



T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE HAYATIN ANLAM VE
AMACININ YAŞAM BECERİLERİ VE RUH SAĞLIĞI
SÜREKLİLİĞİ İLE İLİŞKİSİ**

Hakkı ALPEREN ÇİÇEKDEMİR
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Firdevs SAVI ÇAKAR

Burdur, 2024

T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE HAYATIN ANLAM VE
AMACININ YAŞAM BECERİLERİ VE RUH SAĞLIĞI
SÜREKLİLİĞİ İLE İLİŞKİSİ

Hakkı ALPEREN ÇİÇEKDEMİR
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Firdevs SAVİ ÇAKAR

Burdur, 2024

 MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ	YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU
---	--------------------------------------

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun 28.12.2023 tarih ve 498/22 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 15.01.2024 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Hakkı Alperen ÇİÇEKDEMİR’in “**Üniversite Öğrencilerinin Hayatın Anlam ve Amacının Yaşam Becerileri ve Ruh Sağlığı Sürekliliği ile İlişkisi**” konulu tez çalışması Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE : Prof. Dr. Firdevs SAVİ ÇAKAR

(Tez Danışmanı)

ÜYE : Prof. Dr. Mustafa USLU

ÜYE : Dr. Öğr. Üyesi Serap ÖZDEMİR
BİŞKİN

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA/MÜHÜR

BİLDİRİM

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu taahhüt edip, tezimin kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

[] Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[] Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

[] Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Hakkı ALPEREN ÇİÇEKDEMİR

Tarih

İmza

TEŞEKKÜRLER

Yüksek lisans eğitimim süresince sabırla bana yol gösteren ve her zaman destek olan tez çalışmamın tamamlanmasında ki en büyük etken olan değerli hocam Sayın Prof. Dr. Firdevs SAVİ ÇAKAR'a çok teşekkür ederim.

Çalışmalarında hep ikinci bir göz olarak bana farklı bakış açıları sunan her yardıma ihtiyacım olduğunda koşan dostum Uzman Psikolojik Danışman Kadir ÇAKIR'a, eğitim hayatım boyunca kahrımı çeken evlatları olduğum için gurur duyduğum, sevgileri ve güven duygularıyla manevi olarak beni güçlendiren ve bugünlere gelmemi sağlayan canım annem Nur ÇİÇEKDEMİR'e, kararlarına hep saygı duyduğum canım babam Adnan ÇİÇEKDEMİR'e, abim Burak ÇİÇEKDEMİR'e ve küçük kardeşim Beyza Nur ÇİÇEKDEMİR'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. İyi ki varsınız!

Son olarak hayatımın anlamını bulmamda yardımcı olan ve bana hayatın her alanında destek veren, beni daha iyi biri olmam için teşvik eden canım eşim Kevser ÇİÇEKDEMİR'e sabrı ve fedakarlıkları için çok teşekkür ediyorum.

**Üniversite Öğrencilerinde Hayatın Anlam ve Amacının Yaşam Becerileri ve
Ruh Sağlığı Sürekliliği ile İlişkisi
(Yüksek Lisans Tezi)**

Hakkı Alperen ÇİÇEKDEMİR

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinde hayatın anlam ve amacının yaşam becerileri ve ruh sağlığı sürekliliği ile ilişkisini incelemektir. Ayrıca, araştırma kapsamında üniversite öğrencilerinin hayatın anlam ve amacı, yaşam becerileri ve ruh sağlığı sürekliliğinin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, öğrenim gördüğü bölüm, şu an yaşadığı kişi/ler, kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve aile gelir düzeyine göre farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın katılımcıları 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programlarında öğrenim gören 352 gönüllü üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Hayatın Anlam ve Amacı Ölçeği, Yaşam Becerileri Ölçeği ve Ruh Sağlığı Sürekliliği Kısa Formu kullanılmıştır. Verilerin analizi bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve çoklu regresyon analizi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda yaşam becerileri ve ruh sağlığı sürekliliği değişkenlerinin hayatın anlam ve amacını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Araştırmanın demografik değişkenlerine yönelik yapılan analizlerde hayatın anlam ve amacı, yaşam becerileri ve ruh sağlığı sürekliliği üniversite öğrencilerinin okuduğu bölüm, şu an yaşadığı kişi/ler ve baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca hayatın anlam ve amacı ile yaşam becerileri değişkenleri kardeş sayısı ve anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; hayatın anlam ve amacı ile ruh sağlığı sürekliliği ise cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Diğer taraftan hayatın anlam ve amacı ile yaşam becerileri ve ruh sağlığı sürekliliği üniversite öğrencilerinin gelir durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermezken; hayatın anlam ve amacı üniversite öğrencilerinin yaşı ve sınıf düzeyine göre; yaşam becerileri ise cinsiyete göre, ruh sağlığı sürekliliği değişkeni kardeş sayısı ve anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hayatın Anlam ve Amacı, Ruh Sağlığı Sürekliliği, Yaşam Becerileri.

Sayfa Adedi: 173

Danışman: Prof. Dr. Firdevs SAVİ ÇAKAR

The Relationship of Meaning and Purpose of Life with Life Skills and Mental Health Continuity in University Students
(Master Thesis)

Hakkı Alperen ÇİÇEKDEMİR

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the relationship between the meaning and purpose of life and life skills and mental health continuity in university students. In addition, within the scope of the research, the meaning and purpose of life, life skills and mental health continuity of university students were determined according to gender, age, class level, department of education, person/s they currently live with, number of siblings, mother's education level, father's education level and family income level. It was examined whether there was any difference. The participants of the research consist of 352 volunteer university students studying in the Psychological Counseling and Guidance, Turkish Language Teaching, Social Studies Teaching, Classroom Teaching, Preschool Teaching, Mathematics Teaching and Science Teaching programs at Burdur Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education in the 2022-2023 academic year. Personal Information Form, Meaning and Purpose of Life Scale, Life Skills Scale and Mental Health Continuity Short Form were used as data collection tools in the study. Data analysis was performed by independent samples t test, one-way analysis of variance (ANOVA) and multiple regression analysis. As a result of the research, it was seen that life skills and mental health continuity variables significantly predicted the meaning and purpose of life. In the analysis of the demographic variables of the study, it was determined that the meaning and purpose of life, life skills and mental health continuity differed significantly according to the department the university students studied, the person/s they currently live with and the education level of the father. In addition, the variables of meaning and purpose of life and life skills differ significantly according to the number of siblings and mother's education level; It was found that the meaning and purpose of life and mental health continuity did not differ significantly according to gender. On the other hand, while the meaning and purpose of life, life skills and mental health continuity do not differ significantly according to the income level of university students; The meaning and purpose of life according to the age and grade level of university students; It was determined that life skills did not differ significantly according to gender, mental health continuity variable did not differ significantly according to the number of siblings and mother's education level.

