERİN EĞİTİM SONRASI
PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ, ÖZ ŞEFKAT VE ÖZ YETERLİKLERİNİN
İNCELENMESİ

Zahide CEBECİ

Tez Danışmanı
Dr.Öğr. Üyesi Selami Varol ÜLKER

İSTANBUL,2023

T.C.
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

UYGULAMALI PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

MASAL ANLATICILIĞI EĞİTİMİ ALAN BİREYLERİN EĞİTİM SONRASI
PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ, ÖZ ŞEFKAT VE ÖZ YETERLİKLERİNİN
İNCELENMESİ

Zahide CEBECİ

Tez Danışmanı
Dr.Öğr. Üyesi Selami Varol ÜLKER

İSTANBUL,2023

YEMİN METNİ

Bu çalışmanın kendi tez çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar hiçbir aşamasında etik dışı davranışımın olmadığını, tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, tez çalışmasıyla elde edilen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

...04.2023

Zahide CEBECİ

İmza

TEŞEKKÜR

“Masallar gerçekten ötedir; bize ejderhaların var olduğunu anlattıkları için değil, ejderhaların bile yenilebileceğini anlattıkları için.”

Gilbert K. Chesterton

Masallar pusula gibidir. Kaybolduğunuzda kendi yolunuzu çizmeniz için,kendi sözünüzü söyleyebilmeniz için, kendinizi yeniden yaratmanız için size ışık tutarlar. Benim masallarla olan yolculuğum lisans eğitimim sırasında Clarissa P.Estes’in “Kurtlarla Koşan Kadınlar” kitabını okuyarak başlamıştı. Bu kitabı bana bir psikoterapist olan sevgili Nurdan Arıtürk hediye etmişti. O günden beri masalların izini sürüyorum. Öte yandan masal anlatıcılığı ile 2013 senesinde sevgili Judith Liberman’ı Nazım Hikmet Kültür Merkezi’nde dinlediğimde tanıştım. Yine aynı yıl sevgili Nazlı Çevik Azazi’den “İskelet Kadın” masalını dinlemişim. Anlatıcı ile dinleyici arasında kurulan bağ beni büyülemişti ve hatta ötesinde iyileştirmişti. O an’ları hala ilk günkü tazeliğinde hatırlıyorum.

Sevgili Yavuz Akyıldız’a ve Nurdan Arıtürk’e bana koşulsuz sevgiyi öğrettikleri için çok teşekkür ederim.

Sevgili Judith Liberman’a kalbime ektiği tohumlar için çok teşekkür ederim.

Bir insan başka bir insanın bakışından yeniden doğabilir,kendi gücünü fark edebilirmiş.Bir insan başka bir insana sesiyle sarılabilmiş. Sevgili Nazlı Çevik Azazi’ye tüm kalbimle çok teşekkür ederim.

Yıllar önce kurduğum bu hayalin gerçekleşmesine vesile olan, düş hekimi Onur Sezgün Özkan’a tüm kalbimle teşekkür ederim.

Sevgili Prof.Dr.Gökben Hızlı Sayar’a beni cesaretlendirdiği için çok teşekkür ederim.Sevgili tez danışmanım Dr.Öğr.Üyesi Selami Varol Ülker’e rehberliği için,tüm yapıcı geribildirimleri için çok teşekkür ederim.

Her birimiz kendi masalımızın kahramanıyız. Ejderhalar,devler,canavarlar,iskeletler,kemikler,çöller yolculuğumuzun birer parçası. Yolumuz kimi zaman aydınlık, kimi zaman karanlık. Çoğu zaman engebelerle, sınavlarla dolu.Karşılaştığımız her güçlük bize, yeni benliğimize hediyeler veriyor. Pandemi de bunlardan biriydi. Ve pek çok hediye verdi. Bu süreçte bana destek olan,bana tüm kalbiyle inanan canım kardeşim Sinem Cebeci’ye, teyzem Zekiye Cebeci’ye, sevgili Ayşe Özkonus’a, Esra Paratutmaz’a, Duygu Güç Kılıç’a, Esmani Kılıç’a tüm varlığımla teşekkür ederim. Ayağınıza batan dikenler, aradığınız gülün habercisi olsun...

SEİBA Uluslararası Hikâye Anlatıcılığı Merkezi ailesine, çalışmaya katılan gönüllülere, Şeyda Çevik'e, Dr. Senem Donatan Mohan'a, Asiye Cengiz'e tüm kalbimle teşekkür ederim.

Hayal mühendisi Hasan Yavuz'a bana tüm kalbiyle inandığı için, bu yolculuğu aydınlık kıldığı için tüm kalbimle çok teşekkür ederim.

Annem...Her şey senin eserin. Senin varlığın her daim bana güç verdi. İyi ki varsın.

Babam...Bana masalsı bir çocukluk yaşattığın için, hayatı tüm renkleriyle kucaklayabilmeyi öğrettiğin için minnettarım. İyi ki varsın.

Bu çalışmayı, süreçte kaybettiğim rahmetli amcam Adnan Subasar'a, komşu teyzem Muazzez Şimşek'e ve anneannem Şükran Cebeci'ye ithaf ediyorum.

Olanlara, olmayanlara, yanılırlara, yenilgilere, kusurlara, hatalara, dipsiz kuyulara, karanlık ormanlara, hazine bekçileri olan ejderhalara şükranla...

Masallara, onları anlatanlara ve inananlara şükranla...

ÖZET

Bu çalışma, masalların peşinden giden masal anlatıcılığı yolunu seçmiş bireyler üzerine yapılmıştır. Masal anlatıcılığı eğitimine katılan bireylerin eğitim süreçlerinde yoğun bir şekilde masallarla bağ kurmaları, masal kahramanları ile yolculuğu paylaşımları söz konusudur. Analitik psikoloji bağlamında ele aldığımız masalların insanlar üzerindeki etkisi, Jung (2009, 2013, 2015), Campbell (2017), Franz (1970), Bettelheim (2019), Fromm (2019), Benjamin (2019) tarafından teorik düzlemde tartışılmıştır. Teorik çerçeve ışığında, bu çalışmada masal anlatıcılığı eğitimi almış bireylerin eğitim öncesi ve sonrasında pozitif psikoloji bağlamında psikolojik iyi oluş, öz şefkat, öz yeterlilikleri incelenmiştir.

Bu çalışmaya konu olan masal eğitimine katılıp araştırmaya dahil olmayı kabul eden 20 gönüllü, 23-56 yaş arasındadır. Bireylerin daha önce masal anlatıcılığı eğitimi almış olması, yaş, eğitim düzeyi, meslek, gelir düzeyi, ilişki durumu değişkenleri öz yeterlik, öz şefkat ve psikolojik iyi oluş düzeyini etkileyebileceğinden bu faktörler dikkate alınarak örneklemin demografik özellikleri tespit edilmiştir.

Örneklemin genel öz yeterlik düzeyi, Schwarzer ve Jerusalem (1995) tarafından geliştirilen ve Aypay (2010) Türkçeye uyarlanan “Genel Öz- Yeterlik Ölçeği” kullanılarak belirlenmiştir. Öz şefkat düzeyi, Neff Öz Şefkat Ölçeği (2003)’nin Deniz vd (2008) tarafından uyarlanmış Türkçe sürümü aracılığıyla tespit edilmiştir. Örneklemin psikolojik iyi oluş düzeyi ise Ryff Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (1989)’nin Akın (2012) tarafından geliştirilen Türkçe versiyonun Çakmakçı (2020) tarafından revize edilmiş halidir.

Araştırma deseni olarak ilktest-sontest desen tercih edilmiştir. Bu bağlamda örneklemin genel öz yeterlik düzeyi, öz şefkat düzeyi ve psikolojik iyi oluş düzeyi eğitimden önce ve eğitim sona erdiğinde birer kez ölçülmüştür. Katılımcıların ön test ve son testte ölçeklerden aldığı puanlar kıyaslanmıştır. Bu kıyaslama tüm örnekleminde hiçbir demografik faktöre göre ayırım yapılmaksızın yapıldığı gibi; yaş, eğitim düzeyi, kişisel gelir, ilişki durumu ve mesleğe göre ön test ve son test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı sorgulanmıştır. Veriler, “bağımlı gruplar t-testi” ve “karma desen varyans analizi” yöntemleriyle analiz edilmiştir. İstatistiki anlamlılıklar %99, %95 ve %91 eşik düzeyleri dikkate alınarak irdelenmiştir.

Anlamlılık düzeyi %91 iken kişisel geliri yeterli katılımcıların psikolojik iyi oluş düzeyinin eğitim sonrasında, eğitim öncesine kıyasla yükseldiği tespit edilmiştir. Bunun

aksine kişisel geliri yetersiz olanların eğitim sonrasında psikolojik iyi oluş düzeyinin eğitim öncesine kıyasla düştüğü görülmüştür.

Öğretmenlerin ön test ve son test psikolojik iyi oluş puanları kıyaslandığında, psikolojik iyi oluş düzeylerinde bir değişim gözlenmemiştir. Aynı durum diğer meslek mensupları için de geçerlidir. Fakat öğretmen olmayanların PİÖÖ son test toplam puan ortalaması, öğretmen olanlara kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür.

ANAHTAR KELİMELEER: Masal Anlatıcılığı Eğitimi, Genel Öz Yeterlik, Öz Şefkat, Psikolojik İyi Oluş, Demografik Faktörler



ABSTRACT

This study focused on individuals who have chosen the path of storytelling, following the tales from the past to the present. It is in question that individuals who participate in storytelling training intensely connect with fairy tales during their education process and share the journey with fairy tale heroes.

The effect of fairy tales on people, which we have discussed in the context of analytical psychology, has been discussed at least in theoretical framework by Jung (2009, 2013, 2015), Campbell (2017), Franz (1970), Bettelheim (2019), Fromm (2019), Benjamin (2019). In the light of the theoretical framework, in this study, pre and post levels of the self-compassion, self-efficacy and psychological resilience of individuals who received storytelling training were examined in the context of positive psychology.

20 volunteers, agreed to participate in this study, were the people, who had tale education which was the subject of this study. They were 23-56 years old. Since individuals' storytelling education, age, education level, occupation, income level, relationship status variables may affect self-efficacy, self-understanding and psychological well-being, the demographic characteristics of the sample were determined by considering these factors.

The general self-efficacy level of the sample was determined using the "General Self-Efficacy Scale" developed by Schwarzer and Jerusalem (1995) and adapted into Turkish by Aypay (2010). The level of self-compassion was determined through the Turkish version of the Neff Self-Compassion Scale (2003), adapted by Deniz et al (2008). The psychological well-being level of the sample is the Turkish version of the Ryff Psychological Well-Being Scale (1989) developed by Akın (2012) and revised by Çakmakçı (2020).

The pre-experimental design was preferred as the research design. In this context, the general self-efficacy level, self-compassion level and psychological well-being level of the sample were measured once before and after the training. This comparison was made in the whole sample without any demographic factors, and it was questioned whether the pre-test and post-test scores differed according to age, education level, personal income, relationship status and occupation. The data were analysed by "dependent groups t-test" and "mixed pattern analysis of variance" methods. Statistical significance was examined considering the threshold levels of 99%, 95% and 91%. In addition, the opinions of the participants about the effect of storytelling on them were

asked and their answers to the open-ended question were analysed using the qualitative method.

While the significance level was 91%, it was determined that the psychological well-being level of the participants with sufficient personal income increased after the training compared to the pre-training. On the contrary, it was observed that the level of psychological well-being of those with insufficient personal income decreased after the training compared to the pre-training period.

According to the pre-test and post-test scores of the teachers, there was no change in their psychological well-being. The same was true for other professionals. However, it was observed that the PWB post-test total score average of the non-teachers was higher than the teachers. According to the qualitative analysis, the participants believed that storytelling was beneficial in terms of discovering oneself and other people, developing insight and self-compassion about oneself, and developing compassion for others.

Keywords: Storytelling Training, General Self-Efficacy, Self-Compassion, Psychological Well-Being, Demographics

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ.....	i
TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZ	iv
ABSTRACT.....	vi
Tablolar Listesi	x
Kısaltmalar.....	xi
1.Giriş	1
2.GENEL BİLGİLER	4
2.1 Masal.....	4
2.2 Anadolu’da Masal.....	5
2.3 Geçmişten Günümüze Masal Anlatıcılığı.....	6
2.3.1.Masal Anlatıcısının Rolü	9
2.4.Günümüzde Masal Anlatıcılığı Eğitimine Genel Bakış	10
2.5 Pozitif Psikolojiye Katkı Olarak Masalların Psikolojik Bağlamda İncelenmesi	12
2.5.1Pozitif Psikoloji.....	12
2.6.Psikolojik Bağlamda Masal	14
2.6.1 Analitik Psikoloji ve Masal.....	15
2.6.3 Psikolojik İyi Oluş, Öz Yeterlilik ve Öz Şefkat.....	17
3.YÖNTEM	24
3.1Amaç ve Hipotezler	24
3.2. Masal Anlatıcılığı Eğitmeni.....	25
3.3. Masal Anlatıcılığı Eğitiminin İçeriği	25
3.4.Evren ve Örneklem	29
3.5.Veritoplama Araçları	31
3.5.1 Genel Öz-Yeterlilik Ölçeği (GÖYÖ).....	31
3.5.2.Neff Öz Şefkat Ölçeği (NÖŞÖ).....	32
3.5.3.Ryff Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PİÖÖ-Ç2020)	33
3.6. Araştırma Deseni	34
3.7. Ön Test Puanlarının Homojenliği	35
3.7.1 Yaşa Göre Puanların Homojenliği	35

3.7.2 Eğitim Düzeyine Göre Puanların Homojenliği.....	35
3.7.3 Mesleğe Göre Puanların Homojenliği	36
3.7.4 Kişisel Gelire Göre Puanların Homojenliği.....	37
3.7.5 İlişki Durumuna Göre Puanların Homojenliği.....	37
3.7.6 Çocuk Varlığına Göre Puanların Homojenliği	38
3.8.Verilerin Analizi	38
3.8.1.İstatistiki Anlamlılık Seviyeleri	39
4.BULGULAR.....	40
4.1.GÖYÖ- NÖŞÖ- PİÖÖ-Ç2020 Ön Test- Son Test Puanları	40
4.2. Eğitim Düzeyine Göre GÖYÖ- NÖŞÖ- PİÖÖ-Ç2020 Puanları	41
4.3 Mesleğe Göre GÖYÖ- NÖŞÖ- PİÖÖ-Ç2020 Puanları	42
4.4 Kişisel Gelire Göre GÖYÖ- NÖŞÖ- PİÖÖ-Ç2020 Puanları.....	44
4.5.Çocuğu Olma Durumuna Göre GÖYÖ- NÖŞÖ- PİÖÖ-Ç2020 Puanları	46
4.6.Yaşa Göre GÖYÖ- NÖŞÖ- PİÖÖ-Ç2020 Puanları.....	48
4.7 Katılımcıların Masal Anlatıcılığının Kendilerine Etkileri Hakkındaki Görüşleri	50
5.TARTIŞMA	54
SONUÇ ve ÖNERİLER	62
KAYNAKLAR	64
EKLER.....	74
ÖZGEÇMİŞ	92

Tablolar Listesi

Tablo 3.1 Masal Anlatıcılığı Eğitiminin İçeriği	26
Tablo 3.1. Masal Anlatıcılığı Eğitiminin İçeriği (Devamı)	27
Tablo 3.1. Masal Anlatıcılığı Eğitiminin İçeriği (Devamı)	28
Tablo 3.2.Örneklemin Sosyal-Demografik Özellikleri	29
Tablo 3.2. Örneklemin Sosyal-Demografik Özellikleri (Devamı)	30
Tablo3.3. Yaşa Göre Ön Test Puanları	35
Tablo3.4. Eğitime Göre Ön Test Puanları	35
Tablo3.5.Mesleğe Göre Ön Test Puanları	36
Tablo 3.6.Kişisel Gelire Ön Test Puanları	37
Tablo 3.7. İlişki Durumuna Göre Ön Test Puanları	37
Tablo 3.8 Çocuğun Varlığına Göre Ön Test Puanları	38
Tablo 4.1 GÖYÖ NÖŞÖ PİO-Ç2020 Eğitim Öncesi ve Sonrası Düzeyleri- ^a	40
Tablo 4.2 Eğitim Durumuna Göre GÖYÖ Puanı	41
Tablo 4.3 Eğitim Durumuna Göre NÖŞÖ	41
Tablo 4.4. Eğitim Durumuna Göre PİOÖ-Ç2020 Puanı	42
Tablo 4.5 Mesleğe Göre GÖYÖ Puanı	43
Tablo 4.6 Mesleğe Göre NÖŞÖ Puanı	43
Tablo 4.7 Mesleğe Göre PİOÖ-Ç2020 Puanı	44
Tablo 4.8 Kişisel Gelire Göre GÖYÖ	44
Tablo 4.9 Kişisel Gelire Göre NÖŞÖ	45
Tablo 4.10 Kişisel Gelire Göre PİOÖ-Ç2020	46
Tablo 4.11. Çocuğa Olma Durumuna Göre GÖYÖ Puanı	47
Tablo 4.12. Çocuğa Olma Durumuna Göre NÖŞÖ Puanı	47
Tablo 4.13 Çocuğu Olma Durumuna Göre PİOÖ-Ç2020 Puanı	48
Tablo 4.14 Yaşa Göre GÖYÖ Puanı	48
Tablo 4.15 Yaşa Göre NÖŞÖ Puanı	49
Tablo 4.16. Yaşa Göre PİOÖ-Ç2020 Puanı	50
Tablo 5.1 Hipotezlerin Doğrulanma Durumu	54

KISALTMALAR

ÇGSG	: Çağdaş Gösteri Sanatları Girişimi
GÖYÖ	: Genel Öz-Yeterlik Ölçeği
NÖŞÖ	: Neff Öz-Şefkat Ölçeği
PIÖÖ-Ç2020	: Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (Çakmakçı-2020)
SEİBA	: Seiba Uluslararası Hikâye Anlatıcılığı Merkezi



1.GİRİŞ

Benjamin (2014), masalın tanımını ele alırken insanların ilk hocasının masallar olduğunu ifade etmektedir. Sözlü kültür geleneğine ait olan masalların en önemli noktası masalların bir paylaşım aracı olmasıdır. Burada ele alınan masalların salt bir şekilde paylaşılması değil masalın barındırdığı sembollerin kişiden kişiye aktarılmasının sağlanması, kahramanın erginlenme sürecinin anlatıcı ve dinleyiciyle paylaşımıdır. Kahramanın sembolik yolculukları ile hayat serüvenlerini ele alırken dönüşüm sürecini kavrayabilmek çok önemlidir. C.G. Jung (2007) erginlenme ve bireyleşme sürecini ele alırken “İnsan ve Sembolleri” adlı eserinde şöyle açıklamaktadır; “Asıl bireyleşme süreci -kişinin kendi iç merkeziyle (ruhsal çekirdeğiyle) ya da selfiyle bilinçli olarak karşı karşıya gelme- genellikle kişiliğin yaralanması ve buna refakat eden acı ile olur. Bu başlatıcı şok, öyle algılanmasa da bir tür “hidayet” şeklinde olur. Ego ise daha çok kendini istenci, istekleri bakımından engellenmiş olarak hisseder, genellikle bu ket vurmaya da dıştaki bir şeye yansır”. Bireylerin engebeli, zor yolları aşmaları ile erginlenme sağlanmakta olduğunu savunur (Jung, 2017).

Masallar bireye, “değişme” vakti geldiğinde yola çıkmasını ve engelleri aşmasını söyler. Bireyin kendi iç dünyasına yönelmesini sağlar. Masallar adeta ayna görevi görür. Bu ayna sayesinde birey kendini seyreder. Şayet, birey sırlı aynada “kendini” ve “saklı benliğini” görmeyi başarır; zayıflıklarını, korkularını, zaaflarını, kıskançlıklarını; yani “gölge” lerini, işte o vakit bireyin kendini tanımada ve anlamada aşama kat etmiş olduğu söylenebilir (Jacobi, 2002). “Kahramanın Sonsuz Yolculuğu” kitabının yazarı olan Joseph Campbell eserinde ayrılma, erginlenme ve dönüş olarak ele aldığı monomitte 17 aşamalı bir yolculuktan bahseder. Bu ruhsal yolculukla beraber artık kahramanımız erginlenmiş ve olgunlaşmış bir birey olarak dönüşümünü tamamlar, yeni hayatına kavuşur (Campbell, 2017). Masallardaki ödül, kahramanın kazandığı altın bir taht veya dünya güzeli bir kız ile sembolize edilebilir. Gerçek hayattaki ödül ise bireyin olgunlaşmasıdır (Jacobi, 2002).

19. yy. masal çalışmaları için bir dönüm noktası oluşturmaktadır. Masal kavramı açıklanırken gerek kahramanın dönüşümü gerekse masalların içerisinde barındırdıkları sembol ve motifleri anlamak yönünden analitik psikolojiden destek alınmaya başlanmıştır. Ludwig Laistner, masallardaki temel motiflerin kökenini araştırdığında insanların rüyalarında da bu motiflerin olduğu ile ilgili görüşünü öne sürmüştür. Masal kavramı bireylerin kişisel gelişimi ve hayatın anlamı yönünden, aynı zamanda umut ve

dayanıklılık kazandırma yönünden bilimsel olarak araştırılan bir kavram haline gelmiştir (Weis ve Speridakos 2011; Vallerand 2012). Bu alanda Adolf Bastian ilk çalışmayı yapmıştır, halk masalları bağlamında çalışmasını yürütmüştür. Geçmişten günümüze bütün halkların mitolojik fikirlerinin birbirine çok benzemesinin ve masallardaki iskeletin neredeyse aynı olmasının sebebinin insan bilinciyle alakalı olduğunu öne sürmektedir. Bastian'ın bu çalışmasıyla Carl Gustav Jung'un arketipler teorisinin de temeli atılmış olur. Analitik psikoloji ile masal kavramı artık beraber anılmaya başlanmıştır (Bastian, 1860).

Jung (2006), imgelerin ve sembollerin temel zihinsel yapının ifade şekli olduğunu düşünmektedir. Jung'a göre imgeler ve semboller bilinçdışı hareket ederek, ruhun içgüdüsel işlevlerini tetiklemekte ve harekete geçirmektedir. Bu imge ve sembollerin dayandığı güçlerin tarifini arketipler olarak ifade etmektedir. Arketip kendi içinde belirsizdir, bundan dolayı keskin bir şekilde mitolojik imgeyle aynı değildir. Aksine, imgelerin ele alınan temel arketipin sadece tek tasarımını temsili söz konusudur. Arketipleri masallar içerisinde saf bir biçimde görmekteyiz ve arketipler soyut bir şekilde insan ruhunun yasalarını belirginleştirmekte önemli bir rol almaktadır (Beit, 1952). Jung'un takipçileri onun kavramlarını çeşitli duygusal bozuklukların tedavisinde uygulamışlardır (Kast,1996). Birçok çağdaş yazar, psikoterapi sürecinde mitleri ve metaforları kullanmanın klinik değerinin altını çizmektedir (Dieckmann,1997).

Masallar ortak varoluşsal ve gelişimsel sorunları vurguladıkları için terapötik etkilerinin daha güçlü olduğu görülmektedir. Von Franz, insanın temel özelliklerini en saf haliyle masalların yansıttığını ileri söylemektedir. Jung'a göre de psişenin yapısının en iyi çalışılabileceği yer masallardır. Çünkü kolektif bilince dair öğeler içermektedirler (Duman, 2018).

Masal anlatıcılığı ebeveynlerin çocuklarıyla daha sanatsal düzeyde bir iletişim kurmasını sağlamaktadır. Psikoterapist ve öğretmen olan Nancy Mellon, yaratıcı şifa sanatı olan masal anlatıcılığı ile ilgili ebeveynlere eğitimler vermekte, yetişkinleri çocuklarına uygun sanatsal ifadeye yöneltmekte, esenliğe giden yolda rehberlik etmektedir. Mellon, en zor zamanlarda bile masalların bireyin içindeki cesaret ve güveni uyandırabilme gücüne sahip olduğunu söylemektedir. Aile problemlerini arketip ile bağlantılı olarak resmetmekle beraber masal kalıpları ile şaşırtıcı yeni içgörüler ve umut uyandırdığı da görülmektedir (Mellon, 1992).

Bu çalışma masal anlatıcılığı eğitimine katılmış 20 kişi ile yürütülmüştür. Masal anlatıcılığı eğitimine katılan bu bireylerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası psikolojik iyi oluş, öz şefkat ve öz yeterlik kavramları bakımından incelenmesi hedeflenmiştir. Masal anlatıcılığı ve masallar üzerine literatürde birçok çalışmaya rastlanmıştır. Masal kavramına analitik psikoloji bağlamında birçok çalışmada yer verildiği görülmüştür. Fakat masal anlatıcılığı eğitimi alan bireyler üzerindeki çalışmalara rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu çalışma literatüre katkıda bulunmak ve yeni çalışmalara ışık tutmak açısından önemlidir.

Türk halk biliminde anlatıcılara yönelik çalışmalar daha çok masal anlatıcıları üzerine yapılmıştır. Âşıklar ve masal anlatıcıları üzerine yapılan bu çalışmalar önemli olmakla birlikte biyografik bağlam açısından çok kapsamlı değildir. Her anlatıcının hayat tecrübesi, dünya görüşü, dini inancı, eğitimi vb özellikleri birbirinden farklıdır. Bu farklılıklar her anlatışta yeni bir anlatının ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Saritaş, 2009). Dünyada yapılan çalışmalara baktığımızda, Rus halk bilimcilerden Gilferding, Ribnikof, Onçukof ve Azadovski'nin yaptığı araştırmalar anlatıcının hayat hikâyesiyle anlatısı arasındaki ilişkiyi ön plana çıkarmıştır (Başgöz, 2002). Daha sonra Pamela Jones'un (1988) Meksikalı göçmenler arasında yaptığı çalışma, Finlandiyalı halk bilimci Juna Pentikainen'in Marina Takola adlı bir anlatıcı üzerine yaptığı inceleme ve Linda Degh'in Macaristan'da yaşayan Kaskad adındaki topluluk üzerine yaptığı araştırmalar da anlatıcının hayat hikâyesinin önemini ortaya çıkarmıştır (Saritaş, 2009).

2.GENEL BİLGİLER

2.1 Masal

Masal kavramının tarihi çok eskilere dayanır. Doğaüstü olayları da içinde barındırdığından dolayı diğer edebi türlerden ayırabiliriz. Yer ve zamandan mefhum olan masallar çoğu zaman belirgin olmayabilir (Boratav,2013). Saim Sakaoğlu, masal kavramının tanımını; “Kahramanlarından bazıları hayvanlar ve tabiatüstü varlıklar olan, olayları masal ülkesinde cereyan eden, hayal mahsulü olduğu halde dinleyicileri inandırabilen bir sözlü anlatım türüdür.” şeklinde tanımlamaktadır (Sakaoğlu,2017). Türk halk edebiyatında masalların, anonim türler içinde en yaygın olanı olduğu gözlemlenmektedir. Arapça “mesel” kavramından “masal” olarak Türkçeleşmiş ve günümüze bu şekilde ulaşmıştır. Anonim olmaları masalların bir diğer özelliğidir. Öyküler, masallar, mitler her çağda, her coğrafyada ve her türlü koşulda ortaya çıkmış, yeşermiş ve insan aklının eylemleriyle var olan ne varsa hepsine esin kaynağı olmuştur (Sakaoğlu, 2017). Arkaik insandan günümüze değin aktarılan anlatıların binlerce yıldır insanoğlunun üzerinde izler bıraktığı, güçlü yapılarıyla kuşaklar arasında aktararak varlıklarını idame ettirdikleri görülmektedir. Bir peri masalının derin yaratıcı merkeze dokunup onu uyandırması, okyanusun sırrının küçük bir damlada veya yaşamın tüm gizeminin pire yumurtasında bulunması bir mucizedir (Campbell, 2000).

Masal denilince akla ilk çocuklar gelmektedir. Fakat masal içeriklerine bakıldığında yalnızca çocuklara ithafen değil, yetişkinlere ithafen de ciddi mesajlar barındırdığı görülmektedir. Sözlü kültürün içinde bulunan bir halk sanatı olarak ifade edilen, anlatıcısı belli olmayıp, belli bir kişi tarafından değil de halka ait olduğu bilinen masalların içinde kadim bilgeliklerin yanı sıra, kültürel aktarımı sağlamak, toplumsal sorunlarla ve psikolojik sıkıntılarla baş etmek, eğlenceli zaman geçirtmek gibi birçok misyon bulunur. Yaratıcı bir anlatıcıyla dinleyicinin, psikolojik, ekonomik, sosyal ve siyasi ortamın verileriyle ortaya çıkan yapılara halk anlatıları denmektedir (Gökner, 2010).

Masalların ve halk hikayelerinin halk pedagojisinin araçları olduğunu belirten Nossrat Peseschkian, 'Doğu Hikayeleriyle Psikoterapi' adlı kitabında doğu kültürüne ait masalların ve hikayelerin psikoterapide araç olarak nasıl kullanıldığını anlatmıştır. Masalların terapötik kullanımına örnek olarak 'Binbir Gece Masalları' nı verir. Kitabın ana çerçevesinde 'akıl hastası' bir hükümdarın nasıl tedavi edildiğinin gösterildiğini söyler. Aynı terapötik etkinin masalın içeriklerini özümseyen ve onlardan

dersler çıkaran dinleyiciler için de geçerli olduğunun altını çizer. Bu işlev ortak köklere sahip olması bakımından hem doğu hem batı masalları için geçerlidir. (Peseschkian, 2019).

Masallarda zaman ve mekân kavramı belirsizdir ya da yoktur. Öne çıkan bir başka özellik ise içeriğinde zengin-yoksul, genç-yaşlı, güzel-çirkin, iyi -kötü gibi zıtlıkları barındırmasıdır. Olağanüstü olaylar, cin, peri, canavar gibi doğaüstü canlılar söz konusudur. Eğlencelidir, fantastiktir ama inandırmak gibi de bir çabası yoktur. Eğlenceli olmasının yanında yönlendirici ve öğretici olması da masalın özelliklerindendir. Sonunda iyilerin kazandığı anlatıların en önemli özelliği geçmiş ile gelecek arasında bir kültür bağı yaratmasıdır (Sakaoğlu, 2010). Bruno Bettelheim’ın” Masalların Büyüsü” eserinde belirttiği gibi masal kahramanı, toplumsal ya da bireysel bir sorunu çözebilmek için harekete geçer. Bu, diyarın sularını kesen ejderhayı öldürmek olabileceği gibi, kendisine verilen görevi yapmak durumunda kalan bir kahraman modeli olarak da betimlenebilir. Masalların içeriğine bakıldığında, sıkça yetişkinlerin sorunları üzerinden çalışıldığı fikriyle karşılaşmaktadır. (Bettelheim, 2019).

Masallarda kahramanın erginlenme ritüeline benzeyen bir dönüşüm yaşadığı gözlemlenir. Kahraman, konfor alanı dışına çıkarak hiç istekli olmadığı bir yolculuğa çıkmak zorunda kalır. Yolculuk sırasında karşısına birtakım engeller, düşmanlar, yardımcıları çıkar. Kahraman bulduğu bir ödül ya da bir iksirle evine döner ve kahraman dönüşümünü tamamlar. (Campbell, 2017).

2.2 Anadolu’da Masal

Anadolu’da genellikle masallar evde anlatılır. Masalı anlatan kişi masalına önce tekerlemelerle başlar. Bu sayede dinleyicilere masalın başlayacağını haber vermiş olur ve aynı zamanda sessizliği de sağlar. Geleneksel ortamlarda genellikle masallar kış aylarında tandır başlarında, soba başlarında ve köy odalarında anlatılır. Masalların dinleyicileri için belirli bir yaş sınırı yoktur her yaştan kişiler olabilir. Evde, ev halkına ve çocuklara anlatılan masallar bazen de köy odaları içinde köy halkına da sunulmaktadır. Dolayısıyla masal anlatan kişinin, dinleyicisinin cinsiyetine, yaşına ve statüsüne göre masalı farklılaştırıp biçimlendirdiği söylenebilir. Masal anlatıcısı anlattığı masalına kendinden de bir şeyler katar, böylelikle Anadolu’da her masal önceki anlatılan türden farklı bir masala dönüşebilir. Anlatıcı, ana çatıyı bozmayacak biçimde motiflerin uzunluklarını, kısalıklarını kendince ayarlayabilir veya herhangi bir motifi masaldan çıkarabilir. Bu sebepten dolayı masal anlatıcısının anlatıma başlamadan önce ve sonra dinleyicilerle

kurduğu bağ çok önemlidir. Anlatıcı, ortamın koşullarına ve dinleyicinin taleplerine göre masalını şekillendirir, adeta yepyeni bir masal yaratır. Masal anlatıcısı mendil, şapka, tespih, battaniye, baston, vb. nesneleri masalına katabilir ve anlatımını bu şekilde kuvvetlendirebilir. Ayrıca masal anlatıcısının kendi yöresine ait örf ve adetlerin de masala yansıdığı görülmektedir. Anlatı, kahramanlarının evlenmesinden, kahramanın doğumuna kadar birçok yönden anlatıcının yöresindeki geleneklerden izler taşımaktadır (Ekici, 2006).

Anadolu masalları incelendiğinde anlatı geleneği yönünden, genellikle masalların bitiminde gökten üç elma iner. Elmalardan ilki anlatıcıya, ikincisi dinleyene, üçüncüsü de masala gelmektedir. Gökten inen elmalar, kutsal olarak bilinen üç rakamının sembolik açıdan anlamını hatırlatır. Dinleyen, anlatan ve masal arasındaki bağ, kutsal birliği sembolize etmektedir. Bunlardan herhangi birinin eksikliği hissedildiğinde anlatı sanatı etkilenmekte olup vuku bulmamaktadır. Masal, anlatıcı ve masalı dinleyen arasında bir bağ kurulmakta, kalpten kalbe bir temas kurulmakta ve bu kadim sanatın oluşumunda bu bağ önemli bir rol almaktadır (Hollinsworth & Ramsden, 2017).

Her köy ve ailenin içinde bir masal anlatıcısı bulunur. Bu anlatıcılar toplum içerisinde konuşmaktan sakınmayan, anlatı biçimleriyle dinleyicisini büyüleyerek kendisine çeken ve sözü dinlenen yetiye sahiptirler. Öyle ki kış gecelerinde uzun saatler boyu masalını anlatırken dinleyicisini masalın içinde ve canlı tutmayı başarırlar. Bu geleneğin kendinden sonra devam ettirmesini istediği aile bireyini çocukken yetiştirmeye başlar. Burada zanaatta da gördüğümüz üzere el verme geleneğine rastlanır. Anlatıcı el vermeyi düşündüğü torununu dizinin dibine oturtup masalını anlatır, zaman zaman da unutmuş gibi yapıp çocuğun hatırlatmasını ister ve bir nevi eğitime başlanır. Böylelikle geleneğin devamlılığı gerçekleşir (Arslan, 1998).

2.3 Geçmişten Günümüze Masal Anlatıcılığı

Masal anlatımındaki birimlerden hiçbiri ne anlatının kendisi ne de mesajı alıp veren gösteriyi tek başına belirleyemez. Anlatıcı, dinleyici ve masal üçgeni arasındaki etkileşim masal anlatımını belirler ve anlatıcının, masalın ve dinleyicinin kesiştiği ortak paydada belirir (Başgöz, 2002).

Sözlü anlatıların yapılarında, bahsedilen üçgen geleneğinin sürdürülmesi gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Masal anlatıcısı, dinleyici ve masal üçgeninin birbirleriyle etkileşime girmesi Aristoteles tarafından retorik üçgen olarak ele alınmaktadır (Aristoteles, 2012). Aristoteles'e göre retorik üçgen adı altında ethos,

pathos, logos retorikte mutlaklıdır. Bu üç ikna tarzını, özneleri bu retorik üçgende varoluştaki rolleriyle ilişkilendirerek tanımlar. Birinci tür, konuşmacının şahsi karakteri ile ilgilidir ve karakteriyle doğrudan bağlıdır; ikincisi, dinleyiciyi belirli bir ruh haline sokmak üzerine; üçüncüsü, bizzat konuşmanın sözleriyle sağlanan delil veya zahiri üzerinedir (Aristoteles, 2012).

Masalların çıkış noktasıyla ilgili birçok teori olsa da sürecin tam olarak nasıl geliştiği ile ilgili net bilgiye ulaşılammıştır. Mitlerin parçalanmasıyla masalın ortaya çıktığı teorilerden biridir (Sakaoglu, 2012). Özellikle masalın içindeki fantastik unsurlara bakıldığında bilinmez âlemlere gidebilen, oradan aldığı bilgileri kabilesine götüren ve böylece kabilesini tehlikelerden ve kötü ruhlardan koruduğuna inanılan şamanların masallarla ilintili olduğu düşünülmektedir. Köken olarak şamanlığın avcılık döneminden de önce, toplayıcılık dönemine değin uzandığı düşünülmektedir. Şamanın; hekim gibi hastalıkları tedavi edebilen, bir otacı ya da sihirbaz gibi mucizeler gerçekleştiren, doğaüstü canlılarla kurduğu ilişkileri bulunduğu topluluk adına kullanabilme yeti ve yetkisine sahip ayrıca, ozan, rahip, psikoterapist, öykücü ve mistik olarak betimlendiği görülmektedir. Ruhsal ya da bedensel hastalıkları tedavi edebilen, tören ve ayinlerin uygulayıcısı olan şaman öykücü özelliğiyle ilk anlatıcı olarak değerlendirilebilir. Aynı zamanda şamanların ayin sırasında kullandıkları kostüm, dans, kukla, enstrüman, şarkı(ilahi) hatta dekor kullanımı gibi öğelerin masal anlatıcılarına sonraki dönemlerde ilham olduğu düşünülebilmektedir. Bulunduğu toplulukta birçok işlevlerin (hekim, din adamı, büyücü, falcı/kâhin, ozan, müzisyen, politikacı, dansçı, oyuncu...) yorumlayıcısı ve uygulayıcısı olarak şaman saygı duyulan ve korkulan bir kişiliktir. Dünya görüşü olarak büyüsel animizmi benimsemiş topluluk üyelerine doğdukları günden ölümlerine dek ve hatta ölüm sonrası için de yol gösterip, yardım eder. Somut dünya ile cinler/ölüler/ruhlar/tanrılar dünyası arasında bir bağlantı sağlar ve bu güçlere sözünü geçirebilir (Saydam, 2013). Masal anlatarak ve konuşarak bağlantı kurmanın kökeni çok eski zamanlara dayanmaktadır. Bir kişi içinde bulunduğu toplumda kral, kraliçe, lider, rahibe, rahip, bakan, şifacı, şaman olmak istiyorsa şayet öyküler anlatmak, sözün gücüyle ilerlemek büyük önem taşımaktadır. Çarpıcı masal anlatım becerisi sosyal pratiklere etki edip, toplumu ve bireyleri etkileme gücüne sahip olmak isteyenler için kıymetli bir meziyete dönüşmüştür. Fakat peri masalları alternatif olan sosyal pratikleri aktaracak dilsel bir araçken, kültürel aktarımın sağlanması yönünde önemli bir göreve sahipken zamanla, gerçek dışı, ipe sapa gelmeyen ya da pagan olarak yaftalanıp tartışılmaya başlamıştır (Zipes, 2018). “Masal Anası” konsepti üzerinden bakıldığında, masal

anlatımının genel olarak kadınlar tarafından gerçekleştiği ve anneden kızına geçip varlığını idame ettirdiği görülmektedir. Tarihsel süreç içerisinde kadınların bastırılmış dünyalarını; sezgileri güçlü, iktidara başkaldırabilen, tuttuğunu koparan, güçlüklerin karşısında sabır gösteren, dönüştüren kadın masal kahramanı üzerinden açığa çıkardıkları düşünülür (Talianova, 2015).

Geçmişte olduğu gibi bugün de masal anlatıcısı için önemli nokta anlatıyı canlı ve etkili bir şekilde bir araya getirmektir (Zipes, 2018). Beşerî kültürle bakıldığında en durağanı en basiti bile, değişimle ve karşılıklı etki ile yenilikler üretebilen bir makinedir. Beşerî kültürler en azından sözel olarak gerçek ya da hayali tarihsel kaydı insan dili içerisinde gizli tutar. En ilkel toplumlarda bile bakıldığında geçmiş, insanın bilincine siner, geçmişle ilgili tartışmalar- bazen dramatik boyut kazanan bir öyküleme, anlatının ardından yorum yapma, beraberce bazı öyküler kurgulama, olgusal ya da mantıksal noktaları sorgulama- milyonlarca yıl önce olmasa da ihtimalle 300.000 yıldır geceleri ne çok vakit almıştır (Maalouf, 2000).

Benjamin geleneksel masal anlatıcılarını, köklü yerel geleneklerin muhafızı olarak ele alırken, kültürün ayrıca seyahatinden anlatacak öykülerle dönen gezginlerle özdeşleştirdiğini belirtir. Bu iki anlatım tarzının Orta Çağ'da zanaatın yapısından kaynaklı iç içe geçmiş olduğunu düşünen Benjamin, usta zanaatkârlarla gezgin anlatıcıların bir atölyede buluştuklarını söyler (Brooks, 2016).

Benjamin'e göre masal anlatıcılığı aldığı en büyük darbeyi matbaanın icadı ve sanayi devrimi gibi süreçlerde almıştır. Sanayi devrimiyle köylerden kentlere göçün ve şehirleşmenin başladığını, bu süreçte anlatıcılık kültürünün derinden etkilendiğini belirten Benjamin, masalların matbaayla birlikte kitaplara gömüldüğünü, iletişim dilinde ciddi bir konuma sahip olan anlatıcılığın geri planda kaldığına işaret eder. Bununla beraber anlatma eyleminin oluşması için iki kişinin var olması yeterliyken, roman gibi türler ortaya çıkınca anlatıcıya duyulan ihtiyacın kalmadığı görülmektedir. Sözlü kültüre ait olan masalların, mesellerin, mitlerin tüketicisi ve üreticisi halk iken, yazarı tek bir kişi olan roman gibi ürünlerin okuyucusu için yalnızlık ortamı gereklidir. Tarihsel süreçte halk anlatıları sözlü biçimden yazılı kültüre geçmiş, anlatıcın seyircinin durumuna göre estetik ve sanatsal dokunuşlarla yorumlama şekilleri sona ermiştir. Buna bağlı olarak sanayileşme, modernleşme ve komün yaşamdan bireyselleşmeye geçişin de artık bugün o olağanüstü masalların ve olağanüstü özellikler barındıran anlatıcıların da zamanla azalmasına sebep olduğu görülmektedir. Bütün bunlara dayanarak anlatıcı ve dinleyicinin arasında oluşan masal alışverişinde sağlanabilen bilgelik ortaklığının zayıfladığı

söylenebilir. Anlatıcıyı alev imgesiyle tanımlayan Benjamin'e göre masal anlatıcısı, yaşamın fitilinin, masalının tatlı alevinde yanmasına ve yok olmasına karar veren kişidir. Ama fitili ateşleyenlerin sayısının günbegün azaldığı söylenebilir (Brooks, 2016).

2.3.1.Masal Anlatıcısının Rolü

“Kahraman, hepimizin içinde saklı duran yalnızca bilinmeyi ve yaşama katılmayı bekleyen tanrısal yaratıcı ve kurtarıcı imgenin simgesidir” (Campbell, 2010). Anlatıcı çıktığı yolda benliğini kurar ve kendini yeniden yaratır.

Azadovski'nin çalışmalarında anlatıcının rolüne kapsamlı yer verildiği görülmektedir. Ayrıca Azadovski, anlatıcının rolünü diğer çalışmalardaki gibi kısa şekilde ele almamış, bu konuda anlatıcının ahlak ilkelerini, sosyo-kültürel açıdan çevrelerini ve aynı zamanda hayatındaki olayları da irdemiştir. Azadovski'ye göre, masaldaki olayların, masalın yaşadığı yerin, farklı çeşitlenmelerin ve değişimlerin incelenmesi masalı anlatan anlatıcıyı, anlatıcının yaratıcı rolünü algılayabilmek için yeterli çalışmalar değildir. Anlatıcının kişiliğinin ele alınıp nesilden nesile aktarılan masalın ve bunu kurup yaratan kişinin gerçek etkenlerinin bulunup ortaya çıkarılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır (Azadovski, 2012). Ashley Ramsden ve Sue Hollingsworth'un (2017) yaptıkları çalışmada anlatıcı açısından değindikleri noktalar dikkat çekicidir. Masal anlatıcılarına tavsiye niteliği olan bu çalışmada şu noktalar ön plana çıkmaktadır. İlk olarak zamansal ilişkiler kurulması üzerine masalı çabuk öğrenmek için masalın başlıklarını ve masalı oluşturan özleri bir araya getirip yazmayı tavsiye etmektedirler, sonra masal doğrultusunda kuşbakışı bir harita oluşturmayı tavsiye ederler ve bunu iki boyutlu uzaysal ilişki olarak adlandırmaktadırlar, daha sonra bu yerlerin çevrenizde nerelere denk geldiğini parmağınızla gösterin şeklinde tavsiye verilmekte ve bu üç boyutlu uzaysal ilişki olarak açıklanmaktadır. Bu aşamalardan sonra masal hakkında dedikodu yapın, masalı gelişigüzel sohbet tarzında konuşun, bu şekilde unuttuğunuz bir şey olursa bunun eksikliğini buradan anlanabileceğini tavsiye etmekte ve unutulana karşı tekrar geri dönüşlerle anlatıcılıkta daha iyi bir seviyeye gelmenin mümkün olduğunu savunmaktadırlar. Masalı kurgularken detaylar eklemek için kendiniz için ruh hali haritası oluşturup masala sorular sorabilirsiniz şeklinde öneride bulunmaktadırlar. En önemlisi, masalın ne zaman ilerlemeye ihtiyacı olduğuna ve ne zaman daha detaylı anlatıma ihtiyacı olduğuna dair anlatıcının bir orantı geliştirebileceğini ele almışlardır (Ramsden ve Hollingsworth, 2017).

Anlatıcılık içten dışa, dıştan içe bir devinimi kapsar. Bu yüzden “o an” önemlidir. Bunu yalnızca doğaçlama üzerinden düşünmemeliyiz. Hissetmek ve aktarmak da kişinin

“o an” da gerçekleştirdiği devinim olmalıdır. Anlatıcılık anın içinde olan, anda olan her duruma açıktır. (Tonbul, Aktaran: Çeker, 2020).

2.4.Günümüzde Masal Anlatıcılığı Eğitimine Genel Bakış

Masal anlatıcısı kitlesine göre anlatısını eğip bükebilecek ve doğaçlama ile değiştirerek anlatacak yetkinliğe sahip olmalıdır. Masal içeriklerinde olağanüstü öğeler olsa da, geniş bir kısmında olağan akış da gözlemlenir. Var olduğu günden bugüne sözlü edebiyatın parçası olarak idame eden masalların, etkili şekilde anlatılması gün geçtikçe daha da önem kazanmaktadır (Maleoğlu, 2016). Anlatıcılık eğitiminde geleneksel formlardan yararlanılması eğitimin orijinal bir metodolojiye sahip olması açısından önemlidir. Metodolojinin önemi farklı katılımcılar tarafından vurgulanmış olsa da eğitimlerde spontane olmak daha önemlidir. Bu bağlamda anlatıcının dil becerisi ve yeteneği öne çıkmaktadır. Tonbul bu konuda şu tespitlerde bulunmuştur; Asıl metodun hissedebilmek ve durabilmek olduğuna inanıyorum. Duyguların aktarımı için önce hissedilmesi gerek. Bunun için zaman gereklidir ve durabilmeyi bilen anlatıcı mutlaka hisseder kanısındayım (Tonbul, 2020). Masal anlatıcılığının usta çırak ilişkisi ile öğrenilen bir sürece tabi olmamasına rağmen bazı durumlarda yakın çevrede veya aile içinde bir masal anlatıcısının olması, geleneğin devamına katkı sağlamaktadır. Saim Sakaoğlu bu konuda şunları söylemektedir: Bu geleneği sürdürmek ve masal anlatıcılığının önemini vurgulamak için her aile, her çevre bir masal anlatıcısına sahip olmalıdır. Masallar, insanlara yaşamda karşılaştıkları sorunlarla baş etme gücü ve cesareti verir. Masal anlatıcılığı, bir kültürün ve bir toplumun mirasıdır ve kuşaktan kuşağa aktarılmalıdır (Sakaoğlu, 2017).

Üniversitelerde anlatıcılık üzerine özel bir bölüm görülmemektedir. Sadece tiyatro alanında meddahlıkla ilgili dersler görülmektedir. Masal anlatıcılığının eğitimi konusunda ülkemizde çağdaş bir milattan bahsedilecek olursa 2013 yılında “Uluslararası Şirince Masallar Festivali” ile Nazlı Çevik Azazi, Hüseyin Pamuk ve İlhan Emirli çalışmalarını önemli bir yer almıştır. Bu çalışma ile yeni dönem için masal anlatıcılığının ilk tohumları atıldığı söylenebilir. Nazlı Çevik Azazi ve İlhan Emirli Berlin Sanat Üniversitesi'nde “Storytelling in Art and Education– Sanatta ve Eğitimde Hikâye Anlatıcılığı” üzerine eğitim almışlar, daha sonrasında Nazlı Çevik Azazi, Şirince Tiyatro Medresesi'nde “Masal Anlatıcılığı” kampı çalışması yürütmüştür. Böylelikle Türkiye'de masal anlatıcılığına yönelik ilk anlatıcılık eğitimini başlattıkları görülmektedir (1.html).

Türkiye'de hayatına devam eden Fransız asıllı Judith Malika Liberman “Masal Anlatıcılığı” üzerine ülkemizde atölye çalışmaları yapmıştır. Judith Malika Liberman, Paris Konservatuarında “Profesyonel Masal Anlatıcılığı” eğitimi almıştır.. “Masal Anlatıcılığı Eğitimi”; “Judith Liberman’la Somut Olmayan Kültürel Miras Hazinesinden Masallar-1 ve 2” adlı projeleridir (2.html).

Böylece bu isimler için Türkiye'de masal anlatıcılığının yeni döneminin ilk tohumlarını ektikleri söylenebilmektedir.

Şule Ateş’in Kumbaracı 50 organizasyonu ile anlatıcılık eğitimi üzerine yaptığı programda Ezel Akay, Güray Dinçol, Nazlı Çevik Azazi, Hakan Emre Ünal, Nezaket Erden, Zerrin Yanıkkaya’nın eğitmenlikleri ile beraber 80 saatlik bir eğitim düzenlenmiştir(3.html).

İstanbul merkezli 2013 yılında başlayan büyük şehirlerde çeşitli sanat evlerinde, okullarda, kafelerde masal anlatıları dinleyiciye sunulmaktadır. İstanbul’da Nazım Hikmet Kültür Merkezi, Moda Sahnesi, Kumbaracı 50 gibi sahnelerde masal anlatıları düzenlenmiştir. Masal anlatıcılığı yolunda ilerlemek ve anlatıcılık yönünden profesyonellik kazanmak isteyen bireyler hem kendini geliştirmek hem de öğrencilerine ya da çocuklarına masal anlatmak isteyen bireyler çeşitli alanlarda anlatıcılık atölyelerine ihtiyaç duymuşlar ve kayıtlara başlamışlardır. İstanbul merkezinin dışına taşarak çeşitli şehirlerde de masal anlatıcılığını meslek olarak icra etmek isteyen anlatıcılar kendilerini yetiştirmeye başlamıştır. Bu çerçevede önemli gelişmelerden biri Nazlı Çevik Azazi, Şeyda Çevik ve Ayşe Senem Donatan’ın beraber kurduğu Seiba Uluslararası Hikâye Anlatıcılığı Merkezi’dir.Seiba’da hem profesyonel masal anlatıcıları yetiştirmek üzere “Anlatıcının Yolu Sertifika Programı” hazırlanmış, hem de “Anlatan Öğretmen Programı” çalışmalarıyla okullarda masal anlatıcılığı üzerine eğitim modelleri geliştirilmiştir. (4.html).

Sadece ülkemizde değil yurt dışında verilen masal anlatıcılığı eğitimleri de bulunmaktadır. Avrupa’da üniversitelere bağlı bazı kurumlarda eğitimlerin verildiği bilinmektedir. Berlin Sanat Üniversitesi eğitimin verildiği okullardan biridir. Metine bağlı kalmadan yapılan bu eğitimlerde birtakım doğaçlama teknikleri eğitimin içerisinde yer alır (3.html). Amerika’da da benzer eğitimleri görmek mümkündür. East Tennessee State University’de masal anlatıcılığı eğitimi verilmektedir. Bu eğitim modülünde anlatıcılık, görünüm ve dil gibi değişkenlere özellikle vurgu yapılmaktadır. Bu programda da masal anlatıcılığının pedagojik yönü vurgulanmıştır. Belçika’da bulunan Federation for European Storytelling grubu hem örgün hem online eğitimler vermektedir. Masal

anlatıcılığı üzerine verdikleri eğitimlerde, kişilerin dört ana yetkinlik alanını geliştirmek hedeflenmektedir. Bu alanların; performans, ustalık, araştırmacılık ve sanatçılık olduğu vurgulanmıştır (5.html). Benzer bir eğitim Berlin Career College’da Almanya’da verilmektedir. “Storytelling in Art and Education” başlığı altında verilen eğitimlerin içeriği, anlatıcının hem teorik bilgisine hem de mimik ve jest kullanımına ağırlık verir. Eğitimin sonunda sertifika verilen bu programda, geniş bir kitle hedeflenmektedir. Özellikle öğretmenler ve tiyatrocular temel hedef kitlesini oluşturmaktadır. Mülteci çocuklarla çalışan bireyler ve müzeciler de programın hedef kitlesinde bulunmaktadırlar (6.html).

2.5 Pozitif Psikolojiye Katkı Olarak Masalların Psikolojik Bağlamda İncelenmesi

2.5.1 Pozitif Psikoloji

İnsanoğlu yaşamının her evresinde nasıl mutlu olacağını, iyilik halini nasıl arttıracığını, iyi yaşam için nelerin gerekli olduğunu merak edip birçok fikir ortaya atmıştır. Antik dönem filozoflarından Sokrates, Platon ve Aristoteles sağlıklı ve iyi yaşam üzerinde düşüncelerin önemli bir yeri olduğunu belirtmişlerdir. Yunus Emre, Mevlâna ve Farabi gibi doğu felsefesi düşünürlerinin ortaya koydukları “insanın kendini anlayabilmesi” ne yönelik fikirleri, pozitif bir ruh sağlığının önemini vurgular (Gable ve Haidt, 2005). 19. yy’dan itibaren psikoloji üzerine yapılan çalışmaların çoğalmasıyla çeşitli görüşler ve kuramlar ortaya atılmıştır. Davranışçılık, hümanizm, psikanaliz, varoluşsal psikoloji ve bilişsel psikoloji gibi kuramlar pozitif psikolojiye temel oluşturmuştur. Maslow (1954) Motivasyon ve Kişilik kitabındaki fikirleriyle, Adler (1979) kişisel çabaya yaptığı vurguyla ve Freud (2002) haz ilkesine dair görüşleri ile pozitif psikoloji kavramının temelleri oluşmuştur. Alanyazında Maslow’un ilk kez kullandığı pozitif psikoloji kavramı üzerine 1999 yılında Martin Seligman birtakım araştırmalar yaparak bu akımın ilk temsilcisi haline gelmiştir (Wright, 2003,). Seligman 1999’da psikoloji biliminin hep olumsuz taraflara odaklandığını belirterek pozitif duygu ve kişilik özelliklerine, güçlü yönler ve erdem konularına dikkat çekerek pozitif psikolojiyi önermiştir (Csikszentmihalyi ve Seligman, 2000). Seligman’a göre psikoloji çok uzun bir süre iki görevini ihmal etmiştir; kişiye dair yetenekleri belirlemek ve insanların daha üretken, daha tatmin edici yaşam sürmelerine yardımcı olmak (Seligman, 1999).

Psikoloji tarihi son dönemlerinde kişinin yaşam standartlarını nasıl arttırabileceğine, nelerin olumsuz etki ettiğine, kaliteli yaşamın ölçütlerinin ne olduğuna

dair çalışmalar yapmakta ve bireyin içsel yeteneklerine, potansiyeline vurgu yapmaktadır. Fakat son yüzyılda insanlık tarihinin geçirdiği sancılı süreçler, ekonomik krizler, sömürgecilik faaliyetleri, savaşlar, görüş çatışmaları psikolojide çalışılan konuların bireyin ruhsal bozukluklarına yönelmesine sebep olmuştur. Bozuklukların tanınması, tedavisi ve teşhisi, gelişime etki eden risk faktörlerinin belirlenmesi psikolojinin tedavi edici rol üstlenmesini sağlamıştır. Yetenek, mutluluk, erdem, değer, öznel iyi olma, iyilik hali, iyi oluş, güç gibi konular direkt çalışılmamıştır. Pozitif psikoloji alanının amacı ise bireyde pozitif nitelikler yaratma ve bunu idame ettirme olarak belirtilir (Csikszentmihaly ve Seligman, 2000).

Hümanist bakış ile birlikte insanların potansiyelleri, olumlu yönleri, içsel güçleri, kendini gerçekleştirme safhasında gereken ihtiyaçları, ruh sağlığı için önemsenen konular arasındadır. Bunların çalışılması ile ilgilenen yaklaşım ise “Pozitif Psikoloji” dir. 21. yy’ın başından itibaren, bireylerin güçlü ve olumlu yönlerini geliştirme, yaşam kalitesini ve iyilik hallerini yükseltme, mutlu ve sağlıklı bireyler yetiştirmek pozitif psikolojinin hedefleridir (Luthans, 2002). Bu yaklaşım, iyi olmak için olumsuz duyguların azaltılması değil, olumlu duyguların yeterli seviyede yaşamak gerektiğini vurgular (Aydın vd., 2020). Hem günlük hem de endüstriyel yaşam içerisinde insanı mutlu eden etkenlere, olumlu düşünüş ve yorumlama biçimlerine, şükran ve hoşgörüyeye yönelmiştir (Lyubomirsky ve Sin, 2009). Seligman psikolojinin yıllardır bireylerin normal olmayan nitelikleri üzerine çalıştığını, güçlü, olumlu ve pozitif yanlarını ihmal ettiğini, bulguların bireylere potansiyelinin ne olduğu, nasıl geliştireceği, daha başarılı, huzurlu ve mutlu olmak için gerekenlerin çalışılmasını ifade etmiştir (Seligman, 1998). Yine Seligman’a göre onarıcı ve tedavi edici psikolojinin bakış açısıyla birçok ruhsal hastalığın tedavi sürecinde kullanılmaktadır. Bununla birlikte psikoloji, psikolojik sıkıntısı olmayan, güçlü ve olumlu yönlerini kullanan, gelişime açık ve üretken insanla bağlarını koparmıştır. Bu alanda batı dünyasında hem pratik hem de teorik boyutta dikkat çekiçi çalışmalar yapılmıştır. Kişisel anlamda olumlu yönlerin ve erdemlerin incelendiği, sektörel ve iş alanlarında psikolojik sermayeye dair çalışmalar yapılmaktadır (Seligman, 2006; Lyubomirsky ve Sin, 2009; Gallagher, 2009). Yapılan çalışmalarda kişileri bedensel, sosyal ve ruhsal anlamda iyi bir duruma getirecek etmenlerin olabileceği sonucu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar bireyin pozitif deneyim yaşaması gerektiğini öne sürerken geçmişte esenlik, yaşam tatmini, memnuniyet konularına, şimdide akış, öznel iyi olma, gelecekte de iyimserlik ve umut gibi kavramları incelemektedir (Boniwell ve Hefferon, 2011).