Keywords: Life Skills, Meaning and Purpose of Life, Mental Health Continuum.

Number of Pages: 173

Supervisor: Prof. Dr. Firdevs SAVI ÇAKAR

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
TEŞEKKÜRLER	ii
ÖZ	iii
ABSTRACT.....	iv
KISALTMALAR	x
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	5
1.2.1. Alt Problemler.....	5
1.3. Araştırmanın Amacı	7
1.4. Araştırmanın Önemi	8
1.5. Varsayımlar	9
1.6. Sınırlılıklar.....	10
1.7. Araştırmanın Tanımları	10
BÖLÜM II.....	11
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	11
2.1. Kuramsal Çerçeve	11
2.1.1. Hayatın Anlam ve Amacı Kavramı Tarihsel Gelişimi.....	11
2.1.1.1 Hayatın Anlamı Kavramı.	12
2.1.1.2. Hayatın Anlamı ve Sağlık.	16
2.1.1.3. Hayatın Anlamı ve Psikoloji.	17
2.1.2. Yaşam Becerileri.....	19
2.1.2.1. Problem Çözme.....	20
2.1.2.2. Karar Verme.....	21
2.1.2.3. Yaratıcı Düşünme.....	22
2.1.2.4. Kişiler Arası İlişkiler Becerileri.	23
2.1.2.5. Öz Farkındalık Becerisi.....	24

2.1.2.6. Empati Becerisi.	25
2.1.2.7. Stresle Başa Çıkma Becerisi.	25
2.1.2.8. Duygularla Başa Çıkma Becerisi.	26
2.1.2.9. Eleştirel Düşünme Becerisi.	27
2.1.2.10. Etkili İletişim Becerisi.	28
2.1.3. Ruh Sağlığı Sürekliliği Kavramı.....	29
2.1.3.1. Ruh Sağlığı.....	29
2.1.3.2 Ruh Sağlığı Sürekliliği.....	30
2.2. İlgili Araştırmalar.	36
2.2.1 Hayatın Anlam ve Amacı ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	36
2.2.1.1 Hayatın Anlam ve Amacı ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	36
2.2.1.2 Hayatın Anlam ve Amacı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	39
2.2.2. Yaşam Becerileri ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	42
2.2.2.1 Yaşam Becerileri ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	42
2.2.2.2 Yaşam Becerileri ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.	46
2.2.3. Ruh Sağlığı Sürekliliği ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	49
2.2.3.1 Ruh Sağlığı Sürekliliği ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar....	49
2.2.3.2 Ruh Sağlığı Sürekliliği ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.	51
BÖLÜM III	54
YÖNTEM.....	54
3.1 Araştırmanın Modeli	54
3.2 Katılımcılar.....	54
3.3 Veri Toplama Araçları.....	55
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	55
3.3.2. Hayatın Anlam ve Amacı Ölçeği (HAAÖ).....	55
3.3.3. Yaşam Becerileri Ölçeği (YBÖ).....	56
3.3.4. Ruh Sağlığı Sürekliliği Kısa Formu (RSSKF).....	57
3.4 Verilerin Toplanması.....	58
3.5. Verilerin Analizi.....	58
BÖLÜM IV	60
BULGULAR	60
4.1. Betimleyici İstatistikler	60

4.2. Hayatın Anlam ve Amacı, Yaşam Becerileri ve Ruh Sağlığı Sürekliliği Kısa Formu Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler.....	61
4.3. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular	63
4.3.1. Hayatın Anlam ve Amacının Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması.....	63
4.3.2. Yaşam Becerilerinin Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması...	69
4.3.3. Ruh Sağlığı Sürekliliğinin Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması.	79
4.4. Hayatın Anlam ve Amacı ile Yaşam Becerileri ve Ruh Sağlığı Sürekliliği Arasındaki İlişki.....	85
4.5. Yaşam Becerileri ve Ruh Sağlığı Sürekliliğinin Hayatın Anlam ve Amacını Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular	86
BÖLÜM V	88
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	88
5.1. Sonuç ve Tartışma	88
5.1.1. Hayatın anlam ve amacının demografik değişkenlere göre incelenmesine ilişkin sonuçlar.....	88
5.1.1.1. Hayatın anlam ve Amacının Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar.	88
5.1.1.2. Hayatın Anlam ve Amacının Yaşa Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar.	89
5.1.1.3. Hayatın Anlam ve Amacının Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar.	89
5.1.1.4. Hayatın Anlam ve Amacının Öğrenim Gördüğü Bölüme Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar.	90
5.1.1.5. Hayatın Anlam ve Amacının Katılımcıların Şu An Yaşadığı Kişi/Ler Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar.....	90
5.1.1.6. Hayatın Anlam ve Amacının Kardeş Sayısına Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar.	91
5.1.1.7. Hayatın Anlam ve Amacının Anne Eğitim Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar.	92
5.1.1.8. Hayatın Anlam ve Amacının Baba Eğitim Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar.	92

5.1.1.9. Hayatın Anlam ve Amacının Gelir Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar.	93
5.1.2. Yaşam Becerilerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar.	94
5.1.2.1. Yaşam Becerilerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar.	94
5.1.2.2. Yaşam Becerilerinin Yaş Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar.	94
5.1.2.3. Yaşam Becerilerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar.	95
5.1.2.4. Yaşam Becerilerinin Öğrenim Gördüğü Bölüme Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar.	95
5.1.2.5. Yaşam Becerilerinin Şu An Yaşadığı Kişiler Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar.	96
5.1.2.6. Yaşam Becerilerinin Kardeş Sayısına Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar.	97
5.1.2.7. Yaşam Becerilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar.	97
5.1.2.8. Yaşam Becerilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar.	98
5.1.2.9. Yaşam Becerilerinin Gelir Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar.	99
5.1.3. Ruh Sağlığı Sürekliliğinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar.	100
5.1.3.1. Ruh Sağlığı Sürekliliğinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar.	100
5.1.3.2. Ruh Sağlığı Sürekliliğinin Yaş Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar.	100
5.1.3.3. Ruh Sağlığı Sürekliliğinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar.	101
5.1.3.4. Ruh Sağlığı Sürekliliğinin Öğrenim Gördüğü Bölüme Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar.	102
5.1.3.5. Ruh Sağlığı Sürekliliğinin Şu An Yaşadığı Kişiler Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar.	102