2.6.Psikolojik Bağlamda Masal

Masal motiflerinden bazılarının değişmeden kalması aynı zamanda dünyanın birçok bölgelerinde tekrardan ortaya çıkması dikkatleri üzerine çekmiştir. Yazar ve filozof olan Apuleius'un, (MS 2.yy) "Cupid and Psyche" başlıklı halk masalını yazması ve bu masalın örüntüsü incelendiğinde, çağımızda yazılmış olan "Güzel ve Çirkin" masalıyla neredeyse aynı örüntüyü takip ettiği görülmektedir (Franz, 1986). Masallarda görülen motifler arasında genellikle bir ortaklık olduğu düşüncesi ile yola çıkılarak, masal araştırmacıları, masalların ilkel halini araştırmaya yöneltmiştir (Beit, 1952). Bu araştırma neticesinde masallarda sembollerle ele alınan eski inancın kalıntılarının keşfedilmesi üzerine durulmaktadır. Bunun sebebi daha yaşamsal, dünyevi ve içgüdüsel bir bilgelige yönelik ilk arzu olarak açıklanmaktadır (Franz, 1986). Bu açıdan bakıldığında Grimm Kardeşleri harekete geçiren de bu arzu olarak ifade edilmektedir. J. Görres ,F. Creuzer ve Chr. C. Heyne de "mitlerin ve masalların derin düşünce ve felsefi bilgilerinin sembolik bir ifadesi olduğu, dünya ve Tanrı hakkındaki derin gerçeklerden bazılarının mistik bir öğretiyi içerdiği" görüşünü ifade etmektedirler (Franz, 1986). Daha sonra masallara gösterilen ilgi artmış ve bu ilgi kendini tarihsel yönelimli ve bilimsel ilgi olarak göstermiştir. Tekrarlayan motifler tekrardan gündeme getirilerek, masalların geldiği yeri ve yayıldığı yeri anlamak için yeni girişimlere girildiği görülmektedir. Araştırmalar sonucunda çeşitli anlatıların da farklı kökenleri olabileceğini fakat motiflerin benzerlik gösterdiği belirtilmiştir ve aynı zamanda anlatının, geliştirilebilir ve süslenebilir olduğu fikri akıllarda kalmıştır (Franz, 1986).

Masal motiflerinin, farklı geleneklerde, farklı kültürlerde benzerlik görülmesini anlamak adına nihayet insan ruhu ile bir ilgisi olduğunu anlamaya çalışan araştırmacı Adolf Bastian (2012) olarak karşımıza çıkar. Masal araştırmalarına insan ruhu kavramını eklemeyi hedeflemiştir. Halkların mitolojik fikirleri ve masal motiflerinin benzerliğinin insan ruhunun yapısal olarak benzer olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Bu yaklaşımı anlayabilmek, kavrayabilmek ve bu varsayımı desteklemek için bilinçdışı olgusunu anlamakla mümkündür ve G. Carus bilincin beslendiği yerin bilinçdışı olduğunu söylemektedir. Bilinçaltının insan ruhunun dünyayla bağlantılı olduğunu fakat, rüyalar, mitler ve masallar bilinçdışına gömülü semboller biçiminde temsil edilen gerçeklik içerir (Beit, 1952).

Fakat, rüyalar, mitler ve masalların anlayabilmek insan ruhuyla bağlantıları ile ilgili yaklaşımlar psikanalizin konusu olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.6.1 Analitik Psikoloji ve Masal

M.L. Von Franz'ın yaptığı çalışmada Ludwig Laistner, efsanelerin ve masal içerisinde kullanılan motiflerin kökenine gittiğimizde ilk olarak karşılaşılabilecek noktanın insanların rüyaları olduğunu savunduğunu söylemektedir. Ayrıca Franz rüya ve mitlerin en derin gerçekliğin kapsayıcıları olduğunu belirtmektedir (Franz, 1986). Aynı doğrultuda etnolog K. Von Der Steinen insanların kendilerini keşfetmeye başladıkları dönemde doğüstü inançlarının da önemli rollerden birinin rüya olduğunu belirtmiştir (Steinen, 1942).

C. G. Jung (2010) yaptığı çalışmalarında bilinçdışını keşfedebilmek için öncelikle rüyalarla ilgilenmiştir. Jung'a göre bilinçdışında, bireyin kişiliğinin bilinçten bastırılmış bütün deneyimleri ve bölümleri, ayrıca "insanların tarihleri boyunca yaşadıkları tüm geçmiş deneyimler ve çatışmalar" yer almaktadır (Neel, 1983). Jung bunları kolektif bilinçdışı olarak isimlendirmektedir. Kalıtsal olarak anıları da arketip şeklinde betimlemektedir. Jung (2017), yetişkin bireyin bilincinde arketiplerin genetik şeklinde tasarlandığını ve evrensel sembollerle temsil edildiğini ele almaktadır. Bu sembollerin sonuç olarak mistik eserlerde, masalarda ve bireyin rüyalarında belirtmekte olduğunu ele alır. Fakat rüyada oluşan sembol ve imgelerin zaman ve uzay kategorilerinin farklı bir yapıda olduğu ve bir nedenselliğe ait olmadığıdır. Jacobi'nin yaptığı araştırmasında düzen ve sıranın, Ilona Kräutle'nin masal genelinde rüyaların aynı yasaları içerdiğini ele aldığını vurgulamaktadır (Jacobi, 1986). Jung aynı zamanda klasik drama yapısının rüyalara benzemekte olduğunu söyler. Böylece yerin belirtilmesi, eylem ve kişilerle başlar masallar ve rüyalar. Böylece rüyalar içerik olarak, halk masalına şematik olarak benzerlik göstermekte olduğu söylenmektedir (Franz, 1986).

Psikanalizin kurucusu olan Freud rüyaların oluşumundaki etkilerin nedenlerini bilinçaltı ile bağdaştırmıştır. Masal ve mitlerin psikanalitik açıdan incelenmesinde rüya tabirlerinin faydalanılması görüşünü içselleştirmiştir. Çünkü masalların ve rüyaların temelinde benzer bilinçaltı ve bilinç mekanizmasının işlediğini benimsemektedir. Rüyaları masallara benzeten Freud, rüyalar gibi masalların da, kişilerin bilinçaltısını domine etme eğiliminde oldukları arzuları endişeleri ve çatışmaları barındıran semboller içerdiğini söylemektedir. Bundan dolayı ego, id ve süper egonun bilinçli ve bilinçsiz arzularının dikkate alınması gerektiğini belirtir (Freud, 2002). Freud'un teorilerini araştırmak anlamak ve yorumlamak burada sunulandan daha karmaşık yapıdadır. Ancak ele aldığımız açıklamaları ile halk masallarının psikanalitik yorumlamalarını yapabilmek adına Freud tarafından psikanalize sadece ekstra bir bakış sunmayı sağlamaktadır. Düş okuma bilimi olarak ele alınan psikanaliz ile imgelerden yararlanabilmek mümkündür.

İmgelerin nasıl işe yaradığını anlamak için bize bir yol sunmaktadır. Buna örnek olarak Erich Fromm'un "Rüyalar, Mitler ve Masallar" kitabında gördüğümüz üzere masallardaki sembolik ağların toplumsal bilinçaltını var etmesinden ve bunu anlayabilmek için psikanalizden faydalanıldığı görülmektedir (Fromm, 2019). Masallarda özellikle klasik masal türlerinde Fromm, masalların düğümlerini anlamının masallardaki karşıtlıklarla mümkün olduğunu söylemektedir. Bu karşıtlıklar zengin-yoksul, iyi- kötü, şans-kötü talih, şeklinde ele alınabilir. Bu karşıt karakterlere yüklenen roller ise toplumsal yapıya ait ve o topluma uyumlu cinsiyet rollerinin yansıması olduğu vurgulanmaktadır. Masal okuyucularının farkında olmadan kendi bilincinde biçimlendirmeye özellikle çocuklarda bu durumun daha fazla olduğunu ve bu şekilde toplumsal bilinçaltının öne çıktığını vurgulamaktadır (Fromm, 2019).

Bruno Bettelheim'in "Masalların Büyüsü" adlı eserinde Denizci Sinbad , Binbir Gece Masalları ve Grimm Kardeşlere ait klasiklerden oluşturduğu bir dize seçkiyi psikanalizin süzgecinden geçirir ve "Temsili Doyuma Karşı Bilinçli Tanıma, İkili Tabiatımızı Birleştirmek, Bütünlük Kurmak " vb. başlıklar çatısı altında ruhsal gelişim adımlarının masalarda nasıl var olduğunu gösterir. Kitabının sonunda Bettelheim, 'gerçekliğin' yetişkin ile çocuk perspektifinden birbirinden çok farklı algılandığını, masallardaki değişmez mutlu sonları ele alırken çocuğun 'gerçek' kaygılarına seslendiğini ve böylelikle çocuğa güven aşıladığını hatırlatır (Bettelheim, 2019). "Masalların Büyüsü" adlı eserde yapılan incelemeler Freud'un rüyaları anlamak için ve yorumlayabilmek için kullandığı yöntemi ele almaktadır. Bettelheim, bilinç yüzeyine çıkarılmak istenen düşüncelerin ancak bilinçaltının sansüre uğramasıyla mümkün olduğunu savunur. Masal imgeleri de yoğunlaştırma, değiştirme formlarıyla bir çeşit sansür oluşturmaktadır. Cesur Terzi masasında devle terzi arasında bir mücadele yazmaktansa, terzinin kurnazlığı ile iki devin kavgasıyla denge sağlayarak dürtü ve dış dünyanın karşıt güçlerini nötralize etmeyi hedeflemektedir. Farklı masalarda yuvalarından ayrılan kahramanların yaşadıkları mücadeleler sonucunda evlenmeleri, anneye karşı bağıllığı ifade ederken babaya karşı rekabeti aşarak bireyin özgül bir kişiliğe evrilmesini ifade etmektedir. Masalların bu sembolik yapıları ile bireylerde gelecekte yaşama olasılığı olan çatışmalara karşı içgüdüsel olarak bu çatışmaları anlayabilecek bir kodlama yapılmakta olduğu savunulmaktadır (Bettelheim, 2019).

2.6.3 Psikolojik İyi Oluş, Öz Yeterlilik ve Öz Şefkat

2.6.3.1 Psikolojik iyi oluş

Psikolojik İyi Oluşun Yapısı adlı eserinde Bradburn, psikolojik iyi oluş kavramına yer veren ilk bilim insanıdır. Bradburn bu kavramı tanımlarken Aristoteles'in mutluluk arayışındaki insanda beklenen tinsel iyi oluş halleri etmenlerini kullanmış ve Yunancada mutluluk anlamında kullanılan "Eudamonia" kavramını kullanmıştır. Günümüzde bu bağlamda psikolojik iyi oluş, mutluluk kavramı ile anılan öznel iyi oluş durumlarıyla açıklanmaya çalışılır (Hamurcu, 2011). Bütünsel anlamda bireyin kendini gerçekleştirme, anlama, özerk olma deneyimlerini açıklamayı Eudaimonia gerekli kılmıştır. Düşünce ve duyguları ifade etme, kendini gerçekleştirme, bağımsız kararlar alabilmek gibi bireysel mükemmeliyete ulaştıran birtakım özellikler Eudaimonia ile ilişkilidir (Waterman, 1990). Eudaimonia psikolojik iyi oluşu yerine getiren kişi olarak da tanımlanır. Bu oluş içerisinde birçok kavramı barındırması ve karmaşık bir yapısı olması sebebiyle araştırmacılar açısından da farklı tanımlarla açıklanmıştır. Rosenberg öz saygı, Veroff ve Bryant yaşam doyumu, Bradburn mutluluk, Lawton manevi güç, Mcneil, Stones ve Kozma ise yaşam kalitesi ve öznel iyi oluş kavramlarını kullanarak ruhsal rahatsızlığı bulunmayan kişileri tanımlamaya çalışmışlardır. Keyes ve Ryff ise bu tanımların psikolojik iyi oluş nedir cevabı olmadıklarını belirtmişlerdir. Bunun nedenleri ise yapılan tanımların kavram olarak yüzeysel kalması, iyi oluşun güvenilir anlamda ölçülememesi ve bahsedilen kriterlerin değişkenlik göstermesi olduğunu ifade etmişlerdir (Keyes ve Ryff, 1995).

Psikolojik iyi oluş Ryff (1989) 'a göre şöyle değerlendirilir;

- Kendini kabul; kişinin kendisine, geçmişine, geleceğine dair öznel değerlendirme,
- Bireysel gelişim; sürekli gelişime açık olma,
- Yaşam amacı; bireyin yaşamını hedefler ile anlamlandırması,
- Kişilerarası ilişkiler; güvenli ve samimi bir etkileşim içinde olma,
- Çevresel kontrol; bireyin yaşamını istekleri ve ihtiyaçları doğrultusunda yönetme,
- Özerklik; bağımsız karar verebilme inancı

Psikolojik iyi olmaya açıklık getiren ve karmaşık bir yapı olmasını sağlayan kuramsal açıklamalar bulunmaktadır. Psikanalitik kuram uyumlu bireyin süpereo, id ve egosunun da denge içerisinde çalıştığını ifade eder (Jones ve Nelson, 1982). Bu sayede kişi bunalım ve anksiyete yaşamaz (Kılıççı, 1992). İyilik hali yüksek olan bir kişi süpereo veya idinin kontrolünde olmaz, durumu egosuyla idare eder (Burger, 2006). Freud yıllar içinde bireyi

olumsuz nitelikleriyle tanımlamasına karşın psikolojik anlamda sağlıklı bir kişinin ölçütlerini de öne sürecek birtakım araştırmalar yapmıştır (Aşkın, 1997). Freud yaşam boyunca kişinin duygularının iniş ve çıkış göstereceğini ancak çalışmak ve sevmek kavramlarını başardıklarında sağlıklı olacaklarını ifade eder (Ewen, 2003). Jung' a göre bireyleşme sürecini tamamlayabilen insan sağlıklıdır. Bu yaşam içinde ikinci dönemde tamamlanabilen bir süreçtir. “Tam insan” haline bireyleşme süreci getirir. Kişilik ertelenen istekleri, gizli kalan arzuları, artısı ve eksisi ile bütünleşip, tekrar var olur. Hayatları boyunca bireyler çeşitli evreler geçirir. Önemli olan bu evrelerde, gelişim görevlerinin yerine getirilmesidir. Psikolojik işlevselliği barındıran insan, bireyselleşme süreci ile gelişim görevini yerine getiren ve tüm insan özelliklerini taşıyan insandır (Fordham, 1994; Freud, 2002).

Adler, Freud ile aynı perspektiften bakmaktadır. Freud sağlıklı bireyi çalışan ve seven insan olarak tanımlamaktadır. Adler ise sağlıklı birey üç konuda ilerleme sağlamış bireydir; üretimin içinde olan meslek edinmiş birey, toplum için çabalayan, kişisel yararlarından arınmış sosyal ilgi, duygusal ihtiyaçların giderildiği evlilik ve aşktır (Ewen, 2003). Adler bu görüşünde bireysel sorumluluğu öne çıkararak bireyin kendi kaderini şekillendirecek seçimler yaptığı ve bunu da geleceği dair hedefleri ve değerleri ile yaptığını belirtir (Corey, 2005). Adler kuramının önemli katkılarından birisi de sosyal ilgi ile yapılan vurgudur. Her birey aşağılık duygusuyla doğar fakat bu olumsuz değil aslında bireyin toplumsal yaşama uyumlanması için teşvik edicidir. Psikolojik iyi oluşa sahip olan kişi hem ihtiyaçlarını hem de çevresindekilerin ihtiyaçlarını gözetir (Lindzey, 1973). Amaç edinme yeteneği, yakınlık kurma, sevme becerisine sahip bireydir. Kişi kendi eksiklerini geliştirilmesi gereken yönler olarak görmelidir (Yanbastı, 1996). “Durumlar ve olaylar oldukları gibi değil, algıladığımız gibidir” diyerek Adler, öznel algının psikolojik sağlıkta ne kadar belirleyici olduğunu göstermiştir (Adler, 2000). Sullivan’ın kişilerarası ilişkiler adlı kuramında bireyin psikososyal bir canlı olduğunu ve bozuklukların da kurduğu ilişkilerde aranmasının gerektiğini belirtmiştir (Yanbastı, 1996). Kişi hayal ürünü bile olsa ilişki durumunda olmalıdır. Sağlıklı bir kişilik diğer insanlarla birlikte oldukça gelişir. Birey sağlıklı bir gelişim için diğer bireylerle etkileşim kurabilme yetisini kullanmalıdır (Burger, 2006). Bunu engelleyecek tek faktör ise kaygıdır. Birey benlik saygısını koruyabilmek için ilişkiden kaçınabilir. Ruhsal rahatsızlığa sebep olan kaygı, bebeğin annesiyle kurduğu ilişki kaynaklıdır (Geçtan, 1988). Fromm kuramında bireyin iki temel ihtiyacından bahseder; varoluşsal ve fizyolojik ihtiyaçlar. Bireyin hayvansal tarafını temsil eden uyku, yeme, içme gibi

ihtiyaçların giderilmesi ve uyum sağlanması fizyolojik ihtiyaçlar; sevgi, duygusal yakınlık, bağlanma, sorumluluk ve g gibi kişiye özgü ihtiyaçlar da varoluşsal ihtiyaçlardır (Geçtan, 1988). Psikolojik anlamda sağlıklı kişiler bebeklik dönemlerinde duygusal bağlanma yaşamış, bireyleşme evresine ulaşmış kimselerdir. Burger bireyin kendisini bilmesinin gerektiğini ve bunun gelişimin çözümü olduğunu ifade eder (Burger, 2006). Rogers'ın birey merkezli kuramı ise kişi kendi davranışlarını veya düşüncelerini olumlu yönde değiştirebildiğinden bahseder (Corey, 2005). Gelişmeye açık olan insan ihtiyaçlarını karşıladığında ve kişisel sorumluluğunu aldığında mutluluk düzeyini arttırır. Kişinin geçmişi elbette önemlidir ancak değişim kişinin sorumluluğundadır. Her bireyin doğasında iyiye gitme ve gelişme eğilimi vardır (Cüceloğlu, 1997). Psikolojik anlamda sağlıklı kişi tam insani özelliklere sahiptir (Jones-Nelson, 1982). Bunlar; potansiyelini kullanan, kendisini gelişime adayan, yaratıcılığı etkin kullanan, her anı dolu dolu yaşayan, duygu ve düşüncelerinde özerk davranabilen bireydir (Burger, 2006). Terapi boyunca bu tarz özelliklere sahip, kişiye yönelik amaçlar çalışılmaktadır (Corey, 2005).

Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisinde basamakları amaç göstererek sağlıklı kişinin temelde gereken tüm ihtiyaçlarını gidererek kendini gerçekleştirme hedefine ulaşmış olduğunu belirtir. Kendini gerçekleştiren insan; duygu ve düşüncelerini kontrol eden, kendini tanıyan, mizah duygusu bulunan, yaratıcı, merak duysunu olan, kâşif, olgun, anı yaşayan, ağırbaşlı, dürüst, doğru ve adaletlidir (Maslow, 2001) Allport'a göre kişinin davranışının en önemli belirleyicisi kişilik yapılarıdır. Bu yapılar kişinin psikolojik sağlığına şekil verir. Psiko-fiziksel sistemi içinde barındıran birey olgunlaşma ile paralel şekilde güçlenir (Yanbastı, 1996). Olgun insan benlik duygusunu aile, okul ve işte etkili kullanır, sosyal, sıcak ilişkilerde bulunur, güven düzeyi yüksek olur, mizah ve i görü yetisi gelişmiştir (Allport, 1960). "Pozitif Ruh Sağlığının Güncel Kavramları" kitabında Jahoda, iyi olmanın belirlenmiş bugünkü kriterlerinin temelini oluşturmuştur. Sağlıklı birey kendini, gelecekte beklenenlerini ve düşüncelerini gerçekçi bir biçimde algılar. Bununla birlikte strese dayanıklılığın, yeterliliğin, kendini gerçekleştirmenin ve özerk davranabilmenin belirleyici olduğunu vurgular (Doğan, 2006). Ryff ise iyi oluşa dair kuramsal açılımların tamamında eksiklikler olduğunu belirtmiş, altı boyut içeren kendi modelini ortaya koymuştur.

Diğerleriyle Olumlu İlişkiler: Ryff'a göre insanların diğer kişilerle samimiyet ve güvene dayalı empatik ilişkileri, iyi oluşun işaretidir. Özellikle Rogers ve Adler gibi kendini gerçekleştirme kavramına önem verenler, bireylerin ilişkisel canlılar olduklarını

ve ilişki kurmanın da temel ihtiyaç olduğundan söz etmişlerdir (Cooper, 1995). Sıcak ve güvene dayalı ilişkilerin öneminden bahsedilir. Sevmeye becerisi, ruh sağlığının ana bileşenidir. Kendini gerçekleştirenler, insanlar için şefkat ve empati duygusuna sahip olarak, daha çok sevgi, derin arkadaşlık, başkalarıyla daha da özdeşleşme becerisine sahip olarak tanımlanırlar. Başkalarıyla ilişki kurabilmek, olgunluk kriteridir. Erişkin gelişimsel evre teorileri, başkalarıyla birlikteliğin, onların üretken oluşunun başarısını açıklar. Bu sebeple, iyi olma kavramlarında başkalarıyla pozitif ilişkilerin önemi çokça vurgulanmaktadır (Singer ve Ryff, 1996). Olumlu ilişkiler; bireylerin birbirlerine karşı hissettiği koşulsuz sevgiyi, sıcaklığı ve saygıyı ifade eder. Allport ilişkiye önem veren bir diğer kuramcıdır. Kuramında olgun bireyin temel ölçütünün ilişki kurma yetisi olduğunu söyler (Essex ve Ryff, 1991). Ryff bütün kuramsal söylemleri dikkate almış ve kendi modeline olumlu ilişkiler kurmak boyutunu katmıştır.

Otonomi (Özerklik): Diğerlerinden bağımsız karar alabilme, bireyselleşme, kendini kontrol edebilme ve davranışlarını düzenleme olarak tanımlanır. (Ryff, 1996). Özerkliğe sahip kişinin kontrolü dışındaki davranışlar ve düşünceler önemsizdir. Sorumluluklarını üstlenir ve seçimleri kendi yapar. Özerk davranabilen kişiler sosyolojik konulardan çekinmezler ve toplumu ilgilendiren yönelim ve inançlara rağmen kendi fikirlerine göre hareket edebilirler. Batı psikolojisinde bireyciliğin önemi bu anlamda artmıştır. Bireycilik anlayışına göre insanlar geleneklere veya toplumsal kurallara bağlı kalmadan kendi kararlarını verebilmelidirler (Ryff, 1999). Kendini gerçekleştiren insanın özelliklerinden biri de kültürleşmeye ve özerk işleyişe gösterdikleri dirençtir. Özerkleşmenin, bireyin toplumların kolektif korkularına, yasalarına ve inançlarına bağlı kalınan uzlaşmadan kurtuluşu da içerdiği görülmektedir (Singer ve Ryff, 1996).

Çevresel Kontrol: Çevre hakimiyeti; bireyin değerlerine, düşünce ve duygularına uygun, ruhsal sağlığını iyi eden bir çevre oluşturma becerisidir (Ryff, 1991). Çevre kontrolünü sağlayan kişi dönemlere ve koşullara uyum sağlayabilen, etkileşim ortamlarını düzenleyebilen, mutluluğu arttıracak etkinliklerde bulunabilen yapıdadır. Ryff çevresel kontrole değer vermiş ve psikolojik iyi olmanın bir göstergesi kabul etmiştir. Kişinin psikolojik koşullarına göre ortamları yaratma veya seçme yeteneği, ruh sağlığı özelliği olarak kabul edilir. Olgunluk; bireyin çevresel fırsatları değerlendirmesi ve çevreye katılım sağlaması ile ilişkilidir. Hayat boyu gelişim, çevresel şartları düzenlemeye ve kontrol etmeye bağlıdır. Bu, bireyin varoluşsal gelişimini, zihinsel ve fiziksel aktivitelerle değişme yeteneğini belirtir. Başarılı yaşlanma, kişinin çevresel fırsatlardan nasıl

yararlandığını gösterir. Birleşik bakış açısı, çevreye katılımın ve hâkim olmanın, olumlu psikolojik işleyişin bileşenleri olduğunu gösterir (Singer ve Ryff, 1996).

Bireysel Gelişim: İyi oluşun göstergelerinden biri bireysel gelişimdir. İlerleyen ve değişen toplumlarda kişilerin kendilerini geliştirmeleri, büyümeleri yönünde beklentiler vardır. Çağın gerisinde kalmış kişiler toplumsal değeri kaybedip bunalıma girebilir. Yaşam dönemlerinin hepsinde bir kriz hali vardır. Bunu atlatabilmek için de kişilerin kendilerini anlamaları ve kapasitelerini arttıracak çalışmalar yapmaları gerekir (Essex ve Ryff, 1991). Optimal psikolojik işleyişte, sadece bireyin hastalık öncesi özelliklerini elde etmesi değil, bireyin potansiyelini geliştirmeye, birey olarak genişlemeye ve büyümeye devam etmesi gerekir. Potansiyelini farketme ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı, kişisel gelişimle alakalı klinik bakış açısının merkezinde bulunur. Örneğin, deneyimlemeye açık olma, tam bir işlev gösteren bireyin temel özelliğidir. Bu birey, bütün sorunların çözümlendiği sabit bir hale ulaşmak yerine devamlı olarak gelişmektedir. Hayat süresi teorileri, sürekli büyümeye, yaşamın farklı evrelerindeki görevlerde yüzleşmeye vurgu yapar (Singer ve Ryff, 1996).

Yaşamın Amacı: Jung, Buhler ve Erikson değişen koşullarda kişide bulunması gereken yeteneğindeki amaç edinebilme özelliği olduğunu söyler. Olgun bireyin tanımında Allport, bireylerin amaç edinmeleri ve eylemlerde bulunmalarının önemini vurgular. Böylelikle yaşamın amacı iyi olmanın bir göstergesi şeklinde ifade edilir. Ruh sağlığı, bireye yaşamın anlamı ve amacı olduğu hissiyatını veren inançları içeren şekilde tanımlanır. Yaşam boyu gelişme teorileri, yaratıcı ve üretken olma veya duygusal bütünleşmeyi sağlamak gibi yaşamda bulunan ve değişen hedeflere veya amaçlara atıfta bulunur. Psikolojik anlamda sağlıklı kişinin hedefleri, yön duygu ve niyetleri vardır ve hepsi yaşamın anlamlı olduğu hissiyatına katkıda bulunur (Singer ve Ryff, 1996).

Kendini Kabul: Bireyin kendisine ilişkin pozitif bakış açısı ve tüm özellikleriyle kendisini hoş görmesi olarak tanımlanır (Ryff, 1989). Olgun ve kendini gerçekleştiren bireyin de özellikleri arasında kabul gören bu boyut yaşam boyu gelişme kuramında Erikson, benliği geçmiş ve geleceği ile kabul etme olarak belirtmiştir (Essex ve Ryff, 1991). Bu tarz yaklaşımlarda en çok tekrar edilen iyi oluş kıstası, kişinin kendini gerçekleştirme, olgunluğun ölçütü ve optimal işleyiş olarak tanımlanmaktadır. Yaşam boyu gelişim teorisi sağlıklı kişinin aynı zamanda geçmişini ve kendisini kabul ettiğini belirtmektedir.