5.1.3.6. Ruh Sağlığı Sürekliliğinin Kardeş Sayısına Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar.	103
5.1.3.7. Ruh Sağlığı Sürekliliğinin Anne Eğitim Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar.	104
5.1.3.8. Ruh Sağlığı Sürekliliğinin Baba Eğitim Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar.	104
5.1.3.9. Ruh Sağlığı Sürekliliğinin Gelir Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar.	105
5.1.3.10. Yaşam Becerileri Ve Ruh Sağlığı Sürekliliğinin Hayatın Anlam Ve Amacını Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular.	106
5.3. Öneriler.....	108
KAYNAKLAR	109
EKLER.....	145
EK-1	146
ÖZGEÇMİŞ	154

KISALTMALAR

HAAÖ	: Hayatın Anlam ve Amacı Ölçeği
RSSKF	: Ruh Sağlığı Sürekliliği Kısa Formu
YBÖ	: Yaşam Becerileri Ölçeği



TABLÖLAR DİZİNİ

<u>Tablolar</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 1 Üniversite Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı.....	60
Tablo 2 Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler.....	62
Tablo 3 Hayatın Anlam ve Amacının Cinsiyete Göre İncelenmesine Ait Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.....	63
Tablo 4 Hayatın Anlam ve Amacının Yaşa Göre İncelenmesine Ait ANOVA Testi Sonuçları.....	63
Tablo 5 Hayatın Anlam ve Amacının Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine Ait ANOVA Testi Sonuçları.....	64
Tablo 6 Hayatın Anlam ve Amacının Öğrenim Gördüğü Bölüme Göre İncelenmesine Ait ANOVA Testi Sonuçları.....	65
Tablo 7 Hayatın Anlam ve Amacının Şu An Yaşadığı Kişi/ler Değişkenine Göre İncelenmesine Ait ANOVA Testi Sonuçları	66
Tablo 8 Hayatın Anlam ve Amacının Kardeş Sayısına Göre İncelenmesine Ait ANOVA Testi Sonuçları.....	67
Tablo 9 Hayatın Anlam ve Amacının Anne Eğitim Durumuna Göre İncelenmesine Ait ANOVA Testi Sonuçları.....	67
Tablo 10 Hayatın Anlam ve Amacının Baba Eğitim Durumuna Göre İncelenmesine Ait ANOVA Testi Sonuçları.....	68
Tablo 11 Hayatın Anlam ve Amacının Gelir Durumuna Göre İncelenmesine Ait ANOVA Testi Sonuçları.....	69
Tablo 12 Yaşam Becerilerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine Ait Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.....	69

Tablo 13	Yaşam Becerilerinin Yaşa Göre İncelenmesine Ait ANOVA Testi Sonuçları.....	70
Tablo 14	Yaşam Becerilerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine Ait ANOVA Testi Sonuçları.....	71
Tablo 15	Yaşam Becerilerinin Öğrenim Gördüğü Bölüme Göre İncelenmesine Ait ANOVA Testi Sonuçları.....	72
Tablo 16	Yaşam Becerilerinin Şu An Yaşadığı Kişi/ler Değişkenine Göre İncelenmesine Ait ANOVA Testi Sonuçları.....	74
Tablo 17	Yaşam Becerilerinin Kardeş Sayısına Göre İncelenmesine Ait ANOVA Testi Sonuçları.....	75
Tablo 18	Yaşam Becerilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre İncelenmesine Ait ANOVA Testi Sonuçları.....	76
Tablo 19	Yaşam Becerilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre İncelenmesine Ait ANOVA Testi Sonuçları.....	77
Tablo 20	Yaşam Becerilerinin Gelir Durumuna Göre İncelenmesine Ait ANOVA Testi Sonuçları.....	78
Tablo 21	Ruh Sağlığı Sürekliliği Cinsiyete Göre İncelenmesine Ait Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.....	79
Tablo 22	Ruh Sağlığı Sürekliliğinin Yaşa Göre İncelenmesine Ait ANOVA Testi Sonuçları.....	79
Tablo 23	Ruh Sağlığı Sürekliliğinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine Ait ANOVA Testi Sonuçları.....	80
Tablo 24	Ruh Sağlığı Sürekliliğinin Öğrenim Gördüğü Bölüme Göre İncelenmesine Ait ANOVA Testi Sonuçları.....	81
Tablo 25	Ruh Sağlığı Sürekliliğinin Şu An Yaşadığı Kişi/ler Değişkenine Göre İncelenmesine Ait ANOVA Testi Sonuçları	82

Tablo 26	Ruh Sağlığı Sürekliliğinin Kardeş Sayısına Göre İncelenmesine Ait ANOVA Testi Sonuçları.....	82
Tablo 27	Ruh Sağlığı Sürekliliğinin Anne Eğitim Durumuna Göre İncelenmesine Ait ANOVA Testi Sonuçları.....	83
Tablo 28	Ruh Sağlığı Sürekliliğinin Baba Eğitim Durumuna Göre İncelenmesine Ait ANOVA Testi Sonuçları.....	84
Tablo 29	Ruh Sağlığı Sürekliliğinin Gelir Durumuna Göre İncelenmesine Ait ANOVA Testi Sonuçları.....	84
Tablo 30	Değişkenler Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	85
Tablo 31	Yaşam Becerileri ve Ruh Sağlığı Sürekliliğinin Hayatın Anlam Ve Amacını Yordama Durumuna İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	86

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sekiller

Sayfa

Şekil 1. Hayatın Anlamı Hiyerarşisi	14
---	----



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler ile araştırmanın amacı, önemi, sayıltıları ve sınırlılıkları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

İnsanlık tarihi kadar eski araştırma konularından biri olan hayatın anlam ve amacı, nerede başladığı ve nerede bittiği belli olmayan, her insanın kendine göre bir cevabının olduğu ve bireyin yaşamı boyunca dönem dönem değişimlere uğrayabilen kapsamlı bir kavramdır. İnsan hayatı, bir anlamda yaşamı ve yaşadıklarını anlamlandırma süreci olarak görülebilir. Hayatın anlam ve amacı konusunda öncü çalışmalar yapmış olan Frankl (1963)'a göre hayatın anlamı: “*insanlık için güdüleyici güç bireyin hayatındaki anlam arayışıdır*”. Das (1998)'a göre hayatında anlam bulan bireylerin amaçlarını ve planlarını bu anlam doğrultusunda yaşadıkları, bu hedefler doğrultusunda gerçekleştirdikleri amaçları ve yaşadıkları anlamlar için mutlu ve değerli hissettikleri, hayatın anlamsızlığı durumlarında ise hayatın yaşanılmaz bir yer olduğunu düşündüklerini belirtmiştir.

İnsanı huzursuz eden varlığının anlamsız olduğu düşüncesi psikopatolojiye yol açabilecek bir durum olarak kabul edilmektedir (Steger, Mann, Michels ve Cooper, 2009). İnsanların bu huzursuzluğu aşmak ve hayatlarının anlamlı olduğuna inanmak için güçlü ihtiyaçları bulunmaktadır. Hayatın anlamı kavramı çeşitli kaynaklardan faydalanır. Kimi zaman bilim kimi zaman din bazen de felsefe bu konuya öncülük etmektedir. Öncülük ettikleri yolda bireye dayanak noktası sağlayan ve bir ideal veren bu kaynaklar, insanın anlam varlığı edinmesinde önemli etkenlerdir. İnsanların hayata bakışını kökten etkileyen ve temel yönelimlerinden olan hayata anlam ve amaç atfetme çabası, bu kavramların kritik önemini göstermektedir (Vural, 2021).

Frankl (1963) ve Maddi (1970)'nin anlam arayışı konusunda yaptıkları çalışmalar, hayatın anlam ve amacı konusunda yapılan diğer araştırmalar için temel oluşturmuştur.

İnsanlar için hayatın anlamı kavramı, insanın dünyaya bakışı ve olayları değerlendirme biçimine göre şekillenmektedir. İnsanlar hayatlarında anlam bulduklarında günlük yaşamda karşılaştıkları sosyal ve duygusal sorunları daha pozitif yorumlayıp çözebilmektedir (Demirbaş, 2010). Bu yüzden hayatta karşılaşılan stresli yaşam deneyimleri ile yüzleşirken hayatın anlamı varlığı insan için önemli bir durum haline gelmektedir. Hayatını tehdit edici bir olay yaşadığında kimi bireyler olayın olumsuzluklarına odaklanırken kimi bireyler olayın olumlu taraflarını bulup anlamlandırmaya çalışmaktadır. Bu düşünceyle birlikte kişinin hayatında anlam olması stres verici olaylarla yüzleşirken baş etme sürecinde fayda sağlayan önemli bir etkidir (Frankl, 1966; Thompson, 1985).

Hayatın anlam ve amacı çalışmalarda bağımsız iki boyut olarak ele alınmaktadır (Steger, Frazier, Oishi, Kaler, 2006; Steger, 2012). Bu boyutlardan biri anlam varlığı olarak isimlendirilirken, burada insanın hayatındaki tutarlılık ile bir hedefe yönelmiş olmasından söz edilmektedir (Reker, 2000). Frankl'a göre anlam kişiye özeldir ve kişinin bütün hayatında tek bir anlam yoktur, zamandan zamana değişen anlamlar vardır (akt. Graber, 2004). Aynı zamanda Frankl (1963) için hayatın anlamı sorusu cevabı belli olan, çözümü olan bir durum değil ancak kişinin yaşam tarzıyla ilgili olan bir durumdur. İnsan, hayatında anlam bularak ve yaşamında bu anlama odaklanarak nispeten daha mutlu bir hayata sahip olabilir. Yapılan çalışmalarda hayatın anlamı düzeyinin yüksek olması ile daha iyi sağlık durumu ve daha fazla refah, daha az psikolojik rahatsızlık arasında bir ilişki bulunmaktadır (Boyle, Barnes, Buchman, Bennett, 2009; Keyes, Ryff, & Shmotkin, 2002; Steger, Frazier, Oishi, Kaler, 2006; Steger 2012). Diğer yandan hayatın anlamsızlığının psikolojik rahatsızlık, madde bağımlılığı, kötü ve kaygılı bir yaşam, bilişsel gerileme gibi olumsuz durumlarla ilişkili olduğu görülmektedir (Boyle, Buchman, Barnes, Bennett, 2010; Dunn & O'Brien 2009 Steger, Mann, Michels, Cooper, 2009;).

Hayatın anlam ve amacının diğer boyutu anlam arayışı olarak isimlendirilmekte ve bir amaç arama sürecinden bahsedilmektedir. Steger, Kashdan, Sullivan, Lorentz (2008, s. 200) hayatın anlam arayışını, hayatın anlamı ve önemine yönelik yapılan arayış ve etkinlikler olarak tanımlamaktadır. İnsanın temel motivasyonlarından biri olarak anlam arayışı konusunda alanyazında kimi zaman olumlu bir nitelikte kimi zamanda olumsuz sonuçlar meydana getirdiği düşünülen çalışmalar mevcuttur (Frankl, 1963;

Steger vd. 2008). Bu arayış Steger vd. (2008)'e göre hayatın akışında olan ve gerçeğe yakın bir durum olmalı, ayrıca yeni fırsatlar yaratmak ve zorlukları aşmak için çabayı da beraberinde getirmelidir. Anlam arayışı konusu, ihtiyaçlarını karşılayamayan veya ihtiyaçlarının karşılanması engellenen kişiler tarafından daha çok üzerine düşünüldüğü varsayılmaktadır (Baumeister, 1991; Klinger, 1998, akt. Steger vd. 2008).

İnsan anne rahmine düştüğü andan ölene kadar çeşitli gelişim dönemlerinden geçmektedir. Dönemler doğum öncesi, bebeklik, çocukluk, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık olarak adlandırılırken; diğer dönemlere göre daha çatışmalı ve yoğun geçen ergenlik dönemi insanın bağımsızlık için çatıştığı, toplumdaki yerini aradığı ve yaşamına bir yol çizmek için uğraştığı kritik bir dönem aralığıdır (Hökelekli, 1998, s.266). İnsan hayatının ve kimliğinin oluşumunda oldukça etkili bir dönem olan ergenlik döneminde hayatın anlamı kimlik gelişimine paralel şekilde ilerlemektedir (Steger vd. 2006, s. 90). “*Ben kimim? ve ne için yaşıyorum?*” sorularını bu aşamada cevaplayan ve hayatında anlam bulan ergen hayatının kıymetli ve yaşanılabilir olduğu düşüncesini kazanır. İnsanların hayatı anlamsız olarak görmesi ve bir şekilde anlam bulamaması psikolojik sıkıntılar yaratabilmektedir (Edwards ve Holden, 2001; Galek, Flannelly, Ellison, Siltan ve Jankowski, 2015). Ancak Wong (1998) buna zıt olarak anlamsızlığın kişide bir motivasyon kaynağı olabileceği ve onu harekete geçirebileceğini belirtmektedir. Yaşadığı anlamsızlığın oluşturduğu rahatsızlık hissinden kurtulmak için harekete geçen kişi hayatını daha anlamlı yaşayabilmek için çabalayabilmektedir.