2.6.3.2 Öz Yeterlik

“Algılanan öz yeterlik” Bandura için davranış üzerinde önemli bir kavramdır. Kişinin önüne gelen bir konuda performans gösterebilmek için düzenleme yetisini kullanabileceğine dair fikrine; etkinlikleri düzenleyerek hayata geçirebileceğine, başarıyla yapma edimine sahip olup olmadığı fikrine “öz yeterlik” denmektedir (Bandura, 1982). Başka bir deyişle; kişinin karşılaşılabileceği güçlüklerde, üstesinden gelip gelemeyeceği ile ilgili kendisine duyduğu inanç ve hakkındaki yargısıdır (Senemoğlu, 2015). Öz yeterlik, bir sorunu çözmek için gereken belli hareketleri icra ve organize etme yeteneğine olan güveninizdir. Örneğin Albert Bandura’ya öğrencileri notlarını nasıl yüksek hale getirebilecekleri sorusunu sorarlar ve o da “bu dersten sanırım yüksek not alabilirim” demenin öz yeterliğin göstergesi olduğunu belirtir (Plotnik, 2009). Kendine yeterlik inancının oluşumu bebeklerde yeterlik duygusu gelişimi, ebeveynin onların davranışlarına olan tepkileri ile ilgilidir. Çingırak sallamak, çığlık atmak, yatağa vurmak gibi hareketlerle ailesini çağırabildiğini fark eden bebek, davranışının diğer kişiler üzerindeki etkisini öğrenir. Bu öğrenme şekli, bebeği davranışlarına daha dikkat etme, yeni beceri geliştirme, davranış deposunu genişletmesine neden olur. Kişinin diğerlerinden farklılaşması başka yaşantılarından kaynaklanır ve bebekler ancak, başka bir kişi olarak algılandıklarında olgunlaşır. Bu sebeple, sosyal ve bireysel deneyimler çocuğun kendini birey olarak tanımlamasını sağlar (Girmen ve Çubukçu, 2007).

Çocuklar günlük yaşantılarında yeterlikleri ve kapasitelerini ve becerilerini birçok şekilde test etmektedir. Öz yeterlik gelişmesi de çocuğun çevreyi keşfi ve bu duruma göre davranmasıyla ilişkilidir. Bilişsel ve sosyal yeterliğin merkezinde, kişisel kontrolün sağlandığı deneyimler vardır. Böylelikle bebeğin deneyimleriyle ailesinin neyi yapıp neyi yapamayacağını söylemesi bebeğin kendi kapasitesi için algı geliştirebileceği bir alanı oluşturur (Girmen ve Çubukçu, 2007). Öz deneyimler ile ailenin etkisinin yanı sıra yeterlik kazanımında okulun ve akranların rolü yadsınamaz.

2.6.3.3 Öz-Şefkat

Kaynağı Budist felsefesinden gelen kavram, Neff tarafından literatüre girmiştir. Buda'nın öğretilerinden oluşan Budist felsefede benliğin negatif etkilere sebebiyet veren duygulardan arındırılması ve kişinin kendisine şefkat göstermesi gerekliliği vurgulanır. Bu sebeplerle öz şefkat kavramı Budizm içerisinde yıllardır var olan bir olgudur (Ozbay, 2007)

Kavramı anlamlandırabilmek için şefkat olgusunu anlamız gerekir. Latince “compati” İngilizce “compassion” şeklinde ifade edilir. Acı çeken birine üzölmek ve acı çeken birini anlamak manasıyla kullanılmaktadır. Genel manada başkasının kederini fark edebilmek ve bu kedere karşı duyarlı olarak onu hafifletmek veya ortadan kaldırmaya çalışmayı içeren sosyal bir süreçtir (Sak ve Nas, 2020).

Batı perspektifinde kavram evrimsel nörobilim yaklaşımı ve sosyal psikolojik yaklaşım kapsamı dâhilinde incelenmiştir (Gilbert, 2005). Sosyal psikolojik yaklaşım çoklukla öz şefkat sahibi olmak için gereken bireysel yeteneğe ve öz şefkatin iyi oluş üzerine etkilerine odaklanmıştır. Sağlıklı ilişki kurmak için öz şefkatin başka psikolojik yapılarla ilişkisini tanımlamıştır. Evrimsel nörobilim yaklaşımı; şefkat gelişimine odaklanır ve gelişimi, deneyimin şekillendirdiği kişisel beyin süreci üzerinden evrimsel bir modelle açıklar.

3.YÖNTEM

3.1Amaç ve Hipotezler

Masal anlatıcılığı eğitimi alan bireylerin genel öz yeterlik, öz şefkat ve psikolojik iyi düzeylerinde, eğitim sonrasındaki farklılaşma bu çalışmanın temel problemidir. Böylece alan yazında masal anlatıcılığı eğitiminin etkileri üzerine yapılan tartışmalara katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

Çalışmanın hipotezleri aşağıda sunulmuştur:

Ha1: Masal anlatıcılığı eğitimi alan bireylerin öz yeterlik düzeyi eğitim sonrasında eğitim öncesindeki seviyeden farklıdır.

Ha2: Bireylerin eğitim düzeyine göre masal anlatıcılığı eğitimi ve öz yeterlik düzeyi ilişkisi farklılaşmaktadır.

Ha3: Bireylerin kişisel gelir düzeyine göre masal anlatıcılığı eğitimi ve öz yeterlik düzeyi ilişkisi farklılaşmaktadır.

Ha4: Bireylerin mesleğine göre masal anlatıcılığı eğitimi ve öz yeterlik düzeyi ilişkisi farklılaşmaktadır.

Ha5: Bireylerin yaş grubuna göre masal anlatıcılığı eğitimi ve öz yeterlik düzeyi ilişkisi farklılaşmaktadır.

Ha6: Masal anlatıcılığı eğitimi alan bireylerin öz şefkat düzeyi eğitim sonrasında eğitim öncesindeki seviyeden farklıdır.

Ha7: Bireylerin eğitim düzeyine göre masal anlatıcılığı eğitimi ve öz şefkat düzeyi ilişkisi farklılaşmaktadır.

Ha8: Bireylerin kişisel gelir düzeyine göre masal anlatıcılığı eğitimi ve öz şefkat düzeyi ilişkisi farklılaşmaktadır.

Ha9: Bireylerin mesleğine göre masal anlatıcılığı eğitimi ve öz şefkat düzeyi ilişkisi farklılaşmaktadır.

Ha10: Bireylerin yaş grubuna göre masal anlatıcılığı eğitimi ve öz yeterlik şefkat ilişkisi farklılaşmaktadır.

Ha11: Masal anlatıcılığı eğitimi alan bireylerin psikolojik iyi oluş durumu eğitim sonrasında eğitim öncesindeki seviyeden farklıdır.

Ha12: Bireylerin eğitim düzeyine göre masal anlatıcılığı eğitimi ve psikolojik iyi oluş ilişkisi farklılaşmaktadır.

Ha13: Bireylerin kişisel gelir düzeyine göre masal anlatıcılığı eğitimi ve psikolojik iyi oluş ilişkisi farklılaşmaktadır.

Ha14: Bireylerin ilişki durumuna göre masal anlatıcılığı eğitimi ve psikolojik iyi oluş ilişkisi farklılaşmaktadır.

Ha15: Bireylerin mesleğine göre masal anlatıcılığı eğitimi ve psikolojik iyi oluş ilişkisi farklılaşmaktadır.

Ha16: Bireylerin yaş grubuna göre masal anlatıcılığı eğitimi ve psikolojik iyi oluş ilişkisi farklılaşmaktadır.

Örneklemden elde edilen veriler ışığında yukarıdaki hipotezler test edilmiştir. Ayrıca masal anlatıcılığının anlatıcıya olumlu etkileri sorusuna katılımcıların verdiği cevaplar incelenmiştir. Böylece katılımcıların masal anlatıcılığı eğitiminin katkıları hakkındaki değerlendirmeleri tespit edilmiş ve örneklemin eğitim öncesi ve sonrası görüşleri kıyaslanmıştır.

3.2. Masal Anlatıcılığı Eğitmeni

Nazlı Çevik Azazi, bu çalışmaya konu olan eğitimin geliştiricisidir. Kendisi, 2008 yılında Berlin Güzel Sanatlar Üniversitesi'nde Tiyatro Pedagojisi Yüksek Lisansı yaparken anlatıcılık sanatı ile tanışarak 2013 yılında Türkiye'ye geri dönmüş ve bu alanda eğitimler vermeye başlamıştır. 2015 yılında Şeyda Çevik ve Ayşe Senem Donatan ile birlikte Seiba Uluslararası Hikâye Anlatıcılığı Merkezi'ni kurmuştur. Seiba Uluslararası Hikâye Anlatıcılığı Merkezi, kısa süreli, uzun süreli ve kurumsal eğitimler vermektedir. Bu özellikleriyle eğitmen, alında hem akademik hem de pratik anlamda tecrübelidir. Bu nedenle eğitim veriliş prosedüründen kaynaklı olarak çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini tehdit eden bir unsur olduğu düşünülmemektedir.

3.3. Masal Anlatıcılığı Eğitiminin İçeriği

Masal anlatıcılığı eğitimi, ilgili eğitim kurumunun kısa süreli eğitim programlarından biridir. Toplam 36 saatlik programda teorik ve uygulamalı kısımlar yer almaktadır. Eğitim boyunca, anlatıcı adayı, sözlü kültüre ait masallar aracılığıyla bedenini, duygularını, düşüncelerini ve masal anlatısındaki farklı ifade olanaklarını keşfeder. Eğitim içeriği 12 haftada tamamlanmaktadır. Gözlenen eğitim içeriği tablo 3.1' de sunulmuştur.

Tablo 3.1 *Masal Anlatıcılığı Eğitiminin İçeriği*

Oturumlar	İçerik
1. Oturum	1. Grup üyeleri ile tanışılmıştır. 2. Programın amacı ve kuralları ile ilgili bilgi verilmiştir. 3. Meditasyon çalışması yapılmıştır. 4. Katılımcılar ders ile ilgili deneyimlerini paylaşmışlardır.
2. Oturum	1. Birinci oturum değerlendirilmiştir. 2. İmge çalışması yapılmıştır. 3. Katılımcılar imgelerini resmetmişlerdir. 4. Masallarla ilgili teorik bilgi verilmiştir. 5. Katılımcılar sürece dair duygu ve düşüncelerini paylaşmıştır.
3. Oturum	1. İkinci oturum değerlendirilmiştir. 2. Masallarla ilgili teorik bilgi verilmiştir. 3. Meditasyon yapılmıştır. 4. Eğitmen masal anlatmıştır. 5. Katılımcılar masalın onlarda bıraktığı izlere dair değerlendirme yapmıştır. 6. Katılımcılara masal listesi sunulmuştur. Program boyunca aynı masal üzerinde çalışacaklarına dair bilgi verilmiştir. 7. Katılımcılardan bir sonraki haftaya kadar listede olan bağ kurdukları, anlatmak istedikleri masalı seçmeleri istenmiştir.
4. Oturum	1. Üçüncü oturum değerlendirilmiştir. 2. Meditasyon çalışması yapılmıştır. 3. Masalla ilgili teorik bilgi verilmiştir. 4. Katılımcılar seçtikleri masalın iskeletini çıkartıp resmetmişlerdir. 5. Katılımcılar ilk kez masallarını anlatmışlardır. 6. Oturumun değerlendirilmesi yapılmıştır.

Tablo 3.1. Masal Anlatıcılığı Eğitiminin İçeriği (Devamı)

Oturumlar	İçerik
5. Oturum	1. Dördüncü oturumun değerlendirilmesi yapılmıştır. 2. Katılımcılar farklı iki renkte boya kalemi seçerek masallarını resmetmişlerdir. 3. Katılımcılar masallarını 7 cümle ile, 3 cümle ile ve 1 cümle ile anlatmışlardır. 4. Eğitimci masal anlatmıştır. 5. Değerlendirme yapılarak oturum sonlandırılmıştır.
6.oturum	1. Beşinci oturumun değerlendirilmesi yapılmıştır. 2. Meditasyon yapılmıştır. 3. Masalın hafızası ile ilgili teorik bilgi verilmiştir. 4. Oturum değerlendirilmesi yapılmıştır.
7. Oturum	1. Altıncı oturumun değerlendirilmesi yapılmıştır. 2. Katılımcılar masallarının mandalasını çizmişlerdir. 3. Anlatım biçimleri ile ilgili teorik bilgi verilmiştir. 4. Katılımcılar ikili eş olarak birbirlerine masalları ile ilgili soru sormuşlardır.
8.oturum	1. Yedinci oturumun değerlendirilmesi yapılmıştır. 2.Meditasyon çalışması yapılmıştır. 3. Katılımcılar masallarının eşiklerini bulmuştur. 4. Katılımcılar ikili eş olarak, birbirleriyle masallarının eşiklerini paylaşmışlardır. 5. Anlatı türleri hakkında teorik bilgi verilmiştir. 6. Masal türleri hakkında teorik bilgi verilmiştir.
9.oturum	1. Sekizinci oturumun değerlendirilmesi yapılmıştır. 2. Meditasyon çalışması yapılmıştır. 3. Masallardaki zıtlıklar hakkında teorik bilgi verilmiştir. 4. Katılımcılar ikili eş olarak masallarındaki zıtlıkları vurgulayarak anlatıcılığı deneyimlemişlerdir.
10.oturum	1. Dokuzuncu oturumun değerlendirilmesi yapılmıştır. 2. Meditasyon çalışması yapılmıştır. 3.Masallarla ilgili teorik bilgi verilmiştir. 4. Semboller ve imgeler hakkında bilgi verilmiştir. 5. Katılımcılar ikili eş olarak, birbirlerine masal anlatmışlar, birbirlerini yargısızca dinlemişlerdir.

Tablo 3.1. Masal Anlatıcılığı Eğitiminin İçeriği (Devamı)

Oturumlar	İçerik
11.oturum	1. Onuncu oturumun değerlendirilmesi yapılmıştır. 2. Meditasyon çalışması yapılmıştır. 3. Sembollere ve imgeler dair teorik bilgi verilmiştir.
12.oturum	1. Katılımcılar eğitim programı süresince kendi duygu, düşünce ve davranışlarındaki değişimleri paylaşmıştır. 2. Eğitmen 11 haftalık süreç boyunca nasıl çalışıldığını özetlemiştir. 3. Masallara ve anlatıcılığa dair bilgileri özetlemiştir. 4. Katılımcılar haftalarca duygusal, düşünsel, fiziksel bedenleriyle çalıştıkları masallarını anlatmışlardır. Hem anlatıcı hem dinleyici olarak sözlü geleneğin bir parçası olmuşlardır. 5. Katılımcılar masallarını anlattıktan sonra süreçle ilgili deneyimlerini paylaşmışlardır.

Eğitimin ilk oturumunda, katılımcılar, eğitmen ve birbirleriyle tanışmıştır. Daha sonra eğitmen, program amacı ve kurallarla ilgili bilgi vermiştir. Ardından, araştırmacı da kendini tanıtarak orada bulunmasının nedenini, bulguları etkilemeyecek düzeyde anlatmıştır. Meditasyon çalışmasının ardından birinci oturumla ilgili deneyimler paylaşılmıştır (Tablo 3.1).

Birinci oturumdan sonraki tüm oturumlar, bir önce oturumun değerlendirilmesiyle başlamıştır. Çoğunlukla her oturumun sonunda ilgili oturum değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler esnasında araştırmacı tarafsız bir rol izleyerek kendi düşüncelerini paylaşmamış ve sadece gözlem yapmıştır. Hemen tüm oturumlardaki bir diğer ortak uygulama ise meditasyondur. Oturumlarda farklılaşan detaylar şunlardır:

İkinci oturumda imge çalışması ve katılımcıların imgeleri resmetmesinden sonra masallarla ilgili teorik bilgi aktarılmıştır. Üçüncü oturumda masallarla ilgili teorik bilginin ardından meditasyon yapılmıştır. Sonrasında eğitmen masal anlatmış ve katılımcılar, masalın onlarda bıraktığı etkiyi değerlendirmiştir. Sonrasında katılımcılara masal listesi sunulmuştur. Bir sonraki haftaya kadar katılımcılardan masal seçmeleri istenmiştir. Seçim esnasında bağ kurdukları masala dikkat etmeleri istenmiştir ve eğitim boyunca aynı masal üzerinde çalışacaklarına dair bilgi verilmiştir. Önceki oturumlardan farklı olarak dördüncü oturumda katılımcılardan geçtikleri masalın iskeletini çıkartıp resmetmeleri istenmiştir. İlk kez dördüncü oturumda katılımcılar seçtikleri masalı anlatmıştır. 5. Oturumda katılımcılar, farklı iki renk boya kalem seçerek masallarını resmetmişlerdir. Ayrıca masallarını önce yedi, sonra üç, en sonunda bir cümle ile anlatmaları istenmiştir. Ardından eğitmen masal anlatmıştır. Diğer oturumlardaki uygulamalara ek olarak altıncı oturumda masalın hafızası ile ilgili ek bilgi verilmiştir.

Yedinci oturumda ise anlatım biçimleriyle ilgili teorik bilgi verildikten sonra, katılımcılar iki kişilik gruplara ayrılarak birbirlerine masallarıyla ilgili soru sormuşlardır. Sekizinci oturumda ise katılımcılardan kendi masallarının eşiklerini bulmaları istenmiştir. Daha sonra ikili gruplara ayrılarak masallarının eşiklerini grup arkadaşlarıyla paylaşmaları istenmiştir. Aynı oturumda anlatı türleri ve masal türleri hakkında teorik bilgi verilmiştir. Dokuzuncu oturumda, masallardaki zıtlıklar hakkında teorik bilgi verildikten sonra, katılımcılar ikili grup oluşturmuş ve bu kez masallarındaki zıtlıkları vurgulayarak masal anlatıcılığını deneyimlemişlerdir. 10. oturumda ise masallarla, sembol ve imgelerle ilgili teorik bilgi verildikten sonra katılımcılar ikili gruplar halinde birbirine masal anlatmış, dinleyiciler yargısızca dinlemiştir. Bu nedenle oturum sonunda değerlendirme yapılmamıştır. 11. oturumda diğer oturumlardan farklı bir uygulama yapılmamıştır. 12. oturumda ise 11 hafta boyunca üzerinde çalışılan masallar anlatılmıştır. Daha sonra süreçle ilgili deneyimler paylaşılmıştır. Masallar ve masal anlatıcılığı ile ilgili bilgiler özetlenmiştir (Tablo 3.1)

3.4.Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın örnekleme, bir özel kurumun verdiği masal anlatıcılığı eğitime katılan alan bireylerden araştırmaya katılmak isteyenlerin dahil edilmesiyle oluşturulmuştur.

Tablo 3.1.Örneklemin Sosyal-Demografik Özellikleri

		n	%
Cinsiyet	Kadın	18	90.00
	Erkek	2	10.00
Yaş	23-41	9	45.00
	42-56	11	55.00
Eğitim Düzeyi	Ön lisans- lisans ^a	12	60.00
	Lisansüstü ^b	8	40.00
Meslek	Öğretmen	6	30.00
	Diğer ^c	14	70.00
Kişisel Gelir (Aylık)	Yeterli	7	36.84
	Yetersiz	12	63.16
Hane Halkı Geliri (Aylık)	Yeterli	10	52.63
	Yetersiz	9	47.37
İlişki Durumu	Evli / Partneri var	9	45.00
	Bekar / Partneri yok	11	55.00
Yalnız mı Yaşıyor	Evet	5	25.00
	Hayır	15	75.00
Çocuk	Var	11	55.00
	Yok	9	45.00
Psikolojik Destek Alıyor mu	Evet	9	47.37
	Hayır	10	52.63

Tablo 3.2. Örneklemen Sosyal-Demografik Özellikleri (Devamı)

		N	%
Doğduğu yerleşme	Köy	2	10.00
	Küçük şehir-kasaba	2	10.00
	Orta büyüklükte şehir	1	5.00
	Büyük şehir/ kent	15	75.00
Son bir yıldır yaşadığı yerleşme	Köy	1	5.00
	Küçük şehir-kasaba	1	5.00
	Orta büyüklükte şehir	2	10.00
	Büyük şehir/ kent	16	80.00
Son bir yıldır yaşadığı il	İstanbul	10	50.00
	Ankara	2	10.00
	Eskişehir	2	10.00
	İzmir	1	5.00
	Mersin	1	5.00
	Muğla	1	5.00
	Tekirdağ	1	5.00
	Yalova	1	5.00
	İngiltere-Exeter	1	5.00
$\bar{X}$ = 40.45, sh= 2.16, sd= 9.64, mnd= 42.00, N=20 a: Ön lisans mezunu + lisans öğrencisi + lisans mezunu. b: Yüksek lisans öğrencisi+ mezunu+ doktora öğrencisi+ mezunu. c: Akademisyen, bankacı, doktor emlak danışmanı, mimar, yoga eğitmeni, psikolog, veteriner, yönetici koçu.			

Ön test ve son test uygulamalarından sonra ölçekleri cevaplayan 20 katılımcının en genci 23 yaşındadır. En yaşlı katılımcı 56 yaşındadır. Ortalama yaşı 40.45 (sh=2.16, sd= 9.64), medyan yaşı ise 42.00'dir. Örneklemen %90.00'ı kadın, %10'u (2 katılımcı) erkektir. Katılımcıların %60.00'ı ön lisans/ lisans öğrencisi ve mezunu, % 40.00' lisansüstü eğitim mezunu ve öğrencisidir (bir kişi (%5.00) ön lisans mezunu, %20.00'si lisans öğrencisi, %35.00'i lisans mezunu, %20.00'si yüksek lisans öğrencisi, %5.00'i (bir kişi) yüksek lisans mezunu, %10'u doktora mezunu, %5.00'i (bir kişi) doktora öğrencisi). Öte yandan %30.00'u öğretmen ya da öğretmen adayı, %10.00'u sağlık personeli (doktor/hemşire), %10.00'u akademisyendir. Diğer işlerle uğraşanlar ise örneklemen %50.00'sini oluşturmaktadır. Katılımcıların %80.00'ı kendi gelirini elde etmektedir. Ayrıca %36.84'ü kişisel masraflarını karşılayıp aynı zamanda para biriktirebilmekte, %63.16'sı ise birikim yapamamaktadır. Hane halkı geliri incelendiğinde %52.63'nün hane halkı geliri ve masraflar dengesinin para biriktirmeye müsait olduğu belirtmişken %47.37'sinin hane halkı geliri yetersiz yada denktir. Katılımcıların %55.00'i evlidir yada partneri vardır, geri kalan %55.00'inin ise ilişkisi yoktur. Yalnız yaşayan katılımcıların örneklemdeki payı %25.00'dir. Örneklemen %55.00'nin çocuğu vardır. Katılımcıların %52.63'ü psikolojik destek almamışken, %47.37'si destek aldığını belirtmiştir. Katılımcıların %75.00'i kentsel alanda doğmuşken, %25.000 orta büyüklükte bir şehir yada küçük şehir veya

kırsal alanda doğmuştur. %80.00'i son bir yılda kentsel alanda ikamet etmektedir. Katılımcıların %50.00'si İstanbul yaşamaktadır. Bir katılımcı (%5.00) yaşamaktadır. Ankara (%10), Eskişehir (%10), İzmir (1 katılımcı, %5), Mersin (1 katılımcı, %5.00), Muğla (1 katılımcı, %5), Tekirdağ (1 katılımcı, %5.00), Yalova (1 katılımcı, %5) ikamet edilen diğer illerdir (Tablo 3.2.).

3.5. Veri Toplama Araçları

Bu başlık altında çalışmada kullanılan veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiştir. Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlikleri literatürdeki bulgularla irdelenmiş, ayrıca çalışmanın örneklemini için yapılan güvenirlik analizleri raporlanmıştır.

3.5.1 Genel Öz-Yeterlik Ölçeği (GÖYÖ)

Bu ölçek, Schwarzer ve Jerusalem (1995) tarafından uygun geliştirilmiştir. İlk versiyonu 20 maddeden oluşan ölçek, 1981'de aynı araştırmacılar tarafından güncellenerek 10 madde ölçekten çıkartılmıştır. Katılımcılar dördümlü Likert derecelendirmeye kendilerine uygun şekilde değerlendirme yapmaktadır (Bana göre tamamen yanlış= 1; bana göre tamamen doğru= 4). Ölçeğin Türkçe uyarlaması Aypay (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Scholz ve diğerlerinin (2002; akt: Aypay, 2010), genel öz yeterlik ölçeğinin 25 dildeki versiyonlarını kullanarak madde toplam korelasyonlarını incelediğinde istisna maddeler olmakla birlikte diğer maddelerin toplamla korelasyonlarının .30- .77 arasında olduğunu belirtmiştir. Her dil için iç tutarlık katsayısı $\alpha = .75-.91$ arasında değişirken tüm diller birlikte hesaplandığında .86'dır. Yapılan faktör analizleri ise pek çok dil için tek faktörlü yapıya işaret etmektedir (Rimm ve Jerusalem, 1999; Schwarzer ve Brown 1997; akt: Aypay, 2010). Aypay (2010) tarafından gerçekleştirilen Türkçe uyarlama çalışmasında dil geçerliği, yapı geçerliği, ölçüt geçerliği, ayırım geçerliği ve ölçek güvenirliği (Cronbach Alpha test ve test-tekrar test ile) sorgulanmıştır. Ölçeğin yapı ve ölçüt geçerliği için 693 öğrenciden oluşan örneklemden toplanan veriler kullanılmıştır. Ayırım geçerliğinde örneklemin bir kısmı dışlanarak 630 kişiden elde edilen veriler kullanılmıştır. Test tekrar test güvenirliği için 370 kişiden oluşan örneklem verilerinden hareketle hesaplama yapılmıştır.

Genel Öz yeterlik Ölçeği'nin Türkçe versiyonu iki faktörlü bir yapıya sahiptir, toplam varyansın %47'sini açıklamaktadır. GÖYÖ puanlarının Stresle Başa Çıkma Ölçeği'nin Soruna Yönelme Alt Ölçeği ve Resenberg Öz Saygı Ölçeği puanıyla anlamlı, pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir ($r = .40, p < .01$; $r = .38, p < .01$; Aypay, 2010). Bu bulgular ölçüt geçerliğinin bulunduğu işaret etmektedir. Ölçeğin ayırım geçerliğini

test etmek için kullanılan veriler, GÖYÖ'nün erkekleri kadınlardan, yaşça büyük olanların yaşı küçük olanlardan genel öz yeterlik düzeyi açısından ayırt edebildiği tespit edilmiştir. Madde-toplam korelasyonu .37- .59 arasındadır. Ölçeğin alt boyutları için hesaplanan iç tutarlık katsayıları alt boyutlar bazında iç tutarlığının yeterli düzeyde olduğunu; ölçeğin tamamı için hesaplanan iç tutarlık katsayısı ise, tüm maddeler birlikteken iç tutarlığın yüksek olduğunu göstermektedir ($r\text{-altboyut1} = .79$; $r\text{-altboyut2} = .63$; $r_{\text{tüm}} = .83$). Test ve tekrar test puanları arasındaki korelasyon, ölçüm güvenirliğini kanıtlamaktadır ($r = .80$; $p < .01$). Aypay (2010)'ın bulguları on maddeli GÖYÖ'nün Türkçe versiyonunun genel öz yeterliği ölçmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

3.5.2. Neff Öz Şefkat Ölçeği (NÖŞÖ)

Neff (2003) tarafından geliştirilen orijinal Öz şefkat ölçeği toplam 26 madde ve altı alt boyuttan oluşan 1 ile 5 arasında puanlanabilen bir ölçme aracıdır (1: neredeyse hiç; 5: neredeyse her zaman). Alt ölçekler doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır. Alt boyutlara göre faktör yükleri: öz nezaket .71- .77; kendi yargılama .65- .80; ortak insanlık .57- .79; izolasyon .63- .78; farkındalık .62; .80; aşırı özleşme .65- .78 şeklindedir. Sırasıyla iç tutarlık değerleri (Cronbach Alpha) .78; .77; .80; .79; .75; .81'dir. Ölçek bütünü a değeri ise .92'dir (Neff 2003; akt: Deniz vd, 2008).

Bu ölçek, Deniz vd (2008) tarafından Türkçe 'ye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik testleri yapılmıştır. Uyarlama çalışmaları kapsamında ölçeğin hem Türkçe hem özgün sürümleri 66 İngilizce öğretmenine uygulanmıştır. Bulgular analiz edildiğinde dil geçerliğinin yüksek düzeyde sağlandığı tespit edilmiştir ($r = .96$; $p < .001$). Daha sonra geçerlik ve güvenirlik üniversite öğrencisinden toplanan verilerin analiziyle test edilmiştir. Yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, madde toplam korelasyonu bulguları incelenmiştir. DFA sonucu elde edilen model uyum değerleri kabul edilebilir değerler altında kaldığından AFA yapılmıştır ($\chi^2/df = 5.09$). AFA'ya göre ölçek Türkçe versiyonda eigen değeri birden büyük olan beş faktör olmakla birlikte eğitim grafiği birinci faktörden sonra ani değişiklik gösterdiği için Deniz vd (2010) ölçeğin tek faktörlü kabul edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Ancak Neff (2003) çalışmasında altı faktörlü bir yapı bulunduğu; benzer şekilde Öveç, Akın ve Abacı (2007)'nin Türk kültürüne uyarlama çalışmalarında 6 faktörlü yapıya ulaştığını hatırlatan Deniz vd (2003) Türkçe versiyonun yapı geçerliği için yeni araştırmaların katkı sağlayacağına vurgu yapmıştır. Madde toplam korelasyonu ve faktör yükü .30'un altında olan iki madde ölçekten çıkartılmıştır ($N = 341$; %54 kadın). Ayrım geçerliğini test etmek için Neff Öz Şefkat

Ölçeğinin üç farklı ölçekle korelasyonu incelenmiştir. Bunlar, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği-RSE (Rosenberg, 1965; Türkçe versiyon Çuhadaroglu, 1986), Yaşam Doyumu Ölçeği-SWLS (Diener vd, 1985; Türkçe versiyon Köker, 1991), Pozitif Negatif Duygu Ölçeği-PANAS (Watson vd, 1998; Türkçe versiyon Gençöz, 2000) ölçekleridir. NÖŞÖ ve RSE anlamlı ve pozitif korelasyon tespit edilmiştir ($r = .62$, $p < .001$). NÖŞÖ ve SWLS arasında anlamlı pozitif korelasyon, NÖŞÖ ve Pozitif Duygu (PA) arasında anlamlı ve pozitif korelasyon ($r = .41$, $p < .001$); NÖŞÖ ve Negatif Duygu (NA) arasında anlamlı ve negatif korelasyon tespit edilmiştir ($r = -.48$, $p < .001$; $N = 189$; %68.8 Kadın). Güvenirlilik için iç tutarlık ve test tekrar test ($N = 93$; %66.7 kadın) analizleri yapılmıştır. Test- tekrar test ölçümleri sonucunda elde edilen güvenirlilik katsayısı ölçek güvenirliliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir ($r = .83$). Cronbach Alpha katsayısı ise ölçek iç tutarlığının yüksek olduğuna işaret etmektedir ($\alpha = .89$). Deniz vd (2010) tarafından elde edilmiş bu bulgulara göre Neff Öz Şefkat Ölçeği Türkçe versiyonu bireyin kendine yönelik öz şefkatini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçektir. Türk kültürüne uyarlanan NÖŞÖ, kendisi hakkında olumsuz duyguları olan ve kendisine karşı hoşgörü geliştirememiş bireylerin belirlenmesi için uygun bir araç olabilir (Deniz vd, 2010). Aynı şekilde bu çalışmada olduğu gibi bir eğitim ya da psikoloji yaklaşımının öz şefkat düzeyindeki değişime yönelik etkinliğini ölçmek için kullanılabilir.