Araştırmanın diğer değişkeni olan yaşam becerileri, yaşam olaylarında karşılaşılan olumsuz durumlara karşı etkili ve verimli şekilde baş etmede kişiye yardımcı olabilecek yetenekler olarak açıklanmaktadır (Danish, Forneris, Hodge ve Heke 2004). Yaşam becerileri ile ilgili bir başka tanımda ise bireylerin entelektüel gelişim aşamalarını uygun şekilde ele alabilmesi ve yaşına göre sorumluluklarını karşılayabiliyor olması gibi becerileri içermektedir (Özmete, 2008, s. 254). Bu tanımlardan yola çıkarak yaşam becerilerini, bireylerin hayatında diğer insanlarla uyumlu şekilde yaşayabilmesi, sorunlarla baş edebilmesi ve yaşam refahı açısından yardımcı bir kavram olarak görebiliriz. Dolayısıyla yaşam becerileri her yaş grubundan birey için kritik öneme sahip ve küçük yaşlardan itibaren kazandırılması gereken becerilerdir (Bolat ve Balaman, 2017). Bireyler problemlerini çözmek için

çeşitli şekillerde öğrenme yoluyla kazanılan yaşam becerilerini kullanmaktadırlar. Yaşam becerileri yüksek kişiler, problemlerini etkili şekilde çözebilir, değişim ve gelişim sürecinde kendilerini aktif ve başarılı hissederek, bulundukları topluma daha rahat uyum sağlayabilir ve böylece daha mutlu olabilir (Danish, Forneris, Hodge ve Heke, 2004). Yapılan bir çalışma yaşam becerilerinin çocuklar ve gençlerin duygusal ve sosyal becerilerini pozitif yönde etkilediğini, davranışsal ve zihinsel sorunlarını ise azalttığını, ayrıca kısa ve uzun süreli akademik başarılarını arttırdığını ortaya koymaktadır (Monyangi, 2010, s. 3).

Ruh sağlığı kavramı günümüze kadar çeşitli yönelimler ve değişimlerden etkilenecek gelmiştir. Ruh sağlığının temelinde yer alan sağlık kavramı, günümüzde sakatlık veya hastalık yokluğu olarak değil aynı zamanda fiziksel, sosyal ve zihinsel olarak iyi olmayı içeren pozitif bir yaklaşıma dayalı olarak tanımlanmaktadır (Grad, 2002, s. 981). Yani sağlık kavramı biyolojik olduğu kadar ruhsal olarak da sağlıklı olmayı içermektedir. Alanyazında güncel bir kavram olan ruh sağlığı sürekliliği bireyin ruh sağlığında yaşanan duygu ve durumların pozitif değerlendirmelerle devam etmesi ve psikopatolojinin yokluğu olarak nitelendirilmektedir (Keyes vd. 2008). Ruh sağlığı sürekliliği Keyes vd. (2008) tarafından duygusal, sosyal ve psikolojik iyi olma olarak 3 alt boyutta açıklanmaktadır. Duygusal iyi olma insanın ruh halinde olumlu duyguların baskın olması ve yaşam kalitesinden memnuniyet ve mutluluk düzeyi olarak ifade edilmektedir (Robitschek ve Keyes, 2009). Psikolojik iyi olma, hayatın anlam ve amacının olması ve bu durum gerçekleşirken karşılaşılan varoluşsal engeller (anamlı bir hayat yaşama, kişisel olarak gelişme, toplumla anlamlı ilişki kurma) ile sağlıklı şekilde mücadeleyi içermektedir (Keyes vd., 2002). Sosyal iyi olma, bireyin içinde yaşadığı topluluğa ait hissetmesi ve toplumla ilişkisinin anlamlı olduğunu düşünmesi durumlarını kapsamaktadır (Keyes, 1998).

Hayatın anlamı, Frankl (2009)'a göre insanın ruh sağlığının iyi olmasında önemli etkenlerden biridir. Bu durum hayatın anlamı ile insan ruh ve beden sağlığı arasındaki önemli bir bağı işaret etmektedir. Ryff ve Singer (1998)'in anlam algısının ve anlam varlığının, hayatta refah ve sağlığın temel faktörlerinden olduğunu belirterek işaret edilen noktanın önemini desteklemektedir. Hayatın anlam ve amacının yaşamın kritik dönemlerinden biri olarak tanımlanan gençlik döneminde kazanılmasının kimlik gelişimi için önemli olduğu, kişiler arası ilişkiler ve yaşam hedefleri içinde önemli bir

rol oynadığı belirtilmektedir (Steger vd., 2009). Yaşam becerileri “*insanların rutin hayatında yüzleştiği engeller ve sorumluluklar karşısında duruma uygun davranışlar göstermelerini sağlayan beceriler*” olarak tanımlanmaktadır (DSÖ, 1997). Bu doğrultuda, genç bireylerin hayatın anlam ve amacını oluşturmalarında yaşam becerileri ve ruh sağlığı sürekliliği gibi değişkenlerin rolünün ortaya koyulması önemli olabileceği düşünülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Üniversite öğrencilerinde yaşam becerileri ve ruh sağlığı sürekliliği hayatın anlam ve amacını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

1.2.1. Alt problemler.

1. Üniversite öğrencilerinde hayatın anlam ve amacı cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
2. Üniversite öğrencilerinde hayatın anlam ve amacı yaşa göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
3. Üniversite öğrencilerinde hayatın anlam ve amacı sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
4. Üniversite öğrencilerinde hayatın anlam ve amacı öğrenim görülen bölüme göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
5. Üniversite öğrencilerinde hayatın anlam ve amacı şu an yaşadığı kişi/lere göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
6. Üniversite öğrencilerinde hayatın anlam ve amacı kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
8. Üniversite öğrencilerinde hayatın anlam ve amacı anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
9. Üniversite öğrencilerinde hayatın anlam ve amacı baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