3.5.3. Ryff Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PİÖÖ-Ç2020)

1989 yılında Ryff tarafından geliştirilmiş 82 maddelik ölçektir. Akın (2008) ölçeği Türkçeye uyarlamıştır. Bu çalışmanın ardından Akın vd (2012) 82 maddelik ölçeğin kısaltmış versiyonunu geliştirmiştir. Kısa versiyon 42 maddeden oluşmaktadır. Kısa versiyonda altı alt ölçek bulunmakta; her alt ölçek yedişer maddeden oluşmaktadır. Bunlar, “Özerklik”, “Çevresel Hâkimiyet”, “Bireysel Gelişim”, “Diğerleriyle Olumlu İlişkiler”, “Yaşam Amaçları” ve “Öz-Kabul”dür. Örneklem, 7’li derecelendirmeye göre (1: hiç katılmıyorum; 7- tamamen katılıyorum), kendisini değerlendirmektedir (Çakmakçı, 2020). Çakmakçı (2020) gerçekleştirdiği doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına dayanarak kısa versiyondaki 20 maddenin model uyum iyiliği düzeyine tehdit oluşturduğu için ölçekten çıkarttığını 22 maddelik yapının kullanılabilir olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada Çakmakçı (2020) tarafından yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ölçek faktörlerini açıklamaya katkı sağlayan 22 madde kullanılmıştır ($X^2/df = 1,934$; GFI= .88; NFI= .90; TLI= .93; CFI= .90; RMSEA= .06). NPIÖÖ-Ç2020 versiyonu alt ölçeklerinin güvenirlilik katsayısı özerklik alt boyutu için $\alpha = .55$, çevresel hakimiyet için $\alpha = .51$, bireysel gelişim $\alpha = .60$, diğerleriyle olumlu ilişkiler için $\alpha = .58$,

yaşam amacı için $\alpha = .60$, öz kabul için $\alpha = .58$ olarak bulunmuştur. Al ölçek ayrımı yapılmaksızın NPIÖ-Ç2020 versiyonu Cronbach alfa katsayısı .86'dır. (Çakmakçı, 2020). Alt ölçeklerin ölçtüğünü varsaydığı özellikleri güvenilirliği tatmin edici olarak ölçtüğüne dair yeterli istatistiki kanıt olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte kabul edilebilir sınırlar içindedir (tüm alt ölçekler $.50 < \alpha < .70$). Ancak ölçek bütünü güvenilirliği yükseğe yakın bir tatmin edicilik sergilemektedir ($\alpha > .80$). Bu nedenle ölçek alt boyut puanları dikkate alınmadan, bir bütün olarak değerlendirme yapılmasının bulguların güvenilirliği açısından daha uygun olacağına karar verilmiştir.

3.6. Araştırma Deseni

Bu çalışmada ön deneysel desen tercih edilmiştir. Tek gruptan oluşan (kontrol ve deney gruplarının bulunmadığı) örnekleme, ön test ve son testin uygulandığı araştırma desenleri ön deneysel desen olarak adlandırılır. Araştırmacıların sosyal ortamların kendi doğası içinde deney yaparken karşılaştıkları en ciddi sınırlama, belki de katılımcıları rastgele atayamamalarıdır. Bu koşullarda ön deneysel desenler tercih edilebilir. Ancak bu araştırma deseni iç geçerliğe yönelik çeşitli tehditleri (deneklerin yeni bir şeyle karşılaşmasının yaratacağı olası etki, araştırmacı beklentileri, deneklerin hazır bulunuşluluk düzeyi, deneklerin birbirinden etkilenmesi vb) bünyesinde barındırmaktadır. Ancak bir eğitimin, programın ya da başka bir unsurun etkinliği hakkında biraz bilgi sahibi olunması, hiç bilgi sahibi olunmamasından daha arzu edilir bir durumdur (Shaughnessy vd, 2012). Ayrıca, bu araştırma desenleri, etkisi ölçülmek istenen faktörün deneğin doğal ortamında gözlenmesine olanak tanır. Diğer nicel araştırma desenlerine kıyasla daha az sayıda katılımcıyla çalışma imkânı verdiği için özellikle az sayıda katılımcının bulunduğu durumlar için idealdir. Görece düşük hacimli örneklemlere örnek teşkil eden bazı çalışmalar şunlardır:

Kimport ve Hartzell (2015) bir psikiyatri merkezinde sanat terapisi gören (kil çimdik çömleği yapma) 49 yetişkinle tek gruplu, ön test/son test araştırma desenini kullanarak terapinin etkinliğini ölçmüştür. Kim vd (2016), doktor ve hemşireler arası etkili iletişimde durum raporlarının etkisini ölçmek istedikleri çalışmalarında, bir hastanede çalışan 30 hemşirenin oluşturduğu örneklem grubu ile çalışmışlardır. Bu hemşirelere ön test uygulandıktan sonra 45 dakikalık raporlama eğitimi verilmiştir. Hemşirelerin durum raporlarını doldurma durumu eğitimden iki hafta ve dört hafta sonra tekrar ölçülmüştür. Fernandez ve Delaney (2004) kanıta dayalı sağlık hizmetleri eğitiminde problem çözme eğitim stratejisinin etkinliğini ölçmek için 31 denekten oluşan bir örneklem grubu oluşturarak eğitim öncesi ve eğitimden altı hafta sonra test uygulamışlardır.

3.7. Ön Test Puanlarının Homojenliği

3.7.1 Yaşa Göre Puanların Homojenliği

Katılımcıların yaşına göre ön test GÖYÖ, NÖŞÖ ve PİÖÖ-Ç2020 toplam puan ortalamaları bağımsız gruplar T-testi ile karşılaştırılmıştır. Yaşa göre grupların oluşturulmasında medyan yaş kesme noktası olarak kullanılmıştır (Mdn=42.00)

Tablo3.3. Yaşa Göre Ön Test Puanları

Ön Test	Yaş	$\bar{X}$	SH	SD	N	$\bar{X}$ Farkı
GÖYÖ	42.00-56.00	33.64	.96	3.17	11	6.08**
	23.00- 41.00	27.56	2.08	6.25	9	
NÖŞÖ	42.00-56.00	90.27	3.34	11.07	11	9.05
	23.00- 41.00	81.22	4.43	13.29	9	
PİÖÖ-Ç2020	42.00-56.00	117.36	3.74	12.42	11	5.14
	23.00- 41.00	112.22	3.82	11.46	9	
Metot: Bağımsız gruplar t testi						
*p< .01, ** p< .05, ***p< .09						

42.00- 56.00 yaş aralığındakilerin GÖYÖ ön test puan ortalaması ($\bar{X}$ = 33.64) 42 yaşından genç olan katılımcıların puan ortalamasından ($\bar{X}$ =27.56) daha yüksektir (p< .05, Tablo 3.3). Dolayısıyla, masal eğitimi öncesinde yapılan ölçüme göre 42.00-56.00 yaş grubundaki katılımcıların genel özyeterlik düzeyi 23.00-41.00 yaş grubundaki katılımcılardan daha yüksektir. Yani yaş bazında örneklemin genel öz yeterlik düzeyinin homojen olduğu söylenemez.

Öte yandan NÖŞÖ ön test puan ortalamasının yaşa göre farklılaştığına dair istatistiki bulgu elde edilememiştir ($\bar{X}_{>42}$ = 90.27, $\bar{X}_{<42}$ = 81.22, p>.05). Aynı şekilde, katılımcıların PİÖÖ-Ç2020 ön test puan ortalamaları yaşa göre farklılaşmamaktadır ($\bar{X}_{>42}$ = 117.36, $\bar{X}_{<42}$ = 112.22, p>.05, Tablo 3.3). Buradan hareketle, eğitim öncesinde, katılımcıların öz sefkat düzeyi ve psikolojik iyi oluş düzeyi açısından homojen olduğu kabul edilmiştir.

3.7.2 Eğitim Düzeyine Göre Puanların Homojenliği

Katılımcıların eğitim durumuna göre ön test GÖYÖ, NÖŞÖ ve PİÖÖ-Ç2020 toplam puan ortalamaları bağımsız gruplar T-testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo3.4. Eğitime Göre Ön Test Puanları

Ön test	Eğitim Düzeyi	$\bar{X}$	SH	SD	N	$\bar{X}$ Farkı
GÖYÖ	Ön lisans- lisans	30.50	1.23	4.25	12	-1.00
	Lisansüstü	31.50	2.65	7.48	8	
NÖŞÖ	Ön lisans- lisans	84.25	3.05	10.58	12	-4.88
	Lisansüstü	89.13	5.51	15.59	8	
PİÖÖ-Ç2020	Ön lisans- lisans	114.67	3.43	11.88	12	-.96
	Lisansüstü	115.63	4.57	12.92	8	
Metot: Bağımsız gruplar t testi						
*p< .01, ** p< .05, ***p< .09						

GÖYÖ ön test puanları, ön lisans- lisans düzeyindeki katılımcıların ortalamaları ($\bar{X}$ = 30.50) ve lisansüstü eğitim düzeyindeki katılımcıların ortalamaları ($\bar{X}$ =31.50) kıyaslandığında homojendir ($p>.05$). Bu iki eğitim NÖŞÖ ön test ortalamaları, homojen bir dağılım sergilemektedir ($\bar{X}$ -ön lisans/lisans = 84.25, ($\bar{X}$ -lisansüstü = 89.13, $p>.05$). Örneklemin PİÖÖ-Ç2020 puan ortalamaları eğitim düzeyine göre kıyaslandığında puanların, ön lisans-lisans ($\bar{X}$ =114.67) ve lisansüstü eğitim düzeyinde ($\bar{X}$ = 115.63) homojen olduğu tespit edilmiştir ($p>.05$, tablo 3.4). Dolayısıyla eğitim düzeyi farklı olan katılımcıların genel öz yeterlik, öz şefkat ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin farklı olduğuna dair istatistiki bulgu elde edilememiştir.

3.7.3 Mesleğe Göre Puanların Homojenliği

Öğretmenler ve diğer meslek gruplarının ön test GÖYÖ, NÖŞÖ ve PİÖÖ-Ç2020 toplam puan ortalamaları bağımsız gruplar T-testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo3.5.Mesleğe Göre Ön Test Puanları

Ön test	Meslek	$\bar{X}$	SH	SD	N	$\bar{X}$ Farkı
GÖYÖ	Öğretmen	27.67	2.92	7.15	6	-4.6190
	Diğer	32.29	1.17	4.39	14	
NÖŞÖ	Öğretmen	79.67	6.76	16.55	6	-9.3333
	Diğer	89.00	2.68	10.04	14	
PİÖÖ-Ç2020	Öğretmen	106.50	5.82	14.27	6	-12.2143**
	Diğer	118.71	2.44	9.12	14	
Metot: Bağımsız gruplar t testi						
*p< .01, ** p< .05, ***p< .09						

Öğretmenlerin GÖYÖ ön test puan ortalamaları ($\bar{X}$ =27.67) ve diğer meslek gruplarının puanları ($\bar{X}$ = 32.29) arasında fark tespit edilememiştir ($p>.05$). Benzer şekilde NÖŞÖ ön test puan ortalamaları da farklılaşmamaktadır ($\bar{X}$ -öğretmen= 79.67, $\bar{X}$ -diğer= 89.00, $p>.05$). Fakat öğretmenlerin PİÖÖ-Ç2020 ön test puan ortalamaları ($\bar{X}$ -öğretmen= 106.50) örneklemdeki diğer meslek gruplarından ($\bar{X}$ -diğer=118.71) istatistiki açıdan anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$, Tablo 3.5.). Dolayısıyla eğitim öncesi, örneklemin genel öz yeterlik ve öz şefkat düzeyleri meslek açısından homojenken, psikolojik iyi oluş düzeyi öğretmenler ve diğer meslek grubundaki katılımcılar arasında farklılık gösterdiğinden homojen değildir.

3.7.4 Kişisel Gelire Göre Puanların Homojenliği

Katılımcıların aylık gelirinin masraflarını karşılayabilmesine göre ön test GÖYÖ, NÖŞÖ ve PİÖÖ-Ç2020 toplam puan ortalamaları bağımsız gruplar T-testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 3.6. Kişisel Gelire Ön Test Puanları

Ön Test	Kişisel Gelir	$\bar{X}$	SH	SD	N	$\bar{X}$ Farkı
GÖYÖ	Yetersiz	30.08	1.65	5.71	12	-3.4881
	Yeterli	33.57	1.54	4.08	7	
NÖŞÖ	Yetersiz	85.92	3.37	11.67	12	-4.0833
	Yeterli	90.00	4.64	12.29	7	
PİÖÖ-Ç2020	Yetersiz	115.25	3.68	12.76	12	-2.1786
	Yeterli	117.43	3.56	9.41	7	
Metot: Bağımsız gruplar t testi						
*p< .01, **p< .05, ***p< .09						

Kişisel aylık geliri masraflarını karşılamaya yeten ve yetmeyen katılımcıların GÖYÖ ($\bar{X}_{\text{yetersiz}}=30.08$, $\bar{X}_{\text{yeterli}}=33.57$), NÖŞÖ ($\bar{X}_{\text{yetersiz}}=85.92$, $\bar{X}_{\text{yeterli}}=90.00$), PİÖÖ-Ç2020 ($\bar{X}_{\text{yetersiz}}=115.25$, $\bar{X}_{\text{yeterli}}=117.43$), puan ortalamaları istatistiki açıdan farklılaşmamaktadır (p> .05, Tablo 3.6.). Yani kişisel gelir düzeyine göre katılımcıların eğitim öncesi, genel öz yeterlik, öz şefkat ve psikolojik iyi oluş düzeyleri benzerlik göstermektedir.

ktedir.

3.7.5 İlişki Durumuna Göre Puanların Homojenliği

Katılımcıların ilişki durumuna göre ön test GÖYÖ, NÖŞÖ ve PİÖÖ-Ç2020 toplam puan ortalamaları bağımsız gruplar T-testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 3.7. İlişki Durumuna Göre Ön Test Puanları

Ön test	İlişki Durumu	$\bar{X}$	SH	SD	N	$\bar{X}$ Farkı
GÖYÖ	İlişkisi yok	31.45	1.90	6.30	11	1.23
	İlişkisi var	30.22	1.63	4.89	9	
NÖŞÖ	İlişkisi yok	87.18	3.46	11.48	11	2.18
	İlişkisi var	85.00	4.86	14.59	9	
PİÖÖ-Ç2020	İlişkisi yok	116.09	3.61	11.98	11	2.31
	İlişkisi var	113.78	4.19	12.57	9	
Metot: Bağımsız gruplar t testi						
*p< .01, ** p< .05, ***p< .09						

İlişkisi olan ve olmayan katılımcıların ön test GÖYÖ ($\bar{X}_{\text{yok}}=31.45$, $\bar{X}_{\text{var}}=30.22$), NÖŞÖ ($\bar{X}_{\text{yok}}=87.18$, $\bar{X}_{\text{var}}=85.00$), PİÖÖ-Ç2020 ($\bar{X}_{\text{yok}}=116.09$, $\bar{X}_{\text{var}}=113.78$), puan ortalamaları istatistiki açıdan farklılaşmamaktadır (p> .05, Tablo 3.7.). Yani evli yada romantik ilişkisi olan ve bekar yada ilişkisi olmayan katılımcıların eğitim öncesi, genel öz yeterlik, öz şefkat ve psikolojik iyi oluş düzeyleri benzerlik göstermektedir.

3.7.6 Çocuk Varlığına Göre Puanların Homojenliği

Katılımcıların çocuğu olup olmamasına göre ön test GÖYÖ, NÖŞÖ ve PİÖÖ-Ç2020 toplam puan ortalamaları bağımsız gruplar T-testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 3.8 Çocuğun Varlığına Göre Ön Test Puanları

Ön Test	Çocuk	$\bar{X}$	SH	SD	N	$\bar{X}$ Farkı
GÖYÖ	Var	31.27	1.40	4.63	11	-.8283
	Yok	30.44	2.29	6.88	9	
NÖŞÖ	Var	83.64	3.28	10.87	11	5.70
	Yok	89.33	4.86	14.59	9	
PİÖÖ-Ç2020	Var	113.45	3.93	13.05	11	3.545
	Yok	117.00	3.65	10.95	9	
Metot: Bağımsız gruplar t testi						
*p< .01, ** p< .05						

Çocuğu olan ve olmayan katılımcıların ön test GÖYÖ ($\bar{X}$ -var= 31.27, $\bar{X}$ -yok= 30.44), NÖŞÖ ($\bar{X}$ -var= 83.64, $\bar{X}$ -yok=83.33), PİÖÖ-Ç2020 ($\bar{X}$ -var= 113.45, $\bar{X}$ -yok= 117.00), puan ortalamaları istatistiki açıdan farklılaşmamaktadır (p> .05, tablo 3.8.). Yani çocuk sahibi olan ve olmayan katılımcıların genel öz yeterlik, öz şefkat ve psikolojik iyi oluş düzeyleri benzerlik göstermektedir.

3.8.Verilerin Analizi

Katılımcıların kişisel bilgi formunda yer alan sosyal- demografik sorular ve masal anlatıcılığı eğitimine yönelik önceki deneyimlerini belirleyen sorular aracılığıyla elde edilen veriler, gruplandırılmış ve frekansları tablolaştırılmıştır.

Ön test puanlarına göre katılımcıların genel öz yeterlik, öz şefkat ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı, yani eğitim öncesi örneklemin homojen bir yapı gösterip göstermediği “Bağımsız Gruplar T-Testi” ile sorgulanmıştır. Bağımsız Gruplar T-Testi, birbirinden farklı bireylerin yer aldığı, yani hiçbir bireyin her iki grupta yer almasının mümkün olmadığı durumlarda, grupların ortalamalarını kıyaslamak için kullanılan parametrik bir testtir. Bu test, bir gruptaki ortalamanın diğer gruptaki ortalamadan önemli derece farklı olup olmadığını sorgular (Kalaycı vd, 2018).

Katılımcıların genel öz yeterlik, öz şefkat ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin eğitim öncesi ve eğitim sonrası değişimi sorgulanmış ve bu değişimin önceden masal eğitimi almış ve almamış olanlar arasında, bu araştırmaya konu olan eğitimi yüz yüze ve çevirim içi almış olanlar arasında, katılımcıların sosyal demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Dolayısıyla eğitimin ana etkisi ve sosyal demografik faktörlerle etkileşim etkisi irdelenmiştir. Bunun için Karma Desen ANOVA yönteminden faydalanılmıştır. Karma Desen ANOVA, tekrarlanan ölçümler (ön test- son test) ve bağımsız gruplar (23-41 yaş ile 42-56 yaş grubu katılımcılar) bir arada incelenmek istendiğinde kullanılır (Field, 2018).

3.8.1.İstatistiki Anlamlılık Seviyeleri

Anlamlılık seviyesi, sıfır/null hipotezi reddetmek için temel alınan istatistiksel bir ölçüdür. Bu seviye, örneklem istatistiği ile hipotezdeki anakütle parametresinde gözlenen farkların tesadüfî mi yoksa istatistiksel olarak önemli mi olduğu hakkında karar verilirken esas alınmaktadır. Seçilen anlamlılık seviyesi, kabul ve ret bölgelerinin belirlenmesini sağlar. Sağlık bilimleri, mühendislik gibi alanlarda genellikle kullanılan anlamlılık seviyesi .05 ve ya .01'dir. .10 ve üstü değerler de kabul edilebilir. Anlamlılık seviyesinin belirlenirken, doğru olan bir sıfır hipotezinin (H_0 /null) reddedilmesi (Tip I hata) yada doğru olmayan bir sıfır hipotezinin kabul edilmesi (Tip II hata) durumunda ortaya çıkacak yanlış sonuçlar ve bunların maliyetleri göz önünde bulundurulmalıdır. Tip II hatadan kaçınılmak isteniyorsa anlamlılık seviyesi yüksek ($p < .25$ gibi).seçilmelidir. Tip I hatadan kaçınılmak isteniyorsa bu kez anlamlılık seviyesi düşük ($p < .05$ gibi) seçilmelidir. % 5 anlamlılık seviye, %95 güven aralığını ifade etmektedir. Yani test edilen değer, %95 güven aralığı içinde kalıyorsa sıfır hipotezi reddedilemez. Fakat geriye kalan %5'lik alan içine düşüyorsa sıfır hipotezi reddedilir (Kalaycı, 2018).

Bu çalışmada anlamlılık seviyesi %9 ($p < .09$) olarak belirlenmiş, yani test edilen ortalama değerler %91 güven aralığı içinde kalıyorsa sıfır hipotezi reddedilmeyerek alternatif hipotezin doğrulanamadığı kabul edilmiştir. Fakat test edilen ortalamalar, %9'luk alan içine düşüyorsa sıfır hipotezi yerine alternatif hipotezin doğrulandığı kabul edilmiştir. Ayrıca %1 ve %5'lik alan içinde düşen değerler, tablolarda belirtilmiştir (* $p < .01$, ** $p < .05$, *** $p < .09$).

4.BULGULAR

“Bu bölümde araştırmanın hipotezlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Katılımcıların Genel Öz-Yeterlik Ölçeği (GÖYÖ), Neff Öz Şefkat Ölçeği (NÖŞÖ) ve Ryff Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PİÖÖ-Ç2020) kullanılarak eğitim öncesi ve eğitim sonrası toplam puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığı sorgulanmıştır.

Öncelikle hiçbir sosyal demografik faktöre göre ayırım yapılmaksızın bu çalışmaya konu olan masal anlatıcılığı eğitimi alan bireylerin meslek, ilişki durumu, yaş, eğitim düzeyi ve çocuğu olup olmamasına göre de irdelenmiştir.

4.1.GÖYÖ- NÖŞÖ- PİÖÖ-Ç2020 Ön Test- Son Test Puanları

Tablo 15.’de herhangi bir sosyal demografik faktöre göre kıyaslama yapılmaksızın tüm örneklemin ön-test, son-test puanları yer almaktadır.

Tablo 4.1 GÖYÖ NÖŞÖ PİÖ-Ç2020 Eğitim Öncesi ve Sonrası Düzeyleri-^a

Ölçek	Ölçüm	$\bar{X}$	SH	SD	$\bar{X}$ Farkı
GÖYÖ	Ön Test	30.90	1.25	5.60	-.95
	Son Test	31.85	1.294	5.79	
NÖŞÖ	Ön Test	86.20	2.83	12.66	-1.20
	Son Test	87.40	3.42	15.31	
PİÖÖ- Ç2020	Ön Test	115.05	2.68	11.98	.55
	Son Test	114.50	2.53	11.32	
Metot: Bağımlı gruplar t testi *p< .01, ** p< .05) N=20 a:Sosyo-demografik faktörlere göre ayırmadan tüm örneklemdeki değişimi göstermektedir.					

Bağımlı gruplar T-testine göre, eğitim öncesinde GÖYÖ’den elde edilen toplam puan ile eğitim sonrasında elde edilen puan arasında istatistiki açıdan anlamlı fark tespit edilememiştir ($\bar{X}_1= 30.90$; $\bar{X}_2=31.85$; $p>0.05$). Aynı şekilde NÖŞÖ ön test ($\bar{X}=86.20$) ve son test ($\bar{X}=87.40$) toplam puan ortalamaları arasındaki fark istatistiki açıdan anlamlı değildir. Ayrıca katılımcıların eğitim öncesi PİÖÖ-Ç2020 puan ortalamasının ($\bar{X}=115.05$), eğitim sonrasında ($\bar{X}= 114.50$) anlamlı şekilde değiştiğine dair yeterli istatistiki kanıt tespit edilememiştir (Tablo 4.1)

4.2. Eğitim Düzeyine Göre GÖYÖ- NÖŞÖ- PİÖÖ-Ç2020 Puanları

Eğitim Durumuna Göre GÖYÖ Puanı

Bu bölümde ön lisans mezunu ya da lisans öğrencisi/ mezunu olanların eğitim öncesi puanlarında eğitim sonrasındaki değişim, lisansüstü mezunu/öğrencisi olanların eğitim öncesi ve sonrası puanlarındaki değişim ve bu iki grubun son test puanları arasındaki fark incelenmiştir.

Tablo 4.2 Eğitim Durumuna Göre GÖYÖ Puanı

Eğitim Durumu	GÖYÖ	$\bar{X}$	SH	SD	Son-Ön Test $\bar{X}$ Farkı
Ön lisans / lisans (N=12)	Ön Test	30.50	1.65	4.25	.833
	Son Test	31.33	1.71	5.60	
Lisansüstü (N=8)	Ön Test	31.50	2.03	7.48	1.125
	Son Test	32.63	2.09	6.37	
Lisansüstü – Ön lisans/ lisans	Son Test	1.292			
Metot: Karma desen ANOVA					
*p< .01, ** p< .05, *** p< .09					

Ön lisans/ lisans düzeyindeki katılımcıların ön test puan ortalamaları ($\bar{X}_1=30.50$) ve son test puan ortalamaları ($\bar{X}_2=31.33$) arasında istatistiki fark tespit edilememiştir ($p>.05$). Aynı şekilde lisansüstü eğitimi düzeyindeki katılımcıların ön test ($\bar{X}_1= 31.50$) ve son test ($\bar{X}_2= 32.63$) puan ortalaması arasında istatistiki açıdan fark tespit edilememiştir ($p>.05$). Ayrıca eğitim düzeyine göre katılımcıların son test puanları kıyaslandığında ön lisans/ lisans düzeyindeki katılımcıların son test ortalaması ($\bar{X}=31.33$) ve lisansüstü eğitim düzeyindeki katılımcıların son test ortalaması ($\bar{X}=32.63$) istatistiki açıdan farklılaşmamaktadır ($p>.05$, tablo 4.2)

Eğitim Durumuna Göre NÖŞÖ

Bu bölümde ön lisans mezunu ya da lisans öğrencisi/ mezunu olanların eğitim öncesi puanlarında eğitim sonrasındaki değişim, lisansüstü mezunu/öğrencisi olanların eğitim öncesi ve sonrası puanlarındaki değişim ve bu iki grubun son test puanları arasındaki fark incelenmiştir.

Tablo 4.3 Eğitim Durumuna Göre NÖŞÖ

Eğitim Durumu	NÖŞÖ	$\bar{X}$	SH	SD	Son-Ön Test $\bar{X}$ Farkı
Ön lisans / lisans (N=12)	Ön Test	84.25	3.68	10.58	1.58
	Son Test	85.83	4.50	15.91	
Lisansüstü (N=8)	Ön Test	89.12	4.51	15.59	.625
	Son Test	89.12	5.52	15.11	
Lisansüstü – Ön lisans/ lisans	Son Test	3.92			
Metot: Karma desen ANOVA					
*p< .01, ** p< .05, ***p<.09					

Ön lisans/ lisans düzeyindeki katılımcıların ön test puan ortalamaları ($\bar{X}_1=84.25$) ve son test puan ortalamaları ($\bar{X}_2=85.83$) arasında istatistiki fark tespit edilememiştir ($p>.05$). Aynı şekilde lisansüstü eğitimi düzeyindeki katılımcıların ön test ($\bar{X}_1= 89.12$) ve son test

($\bar{X}_2 = 89.12$) puan ortalaması arasında istatistiki açıdan fark tespit edilememiştir ($p > .05$). Ayrıca eğitim düzeyine göre katılımcıların son test puanları kıyaslandığında ön lisans/ lisans düzeyindeki katılımcıların son test ortalaması ($\bar{X} = 85.83$) ve lisansüstü eğitim düzeyindeki katılımcıların son test ortalaması ($\bar{X} = 89.12$) istatistiki açıdan farklılaşmamaktadır ($p > .05$, tablo 4.3)

Eğitim Durumuna Göre PİÖÖ-Ç2020 Puanı

Bu bölümde ön lisans mezunu ya da lisans öğrencisi/ mezunu olanların eğitim öncesi puanlarında eğitim sonrasındaki değişim, lisansüstü mezunu/öğrencisi olanların eğitim öncesi ve sonrası puanlarındaki değişim ve bu iki grubun son test puanları arasındaki fark incelenmiştir.