10. Üniversite öğrencilerinde hayatın anlam ve amacı gelir durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
11. Üniversite öğrencilerinde yaşam becerileri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
12. Üniversite öğrencilerinde yaşam becerileri yaşa göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
13. Üniversite öğrencilerinde yaşam becerileri sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
14. Üniversite öğrencilerinde yaşam becerileri öğrenim görülen bölüme göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
15. Üniversite öğrencilerinde yaşam becerileri şu an yaşadığı kişi/lere göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
16. Üniversite öğrencilerinde yaşam becerileri kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
17. Üniversite öğrencilerinde yaşam becerileri anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
18. Üniversite öğrencilerinde yaşam becerileri baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
19. Üniversite öğrencilerinde yaşam becerileri gelir durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
20. Üniversite öğrencilerinde ruh sağlığı sürekliliği cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
21. Üniversite öğrencilerinde ruh sağlığı sürekliliği yaşa göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
22. Üniversite öğrencilerinde ruh sağlığı sürekliliği sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
23. Üniversite öğrencilerinde ruh sağlığı sürekliliği öğrenim gördüğü bölüme göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

24. Üniversite öğrencilerinde ruh sağlığı sürekliliği şu an yaşadığı kişi/lere göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
25. Üniversite öğrencilerinde ruh sağlığı sürekliliği kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
26. Üniversite öğrencilerinde ruh sağlığı sürekliliği anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
27. Üniversite öğrencilerinde ruh sağlığı sürekliliği baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
28. Üniversite öğrencilerinde ruh sağlığı sürekliliği gelir durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
29. Üniversite öğrencilerinde yaşam becerileri ve ruh sağlığı sürekliliği hayatın anlam ve amacını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Hayatın anlam ve amacı insanlığın var olduğu günden bu yana sorduğu sorulardan biri olmuştur (Tarhan, 2020). Aldığı cevaplarla hayatına yön veren insan kimi zaman mutlu kimi zaman umutsuz olmuştur. Hayatın anlamı konusu bireyin bir çok konuya karşı bakışını etkileyebilmektedir. Hayatında anlam bulan kişi daha mutlu ve sağlıklı olup engellerle ve olumsuz hislerle daha etkili şekilde baş edebilmektedir (Debats, Lubbe ve Wezeman, 1993; Hill ve Turiano, 2014). Hayatında anlam bulamamış insanlarda stres ve kaygı daha üst düzeyde bulunmaktadır. Bireyin stresli ve kaygı verici zamanlarında hayatında anlamın olması baş etme sürecinde faydalı olmaktadır (Thompson, 1985).

Üniversite dönemi kimlik oluşumu açısından önemli bir zaman aralığıdır. Erikson (1968) gençler için bu dönemin kimlik oluşumu açısından oldukça biçimlendirici olduğunu, birçoğunun kim olduğunu anlamayla ve hayatlarında hangi inanç ve değerlerin önemli olduğuna karar vermekle geçirmekte olduklarını belirtmektedir. Çoğu genç, ailesinden bağımsızlaşarak edindiği yeni kimliği ile yeni bir hayata yönelmektedir. Bu süreçte bir çok farklı yaşam tarzı ve amacı ile karşılaşan genç giderek genişleyen sosyal ve kişilerarası ilişkiler yaşamaya başlamaktadır.

Deneyimleri ve kimlik gelişimleri onlara daha açık bir şekilde hayatın anlamını sunar ve gelecekteki beklenti ve hedeflerinin oluşmasına katkı sağlar (Emmons, 1999). Karşılaştıkları bu yeni durumla kendi hayatlarının, sosyal yaşantılarının ve kişisel gelişimlerinin önemli taraflarını belirleyerek hayatlarında daha derin anlamlar bulur, bu tecrübelerini anlamlandırıp kendilerini daha gerçekçi tanımaya ve değerlendirmeye başlar (Kiang ve Fuligni, 2010).

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinde hayatın anlam ve amacının yaşam becerileri ve ruh sağlığı sürekliliği ile ilişkisini incelemektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Bireylerde kimlik oluşumu sürecinin hayatın anlamını temelden etkilediği bilinmektedir (Steger vd. 2006). Dolayısıyla bireyin oluşturacağı kişisel bir anlam onun hayatındaki tutarlılığın, düzenin ve amacının bilinmesine katkı sağlayacaktır. Bireylerin ulaştığı değerler ve amaç onlara bir tamamlanma duygusu yaşatacaktır (Reker ve Wong, 1988, s. 221).

Hayatta anlam bulabilmek insanın hayatı yaşanabilir olarak görmesine, hedeflerine ulaşmak için çabalamasına ve mutlu olabilmesine katkı sağlamaktadır. Ancak anlamsızlık ise insana hayatına son vermeyi düşündürecek kadar zorlayıcı etmenler barındırabilmektedir. Bu etmenler kaygı, şüphe, depresyon ve boşluk hissi olarak kendini gösterebilir (Tomsik, 2015). Bu anlamsızlık hislerini yaşamak bireylerin kendi varlıklarını sorgulanmasına yol açarken, bireylerin psikolojik ve duygusal olarak gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir. Kişinin hayatın anlamını kaybetmesi veya hayatında anlam bulması durumu önemli bir dönüm noktası olabilmektedir. Anlam bireylere hayatlarında uğruna mücadele edecekleri ve umut edecekleri bir şeyler vermektedir.

Hayatın anlam ve amacı her dönemde her şekilde insan hayatında araştırma konularının içinde olmuştur. İnsanlık en refah zamanlarında veya en zorlu zamanlarda da olsa hayattaki varlığını sorgulayabilmektedir. Özellikle üniversite döneminde kurulan yeni ilişkiler, arkadaşlıklar, kazanılan farklı bakış açılarıyla yeni deneyimler kişiyi hayatı hakkında sorgulama yapmaya yönlendirebilmektedir. Bu dönemde

yaşanan varoluşsal sorunlar bireyin kişiliğini biçimlendirecek ve gelişim görevleriyle birlikte kimlik oluşumunda kritik öneme sahip olduğu görülmüştür (Erikson, 1968).

Hayatın anlam ve amacı kavramının öğrencilerin hayatlarındaki psikolojik etkileri, hayatın anlam ve amacını etkileyen durumlar ve öğrencilerin sağlık ve başarı durumlarını ortaya çıkarabilmesi açısından önemli olarak görülmüştür (Steger vd., 2006). Bu anlamda ergenlerde hayatın anlam ve amacı, ruhsal ve fiziksel olarak olumlu veya olumsuz bir çok duruma yol açabilmekteyken bu durumun sebep ve sonuçlarının ortaya koyularak öğrencilerin ruh sağlığı sürekliliklerinin ve başarılarının devam etmesi için konunun araştırılması önemli olarak görülmektedir. Buna ek olarak yaşam becerileri kişinin yaşının sorumluluklarını alabilmesi ve sorunlarla etkili şekilde başa çıkabilmesi olarak tanımlanmakta olup insan hayatında önemli bir kavramdır (Özmete, 2008). Ergenlerin yaşam becerileri ve ruh sağlığı sürekliliği konularında bilgi sahibi olmalarının hayatın anlam ve amacına etkisi olduğu araştırmacı tarafından düşünülmektedir.