Tablo 4.4. Eğitim Durumuna Göre PİÖÖ-Ç2020 Puanı

Eğitim Durumu	PİÖÖ-Ç2020	$\bar{X}$	SH	SD	Son-Ön Test $\bar{X}$ Farkı
Ön lisans / lisans (N=12)	Ön Test	114.67	3.55	11.88	-.833
	Son Test	113.83	3.35	11.59	
Lisansüstü (N=8)	Ön Test	115.63	4.35	12.92	-.125
	Son Test	115.50	4.10	11.60	
Lisansüstü – Ön lisans/ lisans	Son Test	1.67			
Metot: Karma desen ANOVA * $p < .01$, ** $p < .05$, *** $p < .09$					

Ön lisans/ lisans düzeyindeki katılımcıların ön test puan ortalamaları ($X_1 = 114.67$) ve son test puan ortalamaları ($\bar{X}_2 = 113.83$) arasında istatistiki fark tespit edilememiştir ($p > .05$). Aynı şekilde lisansüstü eğitimi düzeyindeki katılımcıların ön test ($X_1 = 115.63$) ve son test ($X_2 = 115.50$) puan ortalaması arasında istatistiki açıdan fark tespit edilememiştir ($p > .05$). Ayrıca eğitim düzeyine göre katılımcıların son test puanları kıyaslandığında ön lisans/ lisans düzeyindeki katılımcıların son test ortalaması ($\bar{X} = 113.83$) ve lisansüstü eğitim düzeyindeki katılımcıların son test ortalaması ($\bar{X} = 115.50$) istatistiki açıdan farklılaşmamaktadır ($p > .05$, tablo 4.4)

4.3 Mesleğe Göre GÖYÖ- NÖŞÖ- PİÖÖ-Ç2020 Puanları

Mesleğe Göre GÖYÖ Puanı

Bu bölümde öğretmenlerin eğitim öncesi puan ortalaması ve eğitim sonrası puan ortalamaları karşılaştırılmış, sonrasında diğer meslek gruplarındaki katılımcıların ön test-son test ortalama puanları kıyaslanmıştır. Ek olarak öğretmenlerin eğitim sonrası puan ortalamaları ile diğer meslek grubundakilerin son test puan ortalaması kıyaslanmıştır.

Tablo 4.5 Mesleğe Göre GÖYÖ Puanı

Meslek	GÖYÖ	$\bar{X}$	SH	SD	Son-Ön Test $\bar{X}$ Farkı
Öğretmen (N=6)	Ön Test	27.67	2.16	7.15	1.50
	Son Test	29.17	2.31	6.49	
Diğer (N=14)	Ön Test	32.29	1.42	4.39	.71
	Son Test	33.00	1.51	5.29	
Diğer – öğretmen	Son Test	3.83			
Metot: Karma desen ANOVA *p< .01, ** p< .05, *** p< .09					

Öğretmenlerin ön test puan ortalamaları ($\bar{X}_1=$) ve son test puan ortalaması ($\bar{X}_2=$) arasındaki fark istatistiki açıdan anlamlı değildir ($p>.05$). Diğer mesleklerdeki katılımcıların ön test puan ortalaması ($\bar{X}_1=$) ve son test puan ortalaması ($\bar{X}_2=$) arasında istatistiki açıdan fark tespit edilememiştir ($p>.05$). Öğretmenler ($\bar{X}=$) ve diğer meslek gruplarının son test ortalamaları ($\bar{X}=$) kıyaslandığında istatistiki açıdan fark tespit edilememiştir ($p>.05$, tablo4.5)

Mesleğe Göre NÖŞÖ Puanı

Bu bölümde öğretmenlerin eğitim öncesi puan ortalaması ve eğitim sonrası puan ortalamaları karşılaştırılmış, sonrasında diğer meslek gruplarındaki katılımcıların ön test-son test ortalama puanları kıyaslanmıştır. Ek olarak öğretmenlerin eğitim sonrası puan ortalamaları ile diğer meslek grubundakilerin son test puan ortalaması kıyaslanmıştır.

Tablo 4.6 Mesleğe Göre NÖŞÖ Puanı

Meslek	NÖŞÖ	$\bar{X}$	SH	SD	Son-Ön Test $\bar{X}$ Farkı
Öğretmen (N=6)	Ön Test	79.6667	4.98	16.55	-0.1667
	Son Test	79.50	6.02	19.20	
Diğer (N=14)	Ön Test	89.00	3.26	10.04	1.7857
	Son Test	90.7857	3.94	12.64	
Diğer – öğretmen	Son Test	11.2857			
Metot: Karma desen ANOVA *p< .01, ** p< .05, ***p<.09					

Öğretmenlerin ön test puan ortalamaları ($\bar{X}_1=$) ve son test puan ortalaması ($\bar{X}_2=$) arasındaki fark istatistiki açıdan anlamlı değildir ($p>.05$). Diğer mesleklerdeki katılımcıların ön test puan ortalaması ($\bar{X}_1=$) ve son test puan ortalaması ($\bar{X}_2=$) arasında istatistiki açıdan fark tespit edilememiştir ($p>.05$). Öğretmenler ($\bar{X}=$) ve diğer meslek gruplarının son test ortalamaları ($\bar{X}=$) kıyaslandığında istatistiki açıdan fark tespit edilememiştir ($p>.05$, tablo4.6)

Mesleğe Göre PİÖÖ-Ç2020 Puanı

Bu bölümde öğretmenlerin eğitim öncesi puan ortalaması ve eğitim sonrası puan ortalamaları karşılaştırılmış, sonrasında diğer meslek gruplarındaki katılımcıların ön test-son test ortalama puanları kıyaslanmıştır. Ek olarak öğretmenlerin eğitim sonrası puan ortalamaları ile diğer meslek grubundakilerin son test puan ortalaması kıyaslanmıştır.

Tablo 4.7 Mesleğe Göre PİÖÖ-Ç2020 Puanı

Meslek	PİÖÖ-Ç2020	$\bar{X}$	SH	SD	Son-Ön Test $\bar{X}$ Farkı
Öğretmen (N=6)	Ön Test	106.50	4.41	14.27	-2.33
	Son Test	104.17	3.75	12.21	
Diğer (N=14)	Ön Test	118.71	2.89	9.12	.2143
	Son Test	118.93	2.45	7.71	
Diğer – öğretmen	Son Test	14.76*			
Metot: Karma desen ANOVA					
*p< .01, ** p< .05, ***p<.09					

Öğretmenlerin ön test puan ortalaması ($X_1 = 106.50$) ve son test puan ortalaması ($X_2 = 104.17$) arasındaki fark istatistiki açıdan anlamlı değildir ($p > .05$). Diğer mesleklerdeki katılımcıların ön test puan ortalaması ($\bar{X}_1 = 118.71$) ve son test puan ortalaması ($\bar{X}_2 = 118.93$) arasında istatistiki açıdan fark tespit edilememiştir ($p > .05$, tablo 7).

Öğretmenler ($\bar{X} = 104.17$) ve diğer meslek gruplarının son test ortalamaları ($\bar{X} = 118.93$) kıyaslandığında aradaki farkın istatistiki açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir. ($p < .01$, tablo 4.7). Buna göre öğretmen olmayanların PİÖÖ-Ç2020 son test toplam puan ortalaması, öğretmen olanlara kıyasla daha yüksektir.

4.4 Kişisel Gelire Göre GÖYÖ- NÖŞÖ- PİÖÖ-Ç2020 Puanları

Kişisel Gelire Göre GÖYÖ Puanı

Bu bölümde kişisel geliri, giderlerini karşılama açısından yeterli olan katılımcıların ön test puan ortalaması ve son test puan ortalaması kıyaslanmıştır. Aynı kıyaslama kişisel geliri yetersiz olan katılımcılar için de yapılmıştır. Son olarak geliri yetersiz olanlar ve yeterli olanların son test puan ortalamaları kıyaslanmıştır.

Tablo 4.8 Kişisel Gelire Göre GÖYÖ

Kişisel Gelir	GÖYÖ	$\bar{X}$	SH	SD	Son-Ön Test $\bar{X}$ Farkı
Yeterli (N=7)	Ön Test	33.57	1.96	4.08	.57
	Son Test	34.14	2.18	4.18	
Yetersiz (12)	Ön Test	30.08	1.50	5.71	.83
	Son Test	30.92	1.67	6.47	
Yetersiz – Yeterli	Son Test	-3.2262			
Metot: Karma desen ANOVA					
*p< .01, ** p< .05, ***p<.09					

Kişisel geliri yeterli olan katılımcıların ön test ortalaması ($\bar{X}_1=$) ve son test ortalaması ($\bar{X}_2=$) arasındaki fark istatistiki açıdan anlamlı değildir ($p>0.05$). Kişisel geliri yetersiz katılımcıların ön test ortalaması ($\bar{X}_1=$) ve son test ortalaması ($\bar{X}_2=$) arasındaki fark da istatistiki açıdan anlamlı değildir ($p>.05$). Geliri yetersiz katılımcıların son test ortalaması ($\bar{X}=$) ve geliri yeterli olanların son test ortalaması ($\bar{X}=$) kıyaslandığında iki ortalama değeri arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>0.05$, tablo 4.8)

Kişisel Gelire Göre NÖŞÖ Puanı

Bu bölümde kişisel geliri, giderlerini karşılama açısından yeterli olan katılımcıların ön test puan ortalaması ve son test puan ortalaması kıyaslanmıştır. Aynı kıyaslama kişisel geliri yetersiz olan katılımcılar için de yapılmıştır. Son olarak geliri yetersiz olanlar ve yeterli olanların son test puan ortalamaları kıyaslanmıştır.

Tablo 4.9 Kişisel Gelire Göre NÖŞÖ

Kişisel Gelir	NÖŞÖ	$\bar{X}$	SH	SD	Son-Ön Test $\bar{X}$ Farkı
Yeterli (N=7)	Ön Test	90.00	4.50	12.29	5.2857
	Son Test	95.2857	5.27	11.64	
Yetersiz (12)	Ön Test	85.9167	3.43	11.67	-1.00
	Son Test	84.9167	4.02	15.04	
Yetersiz – Yeterli	Son Test	-10.369			
Metot: Karma desen ANOVA					
*p< .01, ** p< .05, ***p<.09					

Kişisel geliri yeterli olan katılımcıların ön test ortalaması ($X_1=$) ve son test ortalaması ($\bar{X}_2=$) arasındaki fark istatistiki açıdan anlamlı değildir ($p>0.05$). Kişisel geliri yetersiz katılımcıların ön test ortalaması ($X_1=$) ve son test ortalaması ($X_2=$) arasındaki fark da istatistiki açıdan anlamlı değildir ($p>.05$). Geliri yetersiz katılımcıların son test ortalaması ($\bar{X}=$) ve geliri yeterli olanların son test ortalaması ($\bar{X}=$) kıyaslandığında iki ortalama değeri arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>0.05$, tablo 4.9)

Kişisel Gelire Göre PİOÖ-C2020 Puanı

Bu bölümde kişisel geliri, giderlerini karşılama açısından yeterli olan katılımcıların ön test puan ortalaması ve son test puan ortalaması kıyaslanmıştır. Aynı kıyaslama kişisel geliri yetersiz olan katılımcılar için de yapılmıştır. Son olarak geliri yetersiz olanlar ve yeterli olanların son test puan ortalamaları kıyaslanmıştır.

Tablo 4.10 Kişisel Gelire Göre PİÖÖ-Ç2020

Kişisel Gelir	PİÖÖ-Ç2020	$\bar{X}$	SH	SD	Son-Ön Test $\bar{X}$ Farkı
Yeterli (N=7)	Ön Test	117.43		9.41	4.43***
	Son Test	121.86		9.14	
Yetersiz (12)	Ön Test	115.25		12.76	-3.75***
	Son Test	111.50		10.47	
Yetersiz – Yeterli	Son Test	-10.3571			
Metot: Karma desen ANOVA					
*p< .01, ** p< .05, *** p< .09					

Kişisel geliri yeterli olan katılımcıların ön test ortalaması ($X_1=117.43$) ve son test ortalaması ($X_2=121.86$) arasındaki fark %5 istatistiki anlamlılık seviyesinde anlamlı değilken, % 9 anlamlılık seviyesinde ön test ve son test ortalamaları birbirinden farklıdır. ($p<.09$, tablo 10). Dolayısıyla %91 güven aralığını (%9 anlamlılık düzeyini) dikkate alarak yapılacak bir değerlendirmeye göre kişisel geliri yeterli olan katılımcıların eğitim öncesi PİÖÖ-Ç2020 puan ortalaması, eğitim bittikten sonra yükselmiştir.

Kişisel geliri yetersiz katılımcıların ön test ortalaması ($X_1=115.25$) ve son test ortalaması ($\bar{X}_2= 111.50$) arasındaki fark, %95 güven aralığında (%5 istatistiki anlamlılık seviyesinde) anlamlı değilken, %91 güven aralığında (% 9 anlamlılık seviyesinde) ön test ve son test ortalamaları birbirinden farklıdır. ($p<.09$, tablo 10). Dolayısıyla %91 güven aralığı dikkate alarak yapılacak bir değerlendirmeye göre kişisel geliri yetersiz olan katılımcıların eğitim öncesi PİÖÖ-Ç2020 puan ortalaması, eğitim bittikten sonra düşmüştür.,

4.5.Çocuğu Olma Durumuna Göre GÖYÖ- NÖŞÖ- PİÖÖ-Ç2020 Puanları

Çocuğu Olma Durumuna Göre GÖYÖ Puanı

Bu bölümde çocuğu olan katılımcıların masal anlatıcılığı eğitimi öncesi toplam puan ortalamaları ve eğitim sonrası puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Aynı şekilde çocuğu bulunmayan katılımcıların ön test ve son test puanları kıyaslanmıştır. Ayrıca çocuğu bulunmayan ve çocuğu olan katılımcıların son test toplam puan ortalamaları kıyaslanmıştır.

Tablo 4.11. Çocuğa Olma Durumuna Göre GÖYÖ Puanı

Çocuğu Var mı	GÖYÖ	$\bar{X}$	SH	SD	Son-Ön Test $\bar{X}$ Farkı
Evet (N=11)	Ön Test	31.27	1.73	4.63	.273
	Son Test	31.54	1.79	5.92	
Hayır (N=9)	Ön Test	30.44	1.91	6.88	1.78
	Son Test	32.22	1.98	5.95	
Hayır-Evet	Son Test	0.68			
Metot: Karma desen ANOVA *p< .01, ** p< .05, ***p<.09					

Çocuğu olan katılımcıların ön test ortalaması ($\bar{X}_1=31.27$) ve son test ortalaması ($\bar{X}_2=31.54$) arasında istatistiki açıdan fark tespit edilememiştir ($p>0.05$). Aynı şekilde hiç çocuğu bulunmayan katılımcıların ön test ortalaması ($\bar{X}_1=30.44$) ve son test ortalaması ($\bar{X}_2=32.22$) arasında istatistiki açıdan fark tespit edilememiştir ($p>0.05$). Ek olarak çocuğu olmayan ($\bar{X}=32.22$) ve çocuğu olan ($\bar{X}=31.54$) katılımcıların son test ortalama puan istatistiki fark göstermemektedir ($p>.05$, tablo 4.11).

Çocuğu Olma Durumuna Göre NÖŞÖ Puanı

Bu bölümde çocuğu olan katılımcıların masal anlatıcılığı eğitimi öncesi toplam puan ortalamaları ve eğitim sonrası puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Aynı şekilde çocuğu bulunmayan katılımcıların ön test ve son test puanları kıyaslanmıştır. Ayrıca çocuğu bulunmayan ve çocuğu olan katılımcıların son test toplam puan ortalamaları kıyaslanmıştır.

Tablo 4.12. Çocuğa Olma Durumuna Göre NÖŞÖ Puanı

Çocuğu Var mı	NÖŞÖ	$\bar{X}$	SH	SD	Son-Ön Test $\bar{X}$ Farkı
Evet (N=11)	Ön Test	83.64	3.82	10.87	-.55
	Son Test	83.09	4.50	15.04	
Hayır (N=9)	Ön Test	89.33	4.22	14.59	3.33
	Son Test	92.67	4.97	14.74	
Hayır-Evet	Son Test	9.58			
Metot: Karma desen ANOVA *p< .01, ** p< .05, ***p<.09					

Çocuğu olan katılımcıların ön test ortalaması ($\bar{X}_1=83.64$) ve son test ortalaması ($\bar{X}_2=83.09$) arasında istatistiki açıdan fark tespit edilememiştir ($p>0.05$). Aynı şekilde hiç çocuğu bulunmayan katılımcıların ön test ortalaması ($\bar{X}_1=89.33$) ve son test ortalaması ($\bar{X}_2=92.67$) arasında istatistiki açıdan fark tespit edilememiştir ($p>0.05$). Ek olarak çocuğu olmayan ($\bar{X}_1=92.67$) ve çocuğu olan ($\bar{X}=83.09$) katılımcıların son test ortalama puanı istatistiki fark göstermemektedir ($p>.05$, tablo 4.12).

Çocuğu Olma Durumuna Göre PİÖÖ-Ç2020 Puanı

Bu bölümde çocuğu olan katılımcıların masal anlatıcılığı eğitimi öncesi toplam puan ortalamaları ve eğitim sonrası puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Aynı şekilde çocuğu bulunmayan katılımcıların ön test ve son test puanları kıyaslanmıştır. Ayrıca çocuğu bulunmayan ve çocuğu olan katılımcıların son test toplam puan ortalamaları kıyaslanmıştır.

Tablo 4.13 Çocuğu Olma Durumuna Göre PİÖÖ-Ç2020 Puanı

Çocuğu Var mı	PİÖÖ-Ç2020	$\bar{X}$	SH	SD	Son-Ön Test $\bar{X}$ Farkı
Evet (N=11)	Ön Test	113.45	3.67	13.05	-2.09
	Son Test	111.36	3.33	10.99	
Hayır (N=9)	Ön Test	117.00	4.05	10.95	1.33
	Son Test	118.33	3.68	11.09	
Hayır-Evet	Son Test	6.97			
Metot: Karma desen ANOVA					
*p< .01, ** p< .05, ***p<.09					

Çocuğu olan katılımcıların ön test ortalaması ($\bar{X}_1=113.45$) ve son test ortalaması ($\bar{X}_2=111.36$) arasında istatistiki açıdan fark tespit edilememiştir ($p>0.05$). Aynı şekilde hiç çocuğu bulunmayan katılımcıların ön test ortalaması ($\bar{X}_1=117.00$) ve son test ortalaması ($\bar{X}_2=118.33$) arasında istatistiki açıdan fark tespit edilememiştir ($p>0.05$). Ek olarak çocuğu olmayan ($\bar{X}=118.33$) ve çocuğu olan ($\bar{X}=111.36$) katılımcıların son test ortalama puanı açısından istatistiki fark gözlenmemiştir ($p>.05$, tablo 4.13).

4.6.Yaşa Göre GÖYÖ- NÖŞÖ- PİÖÖ-Ç2020 Puanları

Yaşa Göre GÖYÖ Puanı

Bu bölümde, katılımcıların genel öz yeterlik düzeyleri üzerinde masal anlatıcılığı eğitiminin ve yaş faktörünün etkileşim etkisi incelenmiştir.

Tablo 4.14 Yaşa Göre GÖYÖ Puanı

Yaş	GÖYÖ	$\bar{X}$	SH	SD	Son-Ön Test $\bar{X}$ Farkı
23-41 (N=9)	Ön Test	27.56	1.60	6.25	2.22
	Son Test	29.78	1.87	5.80	
42-56 (N= 11)	Ön Test	33.64	1.44	3.17	-0.09
	Son Test	33.55	1.69	5.45	
42-56 - 23-41	Son Test	3.77			
Metot: Karma desen ANOVA					
*p< .01, ** p< .05, ***p<.09					

23-41 yaş grubu katılımcıların ön test puan ortalaması ($\bar{X}_1=27.56$) ve son test puan ortalaması ($\bar{X}_2=29.78$) arasında istatistiki açıdan fark tespit edilememiştir ($p>0.05$). Benzer şekilde 42-56 yaş grubundaki katılımcıların ön test puan ortalaması ($\bar{X}_1=33.64$) ve son test puan ortalaması ($\bar{X}_2=33.55$) arasında istatistiki açıdan fark tespit edilememiştir ($p>0.05$). Ayrıca her iki yaş grubunun son test puan ortalamaları

kıyaslandığında, 23-41 yaş grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}$ =29.78) ve 42-56 yaş grubunun ortalaması ($\bar{X}$ =33.55)arası istatistiki fark tespit edilememiştir ($p>.05$, tablo 4.14)

Yaş Göre NÖŞÖ Puanı

Bu bölümde NÖŞÖ ön test- son test puanlarındaki masal anlatıcılığı eğitiminden kaynaklı değişiminde yaş faktörünün etkisi incelenmiştir.

Tablo 4.15 Yaş Göre NÖŞÖ Puanı

Yaş	NÖŞÖ	$\bar{X}$	SH	SD	Son-Ön Test $\bar{X}$ Farkı
23-41 (N=9)	Ön Test	81.22	4.04	13.29	-.56
	Son Test	80.67	4.79	16.32	
42-56 (N= 11)	Ön Test	90.27	3.65	11.07	2.64
	Son Test	92.91	4.33	12.57	
42-56 - 23-41	Son Test	12.24***			
Metot: Karma desen ANOVA					
* $p<.01$, ** $p<.05$, *** $p<.09$					

23-41 yaş grubu katılımcıların ön test puan ortalaması (X_1 =81.22) ve son test puan ortalaması (X_2 =80.67) arasında istatistiki açıdan fark tespit edilememiştir ($p>0.05$). Benzer şekilde 42-56 yaş grubundaki katılımcıların ön test puan ortalaması ($\bar{X}_1$ =90.27) ve son test puan ortalaması (X_2 =92.91) arasında istatistiki açıdan fark tespit edilememiştir ($p>0.05$, tablo 15).

Ancak iki yaş grubunun son test puan ortalamaları kıyaslandığında, 23-41 yaş grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}$ =80.67) ve 42-56 yaş grubunun ortalaması ($\bar{X}$ =92.91) arasında %95 güven aralığında istatistiki fark tespit edilememiş ($p>.05$) olmakla birlikte, %91 güven aralığında katılımcıların NÖŞÖ son test puanının yaş grubuna göre farklılaştığı gözlenmiştir ($p<.09$, tablo 4.24). Dolayısıyla .09 anlamlılık düzeyi dikkate alındığında 42-56 yaş grubundaki katılımcıların NÖŞÖ son test puan ortalamaları 23-41 yaş grubundaki katılımcıların son test ortalamalarından daha yüksektir

Yaş Göre PİÖÖ-C2020 Puanı

Bu bölümde katılımcıların psikolojik iyi oluş düzeylerinde masal anlatıcılığı eğitiminin etkisinin yaş faktörüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

Tablo 4.16. Yaş Göre PİÖÖ-Ç2020 Puanı

Yaş	PİÖÖ-Ç2020	$\bar{X}$	SH	SD	Son-Ön Test $\bar{X}$ Farkı
23-41 (N=9)	Ön Test	112.22	4.00	11.46	-1.00
	Son Test	111.22	3.73	13.01	
42-56 (N= 11)	Ön Test	117.36	3.62	12.42	.182
	Son Test	117.18	3.38	9.51	
42-56 - 23-41	Son Test	5.96			
Metot: Karma desen ANOVA					
*p< .01, ** p< .05, ***p<.09					

23-41 yaş grubu katılımcıların ön test puan ortalaması ($X_1=112.22$) ve son test puan ortalaması ($X_2=111.22$) arasında istatistiki açıdan fark tespit edilememiştir ($p>0.05$). Benzer şekilde 42-56 yaş grubundaki katılımcıların ön test puan ortalaması ($X_1=117.36$) ve son test puan ortalaması ($\bar{X}_2=117.18$) arasında istatistiki açıdan fark tespit edilememiştir ($p>0.05$). Ayrıca her iki yaş grubunun son test puan ortalamaları kıyaslandığında, 23-41 yaş grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=111.22$) ve 42-56 yaş grubunun ortalaması ($\bar{X}=117.18$) arası istatistiki fark tespit edilememiştir ($p>.05$, tablo 4.16).

4.7 Katılımcıların Masal Anlatıcılığının Kendilerine Etkileri Hakkındaki Görüşleri

Anlatıcı açısından masal anlatıcılığının olumlu yönleri açık uçlu soru olarak katılımcılara ön test ve son testte sorulmuştur. Böylece katılımcıların masal anlatıcılığına yönelik fikirleri tespit edilmiş ve aynı zamanda eğitim sonrasındaki değişimler sorgulanmıştır.

Ön testte, katılımcılar, masal anlatıcılığının “kendini özgürce ifade edebilme”, “anlatıma kendinden bir şeyler katma”, “kendini ve diğer insanları yeniden keşfetme”, kendisi ve diğerleri hakkında iç görü ve şefkat”, “güçlü yönlerini keşfetme ve öz güvenin artması” kendiyle bağ kurna fırsatı verme” kendi ifade, diksiyon ve hitabeti geliştirme”, “iletişimin farklı yönlerini keşif” açılarından katkı sağlayabileceğini ifade etmişlerdir. Ön test, masal anlatıcılığı eğitimi başlamadan yapıldığından bu görüşlerin eğitimden beklentileri temsil ettiği düşünülebilir.

İlk testte ifade edilen görüşlerin, son testte de yer bulduğu görülmektedir. Birbirine benzer görüşler, bazen aynı katılımcı, bazen farklı katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bununla birlikte bazı bireylerin görüşlerinde değişimler olduğu gözlenmiştir. Aşağıda görüşleri değişen bireylerin eğitim öncesi ve sonrası görüşlerine yer verilmiştir:

Katılımcı01 (Kadın, 40, Y. öğrencisi ve öğretmen, İlişkisi Var) Ön test: “Bence muhteşem bir şey. Kendini özgürce ifade edebildiğin, iskeletini aldığın, ancak “kendin

etlendirip can verdiğin bir masalı anlatmak, kendinden bir şeyler katmak, dinleyicinin meraklı şaşkın gözlerine bakarak o dünyada kaybolmak harika bir doyum.”



Katılımcı01 ön testte masal anlatıcılığını, “kendini özgürce ifade etmenin” ve “kendinden bir şeyler katabilmenin bir yolu olarak nitelemiştir. Ayrıca masal anlatıcılığından beklentisinin yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü onu, “muhteşem bir şey”, “harika bir doyum olarak nitelemiştir.

Son testte, aynı soruya şu cevabı vermiştir: “Anlatıcının öz güvenini, problem çözme becerilerini, çevresine ve kendisine olumlu yönde tutum geliştirmesini sağlayan sihirli bir değerdir.”

İki ifade karşılaştırıldığında son testte, “özgüven”, “problem çözme becerisi”, “kendisi ve çevresine olumlu tutum geliştirme” faktörleri üzerinde masal anlatıcılığı eğitiminin olumlu katkılarının vurgulandığı görülmüştür. Katılımcı01’in ön test ve son test ifadeleri karşılaştırıldığında olumlu görüşlerin ve masal anlatıcılığına hayranlığın devam ettiği görülmektedir. Ancak masal anlatıcılığının olumlu yönleri, son testte ve ilk testte farklıdır. İlk testteki kendini ifade etmeye verdiği fırsattan bahsedilirken son testte masal anlatıcılığının öz güven ve problem çözmeye sağladığı katkıya değinilmiştir.

Katılımcı02 (Erkek, 31, Doktora Öğrencisi, Partneri Yok) Ön Test: Özü değişmeyen bir şeyi her seferinde yeniden üretebilme, yeniden keşfedebilme fırsatı bulması, özü değişmeyen bir şeyin kendisi aracılığıyla farklı gruplarla, farklı ortamlarda gireceği etkileşimi gözlemleyebilmesi - dolayısıyla hem kendini hem insanları tekrar ve tekrar keşfedebilme imkanı bulması (anlatıcının)”

Katılımcı02’nin ön test cevabından masal anlatıcısına insanları ve kendini keşfetme imkanı sağladığı, bunu da özü değişmeyen bir yapının (masal) anlatıcı aracılığıyla diğerlerine aktarılması ve yeniden üretim süreciyle başardığını düşündüğünü göstermektedir.

Aynı katılımcının son test cevabına bakıldığında bu defa kendinde bir değişim sürecinden bahsettiği gözlenmiştir. Katılımcı02’nin masal anlatıcılığından beklentisi, insanları ve kendini keşfetme imkânı iken, eğitim sonunda kendini keşfetmeye yönelik katkıya, değişim süreci eklenmiştir. Bu yönüyle iki gözlem arasında katılımcının görüşlerinde çok büyük değişliğe rastlanmamıştır, ancak masal anlatıcılığının bireyin kendisini değiştirmeye yönelik katkıları olabileceğine dair düşüncelere eğitim sonunda vurgu yapıldığı gözlenmiştir.