Alanyazında hayatın anlam ve amacı ile ilgili olarak yapılan araştırmalara bakıldığında; psikolojik dayanıklılık (Arısoy, 2021; Usta, 2018; Eker, Taş ve Anlı, 2020), dindarlık (Vural, 2021; Karşlı, 2020; Şentürk ve Yakut, 2014), yaşam doyumu (Kakız, 2021; Mert, Aslan ve Yıldız, 2016) ve yaşam boyu öğrenme (Asiloğulları, 2020; Bahadır, 2019), psikolojik iyi oluş (Alparslan, Yastioğlu, Işık, ve Çarıkçı, 2022; Aytekin ve Sakal, 2021), bağımlılık (Küçük, 2019; Korkman ve Uluşık, 2021) değerler (Baş ve Hamarta, 2015; Tanrıverdi ve Ulu, 2018) gibi değişkenlerle arasındaki ilişkilerin incelendiği görülmüştür. Bu doğrultuda bu çalışma ile üniversite dönemindeki gençlerin hayatın anlam ve amacını oluşturmalarında önemli rol oynadığı düşünülen yaşam becerileri ve ruh sağlığı sürekliliği değişkenlerini birlikte ele almak alan yazına katkı sağlayıcı olacaktır.

1.5. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin araştırmada kullanılan ölçekleri doğru ve samimi şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesin okumakta olan 125'i erkek 227'si kadın olmak üzere 352 gönüllü öğrenci ile sınırlıdır.
2. Araştırmada bahsedilen hayatın anlam ve amacı, yaşam becerileri ve ruh sağlığı sürekliliği değişkenleri ilgili ölçeklerin ölçtüğü nitelikle sınırlıdır.

1.7. Araştırmanın Tanımları

Hayatın Anlam ve Amacı: İnsanın doğuşundan itibaren ona güç ve motive veren temel bir kuvvet ve anlam bulması için arayış gayretidir (Frankl, 2010).

Yaşam Becerileri: Toplumsal olarak benimsenen ve kıymetli olan, ayrıca bireyin kendine yararlı olma ve diğer insanlarla etkin şekilde iletişimde olabilme yeteneğidir (Özmete, 2008, sf. 254).

Ruh Sağlığı Sürekliliği: Bireyin ruh sağlığında psikopatoloji halinin olmadığı şartlarda olumlu durumlar hakkındaki değerlendirme, tutum ve duygulanımı içerir (Demirci ve Akın, 2015).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmayla ilgili alan bilgisi taranarak araştırmmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

2.1.1. Hayatın anlam ve amacı kavramı tarihsel gelişimi. Hayatın anlamı kavramı Viktor Emil Frankl (1946)'ın “İnsanın Anlam Arayışı” kitabıyla ilk olarak ortaya çıkmıştır. Frankl hem bu alanın temellerini atmıştır, hemde varoluşçu psikoloji alanına büyük katkı sunmuştur. Hayatın anlam ve arayışı Frankl (2009) için insanın varoluşundan getirdiği ihtiyacın doğal bir sonucudur. İnsanların anlam elde edemediklerinde psikolojik sıkıntılarla karşılaşması çok temel ve eski bir sorundur ancak psikoloji alan yazının 1960'lı yıllara uzanıyor olması bu konunun daha az araştırıldığını ve yeni yeni alana girdiğini göstermektedir. Hayatın anlamı temelde insanın varoluşunun özünü kavramaya yönelik bir çabayı içermektedir. Bu çabanın aslında insanın doyduktan sonra düşünmeye başlamasıyla akılları kurcaladığı belirtilmektedir. Hayatın anlamı sorusu tarım toplumlarında pek sorulan bir soru olmadığı; çünkü bu toplumların hayatta karşılaştıkları daha görünür sorunlarının olduğu bu sürecin sanayi devrimiyle birlikte insanların refahının ve boş vakitlerinin artmasıyla başladığı ifade edilmektedir. Soyut ve deneyimden uzak bu konu uzun yıllar felsefenin temel noktalarından biri haline gelmiştir. Çeşitli felsefeciler “hayatın anlamı nedir?” sorusunu cevaplamak için çalışmalar yapmıştır. Nihai olarak bu soruya verilebilecek tek bir cevap olamayacağı görülmüştür. Psikoloji dünyasında ise II. Dünya Savaşı sonraları artan psikoloji araştırmalarıyla pozitif kavramlara olan yönelimle hayatın anlam ve amacı kavramları daha çok araştırılmaya başlanmıştır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

1990'lardan itibaren toplumda hayatın anlamı ve değerlerle alakalı yükselen kaygı düzeyine rağmen hayatın anlamı psikolojide ötekileştirilmiş bir ilgi görmüştür

(Baumeister, 1991). Çünkü o dönemde daha popüler olan ampirik ve teorik özellikleri olan davranışçılık akımının etkisiyle hayatın anlamı kavramı soyut ve belirsiz olarak nitelendirildi. 1951’de Allport, Lindzey ve Vernon’nun yaptığı değerler ile ilgili araştırmasından bu zamana kadar insancıl değerlere ve dolayısıyla anlam ve amaç kavramlarına verilen önem artmıştır (Debats, 1999, s. 31). Son zamanlarda ise hayatın anlamı sorusu pozitif özellikler ve psikoloji araştırmalarına artan ilgi sayesinde hayatın anlamı ve amacı kavramı resmiyet kazanmıştır (Ryan ve Deci, 2001).

2.1.1.1 Hayatın anlamı kavramı. Hayatın anlamı, insana yaşamının değerli ve önemli olduğu hissini verir (Steger, 2012). İnsan hayatında anlam duygusunu hissettiğinde ve bir hayat amacına sahip olduğunda daha kuvvetli ve motivasyonlu şekilde çalışmaktadır. Bu durumda kişinin hayatına refahı getirmektedir. Hayatın anlamı kişiye doğrudan olumlu etkileri olan (Hicks, Cicero, Trent, Burton ve King, 2010) ve umut veren bir durumken anlamsızlık kişide yıkıcı etkileri olan psikolojik sıkıntılara yol açabilmektedir (Galek vd., 2015). Yani hayatın anlamı insan için kritik öneme sahip bir kavramdır.