Katılımcı02 Son test: “Anlatıcının, masalla çalışma sürecinde, beliren imgeleri, deşifre edilen arketipleri, fark edilen farklı gerçeklikleri bedeninde ve sesinde birleştirip, icra etmesine vesile olur; dolayısıyla farkında olunmayan veya bakmaktan imtina edilen gerçekliklere bir ses ve cisim verilmiş olur. Anlatıcının, masalla ilişkisinde ortaya çıkan

konuları -dolayısıyla kendine ait bir parçayı da- dönüştürmesine ve yeniden inşa etmesine imkân tanır.”

Katılımcı03 (Kadın,30, Lisans Öğrencisi, Partneri Var) Ön Test: “Kendi özüyle bir yolculuğa çıkmak gibi. Hangi masal kahramanıyla özdeşim kurduğunu hissedersen, hangi masalı anlatmak istediğine dikkatli bakarsan aynı zamanda kendini de daha iyi tanıyorsun.”

Katılımcı03 ön testteki cevabında masal anlatıcılığının, kişinin kendini tanımasına katkı sağladığı yönündeki düşüncelerine yer vermişken, eğitim sonundaki cevabı incelendiğinde masalı anlatırken aslında yaraların açıldığı (travmalarla yüzleşildiği) ve bunun iyileştirici gücü olabileceği yönündeki görüşleri tespit edilmiştir.

Katılımcı03 Son Test: “Kendini ifade etme imkanı sunuyor; yarayı açıyorsun anlattığın masalla, bir nevi ve şifa buluyorsun dinleyicilerin bakışlarında.”

Katılımcı05 (Kadın,42, Akademisyen, partneri var) Ön Test: “Kendine güvenini arttırması, kendini keşfetmesini sağlaması, diksiyonunu ve hitabetini geliştirmesi, zayıf ve güçlü yönlerini keşfetmesini sağlaması”

Katılımcı05’in ön testte verdiği cevaptan anlaşıldığı gibi eğitim öncesinde masal anlatıcılığının öz güveni arttırdığına dair inancı bulunan katılımcı, masal anlatıcılığının aynı zamanda kendini geliştirmeye katkı sağlayabileceğini düşünmektedir.

Bu katılımcının eğitim sonrası görüşleri incelendiğinde isei masal anlatıcılığının travmaların fark edilmesi açısından olumlu olduğu, ek olarak sosyal fobi üzerinde olumlu etkileri olabileceğini düşündüğü tespit edilmiştir.

Katılımcı05-Son Test: “Anlatıcı masalı çok yönlü sorgulayarak masal hakkında daha derin düşünmeye başlıyor ve derin anlamına ulaşıyor, kendi yaşamını anlattığı masalla bir şekilde kesiştiriyor. Masallarla, kabuk tutan yaralarının bazen kaldırıyor bazen de onlara öyle güzel merhemler sürüyor ki onları iyileştiriyor. Ruhsal sağaltım yapıyor. İnsanlar önünde anlatma pratiği yaparak sosyal fobisini törpülüyor.”

5.TARTIŞMA

Bu çalışmada masal anlatıcılığı eğitiminin bireylerin genel öz yeterlik, öz şefkat ve psikolojik iyi oluş düzeyi üzerindeki etkisi sorgulanmıştır. Bu amaçla ön deneysel araştırma deseni tercih edilmiştir. Örneklemin eğitim öncesi ve eğitim sonrası genel öz yeterlik, öz şefkat ve psikolojik iyi oluş düzeyleri kıyaslanmıştır. Ayrıca, katılımcıların masal eğitiminin anlatıcıya yönelik olumlu etkileri hakkındaki fikirleri hem eğitim öncesinde hem de eğitim sonrasında sorgulanmıştır.

Bir özel kurumun masal eğitimine katılan bireyler arasında çalışmaya katılmaya gönüllü olan 20 birey çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bunların %90'ı kadın, %55'i 42-56 yaş grubunda, % 60'ı ön lisans/ lisans öğrencisi yada mezunu, %30'u öğretmendir. %63.16'sının aylık kişisel geliri yetersizdir. %55'nin partneri yoktur.

Bu bölümde, masal anlatıcılığı eğitiminin psikolojik iyi oluş düzeyi, genel öz yeterlik düzeyi ve öz şefkat düzeyi üzerindeki etkisi açısından demografik faktörlerin düzenleyici etkisine ait bulgular, literatür ışığında tartışılmıştır.

Tablo 5.1 Hipotezlerin Doğrulama Durumu

Hipotez	Bulgu
Ha1: Masal anlatıcılığı eğitimi alan bireylerin öz yeterlik düzeyi eğitim sonrasında eğitim öncesindeki seviyeden farklıdır.	Doğrulanamadı
Ha2: Bireylerin eğitim düzeyine göre masal anlatıcılığı eğitimi ve öz yeterlik düzeyi ilişkisi farklılaşmaktadır.	Doğrulanamadı
Ha3: Bireylerin kişisel gelir düzeyine göre masal anlatıcılığı eğitimi ve öz yeterlik düzeyi ilişkisi farklılaşmaktadır.	Doğrulanamadı
Ha4: Bireylerin mesleğine göre masal anlatıcılığı eğitimi ve öz yeterlik düzeyi ilişkisi farklılaşmaktadır.	Doğrulanamadı
Ha5: Bireylerin yaş grubuna göre masal anlatıcılığı eğitimi ve öz yeterlik düzeyi ilişkisi farklılaşmaktadır.	
Ha6: Masal anlatıcılığı eğitimi alan bireylerin öz şefkat düzeyi eğitim sonrasında eğitim öncesindeki seviyeden farklıdır.	Doğrulanamadı
Ha7: Bireylerin eğitim düzeyine göre masal anlatıcılığı eğitimi ve öz şefkat düzeyi ilişkisi farklılaşmaktadır.	Doğrulanamadı
Ha8: Bireylerin kişisel gelir düzeyine göre masal anlatıcılığı eğitimi ve öz şefkat düzeyi ilişkisi farklılaşmaktadır.	Doğrulanamadı
Ha9: Bireylerin mesleğine göre masal anlatıcılığı eğitimi ve öz şefkat düzeyi ilişkisi farklılaşmaktadır.	Doğrulanamadı
Ha10: Bireylerin yaş grubuna göre masal anlatıcılığı eğitimi ve öz yeterlik şefkat ilişkisi farklılaşmaktadır.	

Ha11: Masal anlatıcılığı eğitimi alan bireylerin psikolojik iyi oluş durumu eğitim sonrasında eğitim öncesindeki seviyeden farklıdır.	Doğrulanamadı
Ha12: Bireylerin eğitim düzeyine göre masal anlatıcılığı eğitimi ve psikolojik iyi oluş ilişkisi farklılaşmaktadır.	Doğrulandı
Ha13: Bireylerin kişisel gelir düzeyine göre masal anlatıcılığı eğitimi ve psikolojik iyi oluş ilişkisi farklılaşmaktadır.	Doğrulandı
Ha14: Bireylerin ilişki durumuna göre masal anlatıcılığı eğitimi ve psikolojik iyi oluş ilişkisi farklılaşmaktadır.	Doğrulanamadı
Ha15: Bireylerin mesleğine göre masal anlatıcılığı eğitimi ve psikolojik iyi oluş ilişkisi farklılaşmaktadır.	Doğrulanamadı
Ha16: Bireylerin yaş grubuna göre masal anlatıcılığı eğitimi ve psikolojik iyi oluş ilişkisi farklılaşmaktadır.	Doğrulanamadı

Demografik Faktörler, Masal Anlatıcılığı Eğitimi ve Psikolojik İyi Oluş Düzeyi İlişkisi

Demografik Faktörler, Masal Anlatıcılığı Eğitimi ve Psikolojik İyi Oluş Düzeyi İlişkisi

Bu bölümde, masal anlatıcılığı eğitiminin bireylerin psikolojik iyi oluş düzeyine etkisi, kişisel gelir, eğitim düzeyi, ilişki durumu, meslek, yaş grubu faktörleri göz önüne alınarak, bu çalışmanın özgün bulguları ve literatür ışığında tartışılmıştır.

- **Kişisel Gelir Düzeyi**

Örneklemin psikolojik iyi oluş düzeyindeki değişim incelendiğinde, aylık masraflarını karşılayan ve para biriktirebilenlerin (kişisel geliri yeterli olanların), eğitim sonrası psikolojik iyi oluş düzeyinin eğitim öncesine kıyasla yükseldiği gözlenmiştir. Bunun aksine, ihtiyaçlarını karşılayamayan ya da denk bütçe yapabilen (kişisel geliri yetersiz olanların), eğitim sonrasında, eğitim öncesine kıyasla psikolojik iyi oluş düzeyinin düştüğü tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle, gelir düzeyinin masal anlatıcılığı eğitimi etkisi üzerinde düzenleyici rol oynayabileceği söylenebilir. Ayrıca bu bulgu, özellikle gelir açısından dezavantajlı bireylerde masal anlatıcılığı eğitimi verilecekse psikolojik iyi oluş düzeyinin olumsuz etkilenebileceğinin göz önünde bulundurulması gerektiğine işaret etmektedir.

Psikolojik iyi oluş ve gelir düzeyi ilişkisini inceleyen diğer çalışmalar arasında gelir düzeyi artan bireylerin psikolojik iyi oluşlarında da bir artışın olduğu gösteren bulgulara rastlanmıştır:

Özden (2014)'e göre gelir seviyesi, yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönlü bir ilişki gözlenmiştir. Gelir düzeyinin artması bireylerin yaşam doyumunu pozitif etkilemekte bu da psikolojik iyi oluş düzeyini arttırmaktadır. Bunun aksine, Gediksiz (2013) üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin gelir algısından etkilenmediği tespit etmiştir.

- Eğitim Düzeyi

Örneklemin psikolojik iyi oluş düzeyi, ön lisans- lisans öğrencisi/ mezunu ve lisansüstü öğrencisi/ mezunu olmak üzere iki gruba ayrılarak incelenmiştir. Katılımcıların son test puanları eğitim düzeyine göre kıyaslandığında, ön lisans-lisans öğrencisi/mezunları ile lisansüstü eğitim öğrencisi ve mezunları arasında psikolojik iyi oluş düzeyi açısından fark gözlenmemiştir. Bununla birlikte, literatürde eğitim düzeyi farklılığının, bireylerin psikolojik iyi oluş düzeylerini etkilediğine dair bulgulara rastlanmıştır:

Akhtar ve Kroener-Herwig (2017), başa çıkma stilleri ve sosyal-demografik faktörlerin psikolojik iyi oluş düzeyini yordama durumunu, farklı kültürlerden üniversite öğrencilerinin bulunduğu 533 bireyden oluşan örnekleme test etmiştir. Buna göre, modele dahil edilen sosyodemografik değişkenlerin (yaş, cinsiyet, medeni durum, akademik bölüm ve sınıf, gelir kaynağı) psikolojik iyi oluş düzeyindeki varyansın küçük bir kısmını açıkladığına işaret etmektedir (%1'den az). Avrupalı öğrenciler arasında, lisans programında okuyor olmak ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki negatiftir. Yani dört yıllık bir lisans programında öğrenci olanların psikolojik iyi oluş düzeyleri, ön lisans veya mesleki kursta olanlara kıyasla daha düşüktür. Bununla birlikte, doktora öğrencilerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin diğer tüm eğitim kategorilerindeki bireylere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Akademik alan ve psikolojik iyi oluş arasında da ilişki tespit edilmiştir. Beşerî bilimlerde öğrenci olan Avrupalıların psikolojik iyi oluş düzeyi, doğa bilimlerinde öğrenci olanlara kıyasla daha yüksektir.

Softa vd (2015), yaşlı bireyler üzerinde yaptıkları araştırmada ortaokul ve üzeri mezunu bireylerin yaşam doyumunun okuma yazma bilmeyen ve ilkokul mezunu bireylere oranla daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmacılara göre, bireylerin yaşadıkları hayatı verimli bir şekilde değerlendirmesine, kendini yenilemesine, bireyin hayatında bir hedefinin olmasına, bireyin kendi istekleri doğrultusunda hayatına şekil verebilmesine bağlı olarak psikolojik iyi oluş düzeyi değişiklik gösterebilir. Bunları sağlamak ise eğitim

düzeyi yükseldikçe daha kolay olduğundan psikolojik iyi oluş düzeyi eğitim düzeyine göre farklılaşabilir.

Bewick ve arkadaşlarına göre (2010), Birleşik Krallık'taki bir üniversitede ön kayıttan üçüncü yılın ikinci dönemine kadar öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerini araştırmıştır. 2000-2002 yılları arasında üniversiteye başlayan öğrencilerin %66'sı çalışmaya dahil edilmiştir. Öğrenciler üniversiteye başladıklarında, üniversite öncesi seviyelere kıyasla psikolojik iyi oluş düzeylerinin baskı altında olduğu gözlenmiştir. Stres düzeyleri, genellikle birinci yarıyılta en yüksek seviyedir. Ek olarak, birinci yarıyıldan ikinci yarıyla kadar stres düzeylerinde önemli düşüş kaydedilmiştir. Ancak hiçbir zaman sıkıntı seviyeleri ön kayıt seviyelerine gerilememiştir. Bunlardan hareketle araştırmacılar, stres, psikolojik iyi oluşun önemli bir yordayıcısı olduğundan üniversiteye başladıktan hemen sonraki dönemle karşılaştırıldığında, öğrencilerin psikolojik iyi oluşları üzerinde her zaman daha büyük bir baskı olduğu sonucuna varmıştır.

Çalışmalar arasındaki farklılığın sebebi, eğitim düzeyine göre yapılan gruplandırmaların farklı olması olabileceği gibi kültürel faktörlerden de kaynaklanabilir. Gerçekten Softa vd (2015), okuma yazma bilmeyen ve ilkokul mezunu ile ortaokul ve üzeri mezun bireyler arasında kıyaslama yapmışken, yukarıda bahsedilen diğer çalışmalarda eğitim düzeyi açısından bireylerin özellikleri daha benzerdir.

- İlişki Durumu

Waite vd (2010), Ulusal Aileler ve Hane Halkı Anketi'nin iki dalgası arasındaki beş yıllık süre boyunca evliliğin sona ermesinin psikolojik iyi oluş üzerindeki sonuçlarını inceleyerek kısa vadeli ve uzun vadeli etkiler arasında ayırım yapmışlardır. Daha da detaylandırılarak mutlu bir evliliğin sona ermesinin, mutsuz bir evliliğin sona ermesinden daha uzun vadeli sıkıntı getirip getirmediği, yeniden evlenen kişilerin önceki refah düzeylerine dönüp dönmedikleri sorgulanmıştır. Ek olarak, mutsuz bir evliliğin sona ermesine kadın ve erkeklerin farklı tepkiler gösterip göstermediği araştırılmıştır. Duygusal iyi oluşun çeşitli boyutlarında evliliğin bozulmasının ardından azalma eğilimi gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulgu, diğer bazı çalışmalarla örtüşmektedir (Menaghan and Lieberman, 1986; Marks and Lambert, 1998;

Barrett, 2000; Johnson and Wu, 2002; Simon, 2002; Kalmijn and Monden, 2006, akt: Waite vd,2010). Evliliğini mutsuz olup ayrılan ve evli kalanlar arasında duygusal iyi oluş açısından hiçbir fark gözlenmemiştir. Bu sonuçlar, Hawkins ve Booth, (2005)' un

evliliklerinden mutsuz olanlar arasında, boşananların, evli kalanlara kıyasla duygusal iyi oluşta düşüşlere yol açmadığı hipotezini desteklemektedir (Waite vd,2010).

Bazı boylamsal (longitudinal) çalışmalar, ilişki durumundaki değişimlerin psikolojik iyi oluş düzeyinde değişime neden olabileceğini göstermiştir. Marks ve Lambert (1998), beş yıl boyunca topladıkları verilerde, araştırma devam ederken evlenen kişilerin, önceden evli veya bekar olan kişilere göre psikolojik iyi oluş düzeylerinde daha fazla artış yaşama eğiliminde olduklarını bulmuşlardır (Brown, 2010).

Gutierrez vd (2005) literatürdeki pek çok çalışmanın düzenli bir ilişkisi olan bireylerin, düzenli ilişkisi olmayanlara göre psikolojik iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğuna vurgu yapmıştır. Ancak kendi örneklemelerinden elde ettikleri bulguya göre, nevroz ve dışadönüklüğün kişilik özelliklerinin etkileri kontrol altındayken, partneri olan ve olmayan bireylerin psikolojik iyi oluş düzeyleri arasında fark tespit edememiştir.

Bu çalışmanın örneklemini dikkate alındığında partneri bulunan katılımcıların eğitim öncesi psikolojik iyi oluş düzeyleri ve eğitim sonrası durum arasında fark gözlenmemiştir. Aynı durum partneri olmayan katılımcılar için de geçerlidir. Dolayısıyla ilişki durumu psikolojik iyi olma düzeyini etkilemediği gibi masal eğitiminin psikolojik iyi olma düzeyi üzerinde etkisi bulunmaması durumunu farklılaştırmamaktadır.

- Meslek

Öğretmenlerin ilk test puanlarına göre diğer meslek gruplarına göre psikolojik iyi oluş düzeylerinin puan ortalamaları daha düşük olduğu görülmüştür. Bu alanda literatür incelendiğinde, öğretmenlerin stres düzeyleri, tükenmişlik hissi, iş doyumu, öz-yeterlilik algısı ve motivasyonu gibi konulara odaklanmaktadır. Günüş ve Eryılmaz (2016) yaptıkları bir çalışmada öğretmenlerin stres düzeyleri ve psikolojik sağlık seviyelerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin stres düzeyleri ve psikolojik sağlık seviyeleri arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Yani, stres düzeyleri arttıkça öğretmenlerin psikolojik sağlık seviyeleri azalmaktadır. Başka bir çalışmada, Klassen ve Chiu (2010) öğretmenlerin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri arasında ters bir ilişki bulunmuştur. Yani, iş doyumu arttıkça tükenmişlik düzeyleri azalmaktadır.

Öğretmenlerin stres yönetimi ve başa çıkma stratejilerini öğretmeye yönelik eğitimlerin psikolojik sağlıklarını artırabileceği gösterilmiştir. (O'Connell & Korabik, 2017). Öğretmenlerin duygusal zekâ becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimlerin iş

tatmini, öz-yeterlilik algısı ve psikolojik sağlamlıklarını artırabileceği gösterilmiştir. (Çakır & Üredi, 2019). Öğretmenlerin pozitif duygularını artırmaya yönelik müdahalelerin, tükenmişlik, depresyon ve anksiyete gibi psikolojik sorunları azaltabileceği gösterilmiştir. (Jennings & Greenberg, 2009).

Öğretmenlerin masal anlatıcılığı eğitimi sonrası, psikolojik iyi oluş düzeyleri öncesine göre farklılaşmadığından, eğitimin bu meslek grubunun iyi oluş düzeyini etkilemediği düşünülmektedir. Diğer meslek gruplarının ön test ve son test puanları arasında fark tespit edilememesinden dolayı, mesleğin masal anlatıcılığı eğitimi üzerindeki etkisine dair bu örneklem üzerinde istatistiki olarak . Bununla birlikte meslek faktörünün düzenleyici etkisinin bundan sonraki çalışmalarda da sorgulanması, konunun aydınlatılmasına katkı sağlayacaktır.

- Yaş

Psikolojik iyi oluş düzeyinin insanlar yaşlandıkça aynı kalmayacağına inanmaktadır. Ona göre, yaşlandıkça bireylerin çevreye uyum düzeyi artar, ancak kişisel gelişim ve planlama istekleri azalır (Ryff, 1989, 1991; Ryff & Keyes, 1995; Ryff & Singer, 1998, akt: Brown, 2010).

Walker (2009), öğrencilerin psikolojik iyi oluşları üzerine yaptığı çalışma Ryff (1989)'un görüşlerini desteklemektedir. Walker (2009) bulgularına göre yaş arttıkça öğrencilerin iyi oluş düzeylerinin arttığı gözlenmiştir; böyle bir zenginleşme daha çok ilişkilerin toplumsal boyutunda yaşanır (Bordbar vd, 2011).

Masal anlatıcılığı eğitiminin 21-41 yaş grubu bireylerin psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkisini farklılaştırmadığı görülmüştür. Benzer şekilde, 42-56 yaş grubunun psikolojik iyi oluş düzeyi, eğitim sonrasında, eğitim öncesine göre farklılaşmamaktadır. Buna göre yaş faktörünün, masal anlatıcılığı eğitimi üzerinde, psikolojik iyi oluş açısından düzenleyici etkisi olduğunu söylemek, en azından bu çalışmanın örneklemini özelinde, mümkün değilken, yaş faktörünün bir çok psikolojik- sosyal olguya etki ettiği düşünüldüğünde daha fazla çalışma yapılmasının masal anlatıcılığı eğitimi ve yaş ilişkisini aydınlatmaya katkı sağlayacağı görülmektedir.

Demografik Faktörler, Masal Anlatıcılığı Eğitimi ve Öz Yeterlilik ve Öz Şefkat İlişkisi

Bu bölümde, masal anlatıcılığı eğitiminin bireylerin psikolojik iyi oluş düzeyine etkisi, kişisel gelir, eğitim düzeyi, meslek, yaş grubu faktörleri göz önüne alınarak, bu çalışmanın özgün bulguları ve literatür ışığında tartışılmıştır.

- Eğitim Düzeyi

Ön lisans/ lisans eğitimi almakta olan veya mezunların eğitim sonrası genel öz yeterlik ve öz şefkat düzeyleri ile eğitim öncesi düzeyler arasında fark bulunamamıştır. Bu durum, eğitim düzeyi faktörünün, bu çalışmanın örnekleme açısından genel öz yeterlik ve öz şefkat düzeyleri ile ilişkili olmadığını gösterdiği gibi, masal anlatıcılığı eğitiminin etkisinde de farklılaşmaya neden olmadığına işaret etmektedir. Bunun aksine, Lopez vd (2017), 328 yetişkinden oluşan bir örnekleme başkalarına yönelik şefkat, öz- şefkat ve demografik faktörler arasındaki karşılıklı ilişkiyi sorgulamıştır. Elde edilen bulgulara göre, düşük eğitilmiş bireyler, orta ve yüksek eğitilmiş bireylere göre daha düşük öz-şefkat seviyelerine sahiptir. Aynı fark orta ve yüksek eğitim düzeyindeki bireyler arasında da gözlenmiştir. Yani, orta eğitim düzeyindeki bireyler, yüksek eğitilmişlere göre daha düşük öz şefkat düzeyine sahiptir. Buradan hareketle, eğitim düzeyi ve genel öz yeterlik ve öz şefkat arasındaki ilişkiyi sorgulayan daha fazla çalışma yapılması gerektiği düşünülmektedir.

- Kişisel Gelir Düzeyi

Aylık masrafları karşılayan ve para biriktirebilenlerin, (kişisel geliri yeterli olanların) eğitim öncesi ve eğitim sonundaki genel öz yeterlik ve öz şefkat düzeyleri arasında değişim olmamıştır. Aynı şekilde kişisel geliri yetersiz (denk bütçe yapabilen ya da ihtiyaçlarını karşılayamayanlar) bireylerin genel öz yeterlik, öz şefkat düzeyleri eğitim sonrasında eğitim öncesine kıyasla değişmemiştir. Dolayısıyla masal anlatıcılığı eğitiminin genel öz yeterlik ve öz şefkat düzeyi üzerinde doğrudan etkisi tespit edilemediği gibi kişisel aylık gelire göre de masal anlatıcılığı eğitimi etkisinin (etkileşim etkisi) olduğu tespit edilememiştir.

- Meslek

Öğretmenlerin masal eğitimi sonrası genel öz yeterlik ve öz şefkat düzeyleri ile eğitim öncesi düzeyler kıyaslandığında arada bir fark oluşmaması ve bu durumun diğer meslek mensupları açısından da gözlenmesi nedeniyle, meslek faktörünün masal anlatıcılığının etkisi üzerinde düzenleyici etki yapmadığı düşünülmektedir.

- Yaş

21-41 yaş grubundaki bireylerin eğitim sonrası genel öz yeterlik düzeyleri ve önceki düzeyleri arasında fark tespit edilemediği gibi, aynı durum 42-56 yaş grubu bireyler için de söz konusudur. Buradan hareketle, masal anlatıcılığı eğitiminin genel öz

yeterlik düzeyi üzerindeki etkisinde (etkisizliğinde) yaş faktörünün değişime yol açmadığı kanısına varılmıştır. Benzer şekilde, bireylerin öz şefkat düzeyinin eğitim öncesi ve sonrasında yaş grubuna göre farklılaşmadığı gözlenmiştir.

Katılımcı Görüşleri ve Literatürdeki Diğer Görüşler

Katılımcıların masal anlatıcılığının olumlu yönlerine yönelik fikirleri ön test ve son teste açık uçlu soru olarak sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplardan hareketle masal anlatıcılığının kendini ve diğer insanları keşfetme, kendisi hakkında iç görü ve öz şefkat geliştirme, diğerleri hakkında şefkat geliştirme bakımından fayda sağladığına yönelik katılımcı görüşleri tespit edilmiştir. Bakan (2021), benzer şekilde, masallar aracılığıyla bireyin kendi duygularını tanımasının sağaltıcı olacağını belirtmiştir. Ek olarak masallarla iç içe olmak ve derinleşmenin doğal olarak iyileşmeyi beraberinde getirdiğini belirtmiştir.

Bazı katılımcılar, masallarla iç içe olmanın soyut düşünme yeteneğini geliştirdiğine ve bunun ruhsal açıdan olumlu etkilerinin olabileceğine vurgu yapmıştır. Hatta katılımcılar arasında “*çevresine ve kendisine yönelik olumlu tutum geliştirme*” yönünden masalla iç olmayı önemseyenler vardır.

Türkiye’de yaşayan Fransız bir masal anlatıcısı, yazar ve öğretmen olan Judith Liberman benzer görüşlere sahiptir. Liberman’a (2017) göre masallarla iç içe olmak değişim yaratmaya katkı sağlamaktadır. Bu değişim, masal aracılığıyla daha da gelişen “*burada olmayı görebilme ve buna inanabilme*” yani soyut düşünebilme yeteneğimizden kaynaklanmaktadır..

Masal anlatıcısı, yazar ve eğitmen olan Nazlı Çevik Azazi (2019), “Masal-İki Dünya Arasındaki Aşk” kitabında, masalı insanın iç okyanusuna atılan bir taşla benzetmektedir. Ona göre masal taşın suda yarattığı dalgalara benzer şekilde iç evrenimizde dalgalar oluşturmaktadır. İçindeki semboller aracılığıyla masallar derin benliğimizle bağ kurmamızı sağlar, bize kaybolan hayallerimizi hatırlatır, içimizdeki kahramanı uyandırır, duygularımızla temas etmemizi ve onları olduğu gibi kabul edebilmemizi sağlar.

Böylece, masallarla iç içe olmanın, pozitif psikoloji bağlamında olumlu değişimleri beraberinde getirdiği söylenebilir.

Katılımcıların değindiği bir diğer konu ise özgüvendir. Buna göre, masal anlatıcılığı, anlatıcının kendine güvenini arttıran ve kendini keşfetmesini sağlayan bir etkiye sahiptir. Masal anlatılırken, aslında geçmiş yaralarla (travmalarla) yüzleşildiği ve bu yüzleşmenin

iyileştirici yönü olduğu dile getirilmiştir. Pamela Rutledge. Gregory, E. M., & Rutledge, P. (2016) da Pozitif Psikolojiyi Keşfetmek: Mutluluk Bilimi ve Sağlık adlı çalışmalarında, hikâye anlatımı programları ile ilgili bir yaklaşım geliştirmiş ve bu yaklaşımın, bireylerin dayanıklılığına katkı sağladığını belirtmiştir.

Gutierrez vd (2005) literatürdeki pek çok çalışmanın düzenli bir ilişkisi olan bireylerin, düzenli ilişkisi olmayanlara göre psikolojik iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğuna vurgu yapmıştır. Ancak kendi örneklemelerinden elde ettikleri bulguya göre, nevroz ve dışadönüklüğün kişilik özelliklerinin etkileri kontrol altındayken, partneri olan ve olmayan bireylerin psikolojik iyi oluş düzeyleri arasında fark tespit edilememiştir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Masal anlatıcılığı eğitimi alan bireylerin eğitim sonrasında, eğitim öncesine göre psikolojik iyi oluş, genel öz yeterlik ve öz şefkat düzeylerinin incelendiği bu çalışmada bireylerin demografik farklılıkları göz ardı edilerek masal anlatıcılığının etkisi gözlemlendiğinde, eğitim sonrasında, psikolojik iyi oluş, genel öz yeterlik, öz şefkat düzeylerinde eğitim öncesine göre istatistik olarak anlamlı değişim yaşanmadığı görülmüştür. Dolayısıyla etkisi incelenen eğitim programının söz konusu psikolojik yapılar da tek başına fark yaratabileceğini destekleyen yeterli bulguya rastlanamamıştır.

Bundan farklı olarak, kişisel gelir düzeyi ve eğitimden sonra psikolojik iyi oluş düzeyindeki farklılaşma dikkate alındığında tablo değişmektedir. Masal anlatıcılığı eğitimi almış bireylerden kişisel geliri yeterli olanların, eğitim sonrasında psikolojik iyi oluş düzeylerinin yükseldiği gözlemlenirken, geliri giderine denk veya geliri yetersiz olanların psikolojik iyi oluş düzeylerinin düştüğü görülmüştür. Bununla birlikte, literatürde gelir düzeyi ve psikolojik iyi oluş düzeyi arasında pozitif korelasyon olduğunu raporlayan çalışmaların bulunmaktadır. İleride yapılacak çalışmalar bu alana katkı sağlayacaktır.

Elbette gelir düzeyi yanında gerek bu çalışmada ölçülmüş diğer demografik faktörler, gerekse çalışmanın kapsamı gereği dışlanmış olan pek çok sosyal olgu masal anlatıcılığı eğitiminin bireyler üzerindeki etkisini birlikte ve tek başına etkiliyor olabilir. Zira, katılımcı görüşleri ele alındığında, masal anlatıcılığı eğitiminin “kendini özgürce ifade edebilme”, “yaratıcı anlatım”, “kendini ve diğer insanları yeniden keşfetme”, “kendisiyle bağ kurma, iç görü ve özşefkat” gibi etkileri olabileceğine yönelik düşünceler tespit edilmiştir.

Literatürdeki pek çok araştırma, ilişki/medeni durumu, meslek, yaş faktörlerinin psikolojik iyi oluş, genel öz yeterlik ve öz şefkat düzeyi üzerinde etkili olabileceğine

işaret ederken, bu araştırmada eğitim öncesinde farklar gözlenmediği gibi eğitim sonrasında da fark tespit edilememiştir. Elbette, bu çalışma, sınırlı sayıda katılımcıyla yürütülmüş ön deneysel bir araştırma olduğundan demografik faktörlerin psikolojik iyi oluş, genel öz yeterlik ve öz şefkat düzeyi üzerindeki tek başına etkisini kıyaslamak açısından düşük bir güvenilirliğe sahiptir.

Sosyal gerçekliğe yaklaşılabilmesi için daha fazla akademik çalışmaya ihtiyaç olduğu kesindir. İleriki çalışmalarda örneklem hacminin geniş tutulması, deney ve kontrol gruplu yarı deneysel çalışmalar ve boylamsal gözlemlere ihtiyaç vardır.

Ayrıca eğitim sonrası nicel veriler ve katılımcı görüşleri dikkate alındığında, bu alanda nitel ve nicel çalışmaların beraber kullanıldığı karma desenlerin ileride yapılacak çalışmalarda kullanılabileceği ve pozitif psikolojinin temel kavramları bağlamında farklı verilere ve sonuçlara ulaşılabilmesi düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Adler, A. (2000). Bireysel psikoloji. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Allport, G. W. (1960). The open system in personality theory. The Journal of Abnormal and Social Psychology, 61(3), 301–310. doi: 10.1037/h0043619
- Aşkın, M. (1997). Bazı kişilik değişkenlerinin kültürlerarası sosyal psikolojik açıdan incelenmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum
- Aydın, A. (2020). An investigation of the relationship between self-compassion, humor and alexithymic characteristics of parents with autistic children. International Journal on New Trends in Education and Their Implications, 5, 145-159.
- Aypay, A., “The Adaptation Study of General Self-Efficacy (GSE) Scale to Turkish”, Inonu University Journal of The Faculty of Education, August 2010, 11(2): 113-131.
- Arslan, Ahmet Ali. Kuzey-Doğu Anadolu (Kars) Türk ve Kuzey Britanya Halk Edebiyatında Masallar. Ankara: AKM Yayınları, 1998.
- Aristoteles (2012). Poetika (Çeviri.Samih Rıfat).İstanbul.Can Yayınları
- Azadovski, M. (2002). Sibirya’dan bir masal anası. (Çev.: İlhan Başgöz). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Azazi, Ç. N. (2019). Masal- İki Dünya Arasındaki Aşk . İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık.
- Bandura, A. (1982). “Self-Efficacy Mechanism in Human Agency”. American Psychologist. 37. 122-147.
- Bandura, A. ve Cervone, D. (1983). “Self-Evaluative and Self-Efficacy Mechanisms Governing the Motivational Effects of Goal Systems”. Journal of Personality and Social Psychology. 45. 1017-1028.
- Boratav, Pertev Naili (2000). Tekerleme, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Boratav, Pertev Naili (2013). Az Gittik Uz Gittik, Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Bastian, Adolf (2012), *Reisen in China von Peking zur mongolischen Grenze und Rueckkehr nach Europa* , His die Voelker des oestlichen Asien ;6. Bd, Jena: H. Costenoble
- Bastian, A. (1860). Der Mensch in der Geschichte: Zur Begründung einer psychologischen Weltanschauung. Verlag von Wilhelm Hertz

- Başgöz, İ.(1989). ‘Masal Anlatan Aşık ve Dinleyicisi’’,Folklor Yazıtları.İstanbul.Adam Yayınları
- Başgöz, İ.(2002). ‘Giriş’ Sibirya’dan bir masal anası içinde. Mark Azadovoski. Genişletilmiş İkinci Baskı,Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Beit, Hedwig von (1952). Symbolik des Märchens. Bern: Francke.
- Benjamin, W. (2019). Hikaye Anlatıcısı – Yalnızlıktan doğan masallar. (Çev.: Ebru Arıcan). İstanbul: Heretik Yayıncılık.
- Benjamin, W. (2014). Son bakışta aşk. (Çev.: Nurdan Gürbilek). İstanbul: Metis Yayınları.
- Bettelheim, B.(2019). Masalların Büyüsü.(Çev.Elibal,S.G).İstanbul İnkılap Kitapevi Yayınları.
- Bewick, B., Koutsopoulou, G., Miles, J., Slaa, E., Barkham M., “Changes in undergraduate students’ psychological well-being as they progress through university, Studies in Higher Education”, 2010, 35,6: 633-645. DOI: 10.1080/03075070903216643
- Bordbar, F., T., Nikkar, M., Yazdani F., Alipoor, A., “Comparing the psychological well-being Level of the students of Shiraz Payame Noor University in view of demographic and academic performance variables”, Procedia - Social and Behavioral Sciences, Volume 29,2011:663-669. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.290>
- Bowman, N. A. “The Development of Psychological Well-Being Among First Year College Students.”, Journal of College Student Development, 2010, 51(2).180–200. DOI:10.1353/csd.0.0118
- Brooks, P. (2016). Psikanaliz ve Masal anlatıcılığı. (Çev.: Hakan Atay, Hivren Demir ATAY). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Burger, J. M. (2006). Kişilik. İstanbul: Kaknüs Yayınları
- Campbell, Joseph, Kahramanın Sonsuz Yolculuğu, (Çev. Sabri Gürses), Kabalcı Yayınları, İstanbul, 2000.
- Cooper, H., Okamura, L., & McNeil, P. (1995). Situation and personality correlates of psychological well-being: social activity and personal control. Journal of Research in Personality, 29, 395-417.
- Conner, C.M., & White, S.W. (2004). Stress in mothers of children with autism: trait mindfulness as a protective factor. Research in Autism Spectrum Disorders, 8(6), 617– 624

- Corey, G. (2005). Psikolojik danışma, psikoterapi, kuram ve uygulamaları. Ankara: Mentis Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (1997). İnsan ve davranışı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakır, O., & Üredi, İ. (2019). The effect of emotional intelligence education on job satisfaction and psychological resilience of primary school teachers. *Elementary Education Online*, 18(2), 477-487.
- Çetin, M, E. ve Sönmez, M. (2018). Çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan annelerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3), 1252-1267.
- Deniz, M, E., Kesici, Ş., Sümer, A, S,. “The Validity and Reliability of the Turkish Version of the Self-Compassion Scale”, *Social Behavior and Personality*, 2008, 36(9), 1151-1160, Society for Personality Research (Inc.).
- Dieckmann, Hans (1991). Gelebte Märchen- Lieblingsmärchen der Kindheit- Mit einem Vorwort von Bruno Bettelheim. Zürich: Kreuz Verlag AG.
- Doğan, T. (2006). Üniversite öğrencilerinin iyilik halinin incelenmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Duman, N. (2018). Peri Masallarının Çocuk Psikisindeki Önemi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*. Vol:5/23
- Ekici, Metin. “Türk Sözlü Geleneğinde Anlatıcılar ve Anlatmalar Arasındaki İlişkiye Art zamanlı (Diyakronik) ve Eş Zamanlı (Senkronik) Bir Bakış”. *Mitten Meddaha Türk Halk Anlatıları Uluslararası Sempozyumu Bildirileri*. Ankara: 2006, 83-89.
- Ewen, R. B. (2003). An introduction to theories of personality (Third Edition). USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- Fernandez, C., E., Delaney, P.,M., “Applying Evidence-Based Health Care to Musculoskeletal Patients as an Educational Strategy for Chiropractic Interns (A One-Group Pretest- Posttest Study)”, *Journal of Manipulative and Physiological Therapeutics*, Volume 27, Issue 4, 2004:253-261. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jmpt.2004.02.004>.
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (5th Edition), London: SAGE Publications.
- Franz, Marie-Louise von (1986). *Psychologische Märcheninterpretation- Eine Einführung*. München: Kösel-Verla
- Freud, S. (2002). *Psikanaliz üzerine*. (A. A, Öneş, Çev.) Say Yayınları. (Kitabın orijinal basımı 1933)

- Fordham, F. (1994). Jung psikolojisi. İstanbul: Say Yayınları.
- Fromm, E.(2019). Rüyalar Masallar Mitler (çev. Aydın Arıtan-Kaan H. Ökten). İstanbul: Say Yayınları. Gökdağ, Bilgehan Atsız ve Üçüncü baskı
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology?. Review of General Psychology, 9, 103-110. doi: 10.1037/1089-2680.9.2.103
- Gallagher, M. W. (2009). Well-being. S. Lopez (Ed.), The encyclopedia of positive psychology içinde (s. 1030-1034). West Sussex: Wiley-Blackwell Pub.
- Geçtan, E. (1988). Psikanaliz ve sonrası (8. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gediksiz E. Alçakgönüllülük ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi-[Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya: Sakarya Üniversitesi; 2013
- Gilbert, P., & Procter, S. (2005). Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism: Overview and pilot study of a group therapy approach. Clinical Psychology and Psychotherapy, 13(6), 353-379
- Gökmar, İ. (2010). Masallar ve tarihsel şuur: Nasrettin Hoca, Karagöz ve ortaoyunu. İletişim Yayınları.
- Günay, U. (1997). Türkiye’de aşık tarzı şiir geleneği ve rüya motifi. Ankara: Akçağ Yayınlar
- Günüş, S., & Eryılmaz, A. (2016). The relationship between psychological resilience and perceived stress levels of primary school teachers. Education and Science, 41(183), 309- 324.
- Hamurcu, H. (2011). Ergenlerin yetkinlik inançları ve psikolojik iyi oluşlarını yordamada psikolojik ihtiyaçlar (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya
- Hollingsworth, S. & Ramsden, A. (2017). Hikaye Anlatma Sanatı. İletişim Yayınları.
- Jacobi, Jolande (1986). Die Psychologie von C. G. Jung- Eine Einführung in das Gesamtwerk- Mit einem Geleitwort von C. G. Jung. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH.
- Jacobi, Jolande, C.G. Jung Psikolojisi, İlhan Yayınları, İstanbul, 2002.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. Review of Educational Research, 79(1), 491-525.
- José Luis González Gutiérrez, Bernardo Moreno Jiménez, Eva Garrosa Hernández, Cecilia Pcn”acoba Puente, “Personality and subjective well-being: big five

correlates and demographic variables”, Personality and Individual Differences, Volume 38, Issue 7, 2005:1561-1569.

<https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.09.015>.

Joyce, N. (2012). An empirical examination of the influence of personality, gender role conflict, and self-stigma on attitudes and intentions to seek online counselling in college students [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Akron.

Jung, Carl Gustav, Keşfedilmemiş Benlik, İlhan Yayınları, İstanbul, 1999.

Jung, C. G. (2006). The psychology of the unconscious. In H. Read, M. Fordham, & G. Adler (Eds.), The collected works of C. G. Jung (R. F. C. Hull, Trans., Vol. 7, 2nd ed., pp. 123-241). Princeton University Press. (Original work published 1912)

Jung, C.G., İnsan ve Sembolleri, (Çev. Ali Nahit Babaoğlu), Okuyan Us Yayınları, İstanbul, 2007.

Jung, Carl Gustav (2009). Jung’dan Seçme Yazılar, (Der. Anthony Storr - Çev. Levent Özşar), Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

Jung, Carl Gustav (2010). “Ortak Bilinçaltı”, Batı’ya Yön Veren Metinler –IV- Moderniteye Doğru Kaotik Modern Dünya (1800-1970), (Hzl. Alev Alatlı), s. 1622-1626, İstanbul: İlke Eğitim ve Sağlık Vakfı Yayınları.

Jung, Carl Gustav (2015). Dört Arketip, (Çev. Zehra Aksu Yılmaz), İstanbul: Metis Yayınları.

Jung, Carl Gustav (2017). Dönüşüm Sembolleri, (Çev. Firuzan Gürbüz Gerhold), İstanbul: Alfa Yayınları.

Jones, Pamela, “There Was a Woman: La Llorona in Oregon”, Western Folklore 47: 1988, s.195-211.

José Luis González Gutiérrez, Bernardo Moreno Jiménez, Eva Garrosa Hernández, Cecilia Pcn”acoba Puente, “Personality and subjective well-being: big five correlates and demographic variables”, Personality and Individual Differences, Volume 38, Issue 7, 2005:1561-1569.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.09.015>.

Kalaycı, Ş. (Ed.) (2018). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, 8. Baskı, Ankara: Dinamik Akademi.

Kahyaoğlu-Çakmakçı, H, A., (2020), İkinci Evliliklerde Genç ve Orta Yetişkin Eşlerin Psikolojik İyi Oluşunu Yordayan Değişkenler, Doktora Tezi, Lisansüstü

Eğitim Enstitüsü, T.C Maltepe üniversitesi. Danışman: Oksal, Aynur, Prof Dr..

- Kast, V. (1996). The use of Jungian concepts in psychotherapy: Some thoughts on bridging. *Journal of Analytical Psychology*, 41(1), 19-33. doi: 10.1111/j.1465-5922.1996.00019.x
- Kılıççı, Y. (1992). *Okulda ruh sağlığı*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Kim, Hwa Young, Jeong, Yeon Jin, Kang, Jiyeon, & Mun, Hyun Suk. (2016). The Effect of SBAR Reports on Communication Clarity and Nurse-Physician Collaborative Relationships: A One Group Pretest-Posttest Design. *Journal of Muscle and Joint Health*, 23(2), 105–113. <https://doi.org/10.5953/JMJH.2016.23.2.105>
- Kimport, E., R., Hartzell, E (2015) Clay and Anxiety Reduction: A One-Group, Pretest/Posttest Design With Patients on a Psychiatric Unit, *Art Therapy*, 32:4, 184- 189, DOI: [10.1080/07421656.2015.1092802](https://doi.org/10.1080/07421656.2015.1092802)
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Lindzey, K. (1973). Success and femininity must they be mutually exclusive?. *Counseling and Values*, 17(4), 252-255.
- López, A., Sanderman, R., Ranchor, A, V., Schroevers, M,J. “Compassion for Others and Self- Compassion: Levels, Correlates, and Relationship with Psychological Well being”, *Mindfulness* (2018) 9:325–331. DOI: DOI 10.1007/s12671-017-0777-z
- Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior: developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Executive*, 16, 57–72.
- Lyubomirsky, S., Dickerhoof, R., Boehm, J.K., & Sheldon, K.M. (2011). Becoming happier takes both a will and a properway: an experimental longitudinal intervention to boost well-being. *Emotion*, 11(2), 391-402.
- Maalouf, A. (2000). *İki toplumlu dünya*. (2. baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Maleoğlu, M. (2016). Masalın Anlatımında Doğaçlama. *Journal of Turkology Research*, 32(2), 45-56. doi: 10.1234/jtr.2016.32.2.45
- Maslow, A. (1954). *Toward a psychology of being* (2nd ed.). New York: Van Nostrand.
- Maslow, A. H. (2001). *İnsan olmanın psikolojisi*. (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.

- Mellon, N. (1992). *Storytelling and the art of imagination*. MA: Element Books
- Neel, J. M. (1983). The Self as archetype: Jung's legacy in depth psychology. *Journal of Religion and Health*, 22(1), 50-56. doi: 10.1007/BF01533007
- Nelson-Jones, R. (1982). *Danışma psikolojisi kuramları*. F. Akkoyun (Çev. Ed.). London: Cassell Educational Limited
- O'Connell, B. H., & Korabik, K. (2017). Impact of stress management and coping strategie on the psychological resilience of university faculty and staff. *Canadian Journal of Higher Education*, 47(3), 109-128.
- Ozbay, F., Johnson, D. C., Dimoulas, E., Morgan III, C. A., Charney, D. ve Southwick, S. (2007). Social support and resilience to stress: from neurobiology to clinical practice. *Psychiatry (Edgmont)*, 4(5), 35
- Özden, K. (2014). Üniversite öğrencilerinde psikolojik iyi oluşun psikososyal yordayıcılarının sosyal bilişsel kariyer kuramı açısından incelenmesi. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Ramsden, A. ve Hollingsworth, S. (2017). *Hikaye Anlatma Sanatı*. (Çev: Ali Bucak). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069
- Ryff, C.D., & Essex, M.J., (1991), My Children and me: midlife evaluations of grown children and self. *Psychology and Aging*, 9, 195-205.
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1996). Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 65(1), 14-23.
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9, 1–28.
- Ryff, C. D., Magee, J. W., Kling, C. K., & Wing, H. E. (1999). Forging macro-micro linkages in the study of psychological well-being, the self and society in aging Processes.
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2006). Best news yet on the six-factor model of well-being. *Soc Sci Res*, 35, 1103-1119

- Pamela Rutledge. Excerpt from Gregory, E. M., & Rutledge, P. (2016). Exploring Positive Psychology: The Science of Happiness and Well-Being. ABC-Clio Praeger.
- Paquette, J. (2013). Storytelling, organizations, and the coherent self: The chronotope of childhood in professional life histories. *Culture and Organization*, 19(2), 146-161. doi:10.1080/14759551.2011.644672
- Peseschkian, N. (2019). Doğu Hikayeleriyle Psikoterapi. Beyaz Yayınları. (17-43)
- Plotnik, R. (2009). Psikolojiye Giriş. (T. Geniş, çev.). (1. Basım). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Sakaoğlu, S. (2012). Gümüşhane ve Bayburt masalları, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Sakaoğlu, S. (2010). Türk masal tipleri kataloğu taslağı üzerine. *Milli Folklor Dergisi*. 22 (86), 43-49.
- Sakaoğlu, S. (2017). Masal araştırmaları 1, Ankara: Akçağ Basım.
- Sarıtaş, S. (2009). Halk Anlatılarında Hayat Masal ı Unsuru. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (40), 171-178.
- Saydam, B. (2013). Deli Dumrul'un Bilinci Türk İslam Ruhu Üzerine Bir Kültür Psikolojisi Denemesi (3.Baskı) İstanbul: Metis Yayınları.
- Sekmen, M. (2015). Yaratıcı Drama ve Oyunculuk Etkinliği Olarak Masal Anlatımı (1.Baskı) Ankara: Pegem Yayınları)
- Senemoğlu, N. (2015). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. (24. Basım). Ankara: Yargı Yayınları
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of positive psychology*, 2(2002), 3-12.
- Seligman, M.E.P., Steen, T., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421.
- Seligman, M.E.P. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Newyork: Vintage Books Pub.
- Seligman, M. E., Rashid, T., & Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *Am Psychol*, 61, 774-788.
- Shaughnessy, J, J., Zechmeister,E, B., Zechmeister, Z, J., (2012)., *Research Methods In*

- Psychology, Ninth Edition., The McGraw-Hill Companies, New York, USA.
- Sin, N., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: a practice-friendly metaanalysis. *Journal of Clinical Psychology*, 65(5), 467-487. doi: 10.1002/jclp.20593
- Steinen, K. V. D. (1942). *Unter den Naturvölkern Zentral-Brasiliens: Reiseschilderung und Ergebnisse der zweiten Schingú-Expedition 1887-1888*. Leipzig: Strecker und Schröder
- Talionova, M.(2005). *Türk Ve Rus Halk Masallarında Kadın Arketiplerinin Karşılaştırılması*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi
- Tonbul, N. (2020). Anlatıcılıkta Duygunun Önemi. *Journal of Narrative and Language Studies*, 8(15), 1-12. doi: 10.29228/nalans.68897
- Vallerand, R. J. (2012). The role of passion in sustainable psychological well-being. *The Psychology of Passion: A Dualistic Model*, 164-180.
- Yanbastı, G. (1996). *Kişilik kuramları*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Waite, L. J., Luo, Y., & Lewin, A. C. “Marital happiness and marital stability: Consequences for psychological well-being. *Social Science Research*”, 2009, 38(1): 201–212. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2008.07.001>.
- Waterman, A. S. (1990). The relevance of aristotle's conception of eudaimonia for the psychological study of happiness. *Trenton State College Theor. & Philo. Psych.*, 10(1), 39-44.
- Weiss, L. A., Westerhof, G. J., & Bohlmeijer, E. T. (2011). Can we increase psychological well-being? the effects of interventions on psychological wellbeing: a meta-analysis of randomized controlled trials. *Plos One*, 11(6), e0158092. doi:10.1371/journal.pone.0158092
- Wright, T. A. (2003). Positive organizational behavior: an idea whose time has truly come. *Journal Of Organizational Behavior*, 24(4), 437-442.
- Zipes, J. (2000). *The Oxford Companion To Fairy Tales: The Western Fairy Tale Tradition From Medieval To Modern*. New York: Oxford University Press.

İnternet Kaynakları

1.html :// sirincemasallarfestivali.blogspot.com.tr/p/festivalhakkinda_1.html

Erişim Tarihi (14.01.2023).

2.html: //https://www.anlatmaokulu.com/sanal-okul

Erişim Tarihi (7.012023)

3.html :[https://kumbaraci50.com/cihangir-akademi-lab-masal ciler](https://kumbaraci50.com/cihangir-akademi-lab-masal_ciler)

Erişim Tarihi (14.12.2022)

4.html :Seiba Anlatı Merkezi programları, <http://seibaanlatimerkezi.com> Erişim tarihi

Erişim Tarihi (20.11.2022).

5.html : summer_university.udk

Erişim Tarihi (15.11.2022).

6.html : fest_network.eu

Erişim Tarihi (14.01.2023)

,



EKLER

EK-1 Ryff Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Türkçe Sürüm Kısaltılmış (Çakmakcı,2020)

1.Çoğu insanın görüşlerine ters düşse bile düşüncelerimi dile getirmekten korkmam.
2. Genellikle yaşamımdaki olaylardan sorumlu olduğumu hissederim.
3. Ufkumu genişletecek aktivitelerle ilgilenmem. *
4. Çoğu insan, beni sevecen ve şefkatli biri olarak görür.
5. İçinde bulunduğum günü yaşarım ve geleceğe yönelik hiçbir şey düşünmem. *
6. Yaşamımı gözden geçirdiğimde, yaşamımdaki olayların sonuçlarından memnuniyet duyarım.
7. Verdiğim kararlar çoğunlukla diğer insanların davranışlarından etkilenmez.
8. Günlük yaşam gereksinimleri sıklıkla enerjimi tüketir. *
9 Kendime ve dünyaya yönelik bakış açımı değiştirecek yeni deneyimleri önemserim.
10.Yakın ilişkilerimi sürdürmek benim için zordur. *
11. Yaşamımın bir yönü ve amacı olduğunu düşünüyorum.
12. Genellikle kendimi güvenli ve iyi hissederim.
13. Diğer insanların benim hakkımdaki düşünceleri beni kaygılandırır. *
14. Çevremdeki insanlara ve topluma pek uyum sağlayamam. *
15. Bir birey olarak yıllardır kendimi gerçekten çok fazla geliştirmediğimi düşünüyorum. *
16. Problemlerimi paylaşabileceğim yakın arkadaşım az olduğu için kendimi çoğunlukla yalnız hissederim. *
17. Günlük aktivitelerim çoğunlukla bana saçma ve önemsiz gelir. *
18. Tanıdığım insanlardan çoğunun yaşamlarında benim elde ettiklerimden daha fazla şey elde ettiklerini düşünürüm. *
19. Güçlü fikirleri olan insanlardan etkilenme eğilimim var. *
20. Günlük yaşamımdaki çoğu sorumluluğumu yerine getirmede gayet iyiyim.
21. Bir birey olarak zamanla kendimi çok geliştirdiğimi düşünüyorum.
22. Ailem ve arkadaşlarımla sohbet etmekten hoşlanırım.
1) Kesinlikle katılmıyorum 7) Kesinlikle katılıyorum * Tersten puanlanmaktadır.

EK- 2 Neff Öz Şefkat Ölçeği Türkçe Sürümü (Öz Anlayış Ölçeği, Deniz vd, 2008)

ZORLUKLAR KARŞISINDA KENDİME GENEL OLARAK NASIL DAVRANIYORUM?					
Yanıtlamadan önce her bir ifadeyi dikkatle okuyunuz. Her bir maddenin sağında takip eden ölçeği kullanarak, belirtilen durumda ne kadar sıklıkla hareket ettiğinizi belirtiniz.					
	Hemen Hemen Her Zaman	Nadiren	Arasıra	Çoğu Zaman	Hemen Hemen Her Zaman
	1	2	3	4	5
1. Kendimi kötü hissettiğimde, kötü olan her şeye takılma eğilimim vardır.*					
2. İşler benim için kötü gittiğinde zorlukların yaşamın bir parçası olduğunu ve herkesin bu zorlukları yaşadığını görebilirim.					
3. Yetersizliklerimi düşünmek kendimi daha yalnız ve dünyadan kopuk hissetmeme neden olur.*					
4. Duygusal olarak acı yaşadığım durumlarda kendime sevgiyle yaklaşmaya çalışırım.					
5. Benim için önemli bir şeyde başarısız olduğumda, yetersizlik hisleriyle tükenirim.*					
6. Kötü hissettiğimde, dünyada benim gibi kötü hisseden pek çok kişi olduğunu kendi kendime hatırlatırım.					
7. Zor zamanlar geçirdiğimde kendime daha katı (acımasız) olma eğilimindeyim.*					
8. Herhangi bir şey beni üzdüğünde hislerimi dengede tutmaya çalışırım.					
9. Kendimi bir şekilde yetersiz hissettiğimde kendi kendime birçok insanın aynı şekilde kendi hakkında yetersizlik duyguları yaşadığını hatırlatmaya çalışırım.					
10. Kişiliğimin sevmediğim yanlarına karşı hoşgörüsüz ve sabırsızım.*					
11. Çok sıkıntılıysam, kendime ihtiyacım olan ilgi ve şefkati gösteririm					
12. Kendimi kötü hissettiğimde diğer insanların çoğunun benden mutlu olduğunu düşünme eğilimindeyim.*					
13. Acı veren bir şey olduğunda, durumu dengeli bir bakış açısıyla görmeye çalışırım.					
14. Başarısızlıklarımı insan olmanın bir parçası olarak görmeye çalışırım.					
15. Sevmediğim yanlarımı gördüğümde kendi kendimi üzerim.*					
16. Benim için önemli bir şeyde başarısız olduğumda, işleri belli bir bakış açısı içerisinde tutmaya çalışırım.					
17. Ben mücadele halindeyken diğer herkesin işlerinin benimkinden kolay gittiğini hissetme eğilimim vardır.*					
18. Acı çektiğim zamanlarda, kendime karşı iyiyimdir.					
19. Bir şey beni üzdüğünde, duygusal olarak bunu abartırım.*					
20. Acı çektiğim durumlarda kendime karşı bir parça daha soğukkanlı olabilirim.					
21. Kendi kusur ve yetersizliklerime karşı hoşgörülüyümdür.					
22. Acı veren bir şey olduğunda, olayı büyütme eğilimim vardır.*					
23. Benim için önemli bir şeyde başarısız olduğumda, başarısızlığın yalnız benim başıma geldiği duygusunu hissetme eğiliminde olurum.*					
24. Kişiliğimin sevmediğim yönlerine karşı anlayışlı ve sabırlı olmaya çalışırım.					

* Tersten puanlanmaktadır.

NOT: Kırmızı maddeler tersten puanlanmaktadır.

EK-3 Schwarzer ve Jerusalem Genel Öz-Yeterlik Ölçeği Türkçe Sürüm (Aypay, 2010)

1. Yeterince çaba harcarsam, zor sorunları çözmenin bir yolunu daima bulabilirim.
2. Bana karşı çıkıldığında, istediğimi elde etmemi sağlayacak bir yol ve bulabilirim.
3. Amaçlarıma bağlı kalmak ve bunları gerçekleştirmek benim için kolaydır.
4. Beklenmedik olaylarla etkili bir biçimde başa çıkabileceğime inanıyorum.
5. Yeteneklerim sayesinde beklenmedik durumlarla nasıl baş edebileceğimi biliyorum.
6. Gerekli çabayı gösterirsem, birçok sorunu çözebilirim.
7. Baş etme gücüne güvendiğim için zorluklarla karşılaştığımda soğukkanlılığımı koruyabilirim.
8. Bir sorunla karşılaştığımda, genellikle birkaç çözüm yolu bulabilirim.
9. Başım dertte olduğunda, genellikle bir çözüm düşünebilirim.
10. Önüme çıkan zorluk ne olursa olsun, üstesinden gelebilirim.
1) Tamamen Yanlış 2) Biraz Doğru 3) Orta Düzeyde Doğru 4) Tamamen Doğru