İnsan hayatında çeşitli dönemler içinden geçmektedir. Bazı dönemler anlam kazanmak için kritik önemdeyken bazıları da anlam arayışı içinde geçmektedir. Bu açıdan bakıldığında Erik Erikson’un psikososyal gelişim kuramında sekiz farklı gelişim evresi bulunmakta ve her bir yaşam dönemi için farklı amaçlar ve özellikler içermektedir. Yani sekiz evreye ayrılan insan hayatı her evresinde farklı engellerle karşılaşır ve bu engelleri başarılı bir şekilde atlatması gerekmektedir. Engeller atlatılırken edinilen tecrübe ve bakış açısı yaşla birlikte hayatımızdaki anlam ve amacı da etkileyip farklılaştırmaktadır (Yalom, 2018).

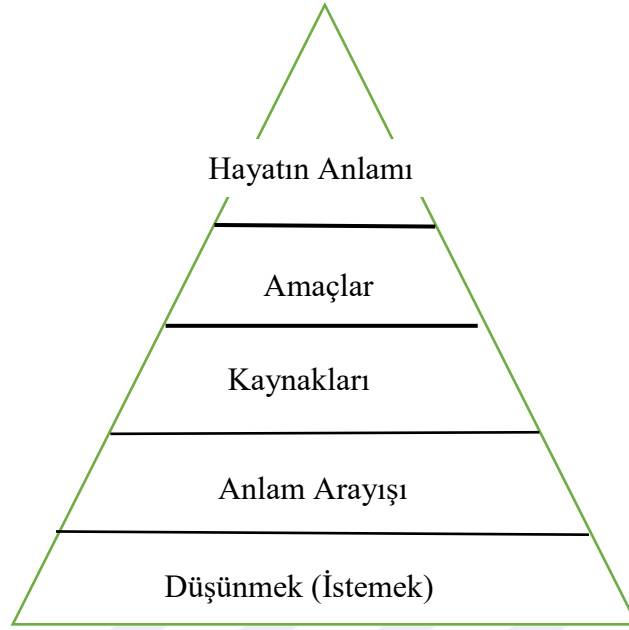
İnsan sürekli hayatında bir anlam arayışı içinde çabalar ve anlam bulamadan yaşayan insan neredeyse yoktur (Öztan, 2019, s. 8). Arayış sürecinde anlamsızlık içindeki bireyler psikolojik sıkıntı, uyuşturucu ve alkol bağımlılığı ve hatta intihara yol açabilecek durumlar yaşayabilir (Dunn ve O’Brien, 2009; Mascaro ve Rosen, 2005). Bir araştırmada hayatlarını anlamlı olarak niteleyen üniversite öğrencilerinin intihar üzerine daha az düşündükleri belirtilmiştir (Edwards ve Holden, 2001). Hayatın anlamsızlığının intihar için büyük bir risk olarak görüldüğü belirtilmektedir (Henry ve diğerleri, 2013).

Frankl (2009) tarafından ortaya konulan logoterapideki “logos” kelimesi Yunancadan alınmıştır ve Türkçede anlam kelimesine karşılık gelmektedir. Logoterapi kabul görmüş otoritelerce “Üçüncü Viyana Psikoterapisi” olarak nitelendirilmiş ve anlam yoluyla terapi yöntemi benimsemiştir. Logoterapi’ye baktığımızda ise 3 temel esastan meydana gelmektedir. Bunlar şunlardır:

1. Şartlar ne olursa olsun hayat son ana kadar anlam içerir.
2. İnsanı hayata bağlayan temel motivasyonu hayatına anlam bulma isteğidir.
3. İnsan acı çekerken dahi anlam bulabilir (Frankl, 2009).

Frankl (2009)’a göre kişi için anlam hiçbir zaman yok olmaz ve yaşanan her şeyin bir anlamı vardır. Bu anlam da kişiden kişiye değiştiği gibi günden güne de değişmektedir. Çünkü insan dünkü kendisi değildir. Her an her saniye değişim devam etmektedir. Frankl (2009) bu durumu bir satranç ustasına danışılan “Dünyadaki en güçlü hamle hangisidir?” sorusuna benzetmektedir. En iyi hamle diye bir şey olmadığını ve belli şartlardan, rakibinden, o anki hislerinden dolayı her şeyin değişken olacağını söylemektedir (Frankl, 2009).

Varoluşçu bir psikoterapist olan Yalom (1980) çalıştığı neredeyse tüm hastaların ona hayatlarındaki anlam eksikliğinden dolayı yaşadıkları kaygıyı dile getirdiğinden söz etmiştir. İnsan hayatındaki anlamın bu kadar önemli olan rolünü göz ardı edemeyen Frankl bu durumun eğer anlamsızlığın üzerine çalışılmazsa saldırganlığa, depresyona ve madde bağımlılığa sebep olacağını belirterek bu üçlüye “nevrotik üçlü” adını verdi (Frankl, 1994).



Şekil 1. *Hayatın anlamı hiyerarşisi*

Anlam, öncelikle düşünmekle başlar, düşünme yetisi bir şeyleri istemeyi beraberinde getirir. İnsan zengin olmak, güçlü olmak veya bir aile sahibi olmak gibi sınırsız konuda isteklerde bulunabilir. İsteyen insan arayışa girer. Bu arayış acaba “neye ulaşmalıyım?”, “Beni ne mutlu edip anlamlı kılar?” gibi sorulara cevap arar. Herkes hayattan bir şeyler bekler ve beklentisini karşılamak içinde neler yapabileceğiyle ilgili kaynaklarını araştırır. Ne gibi temel kaynaklardan faydalanabileceğini ve bunlara nasıl ulaşabileceğini tespit etmeye çalışır. Sosyal, fiziksel, maddi veya manevi olarak kişiye destek sağlayacak durumlar düşünülür. Kişiler anlama ulaşma yolunda çeşitli amaçlar denemekte ve kişiyi nihai olarak iyi hissettiren ve olgunluk kazandıran durumda kişinin anlama ulaştığı düşünülmektedir. Buna ek olarak anlam duygusu, insanın yaşadığı bir deneyim ve olay ile ilgili “doğru” hissettiği bir durumdur (Hicks ve diğerleri, 2010).

Frankl (2009)’ın logoterapisine göre insan hayatın anlamını temelde üç konu altında anlayabilir;

1. Eser oluşturarak veya bir iş yaparak (başarı)
2. Tecrübe edinerek veya bir kişiyle etkileşerek (sevgi)
3. Kaçınılmaz olarak yaşanan acıyı çekme ve ölümle yüzleşerek.

Anlamlar her birey için özeldir ve her zaman bir değişim içindedir. Hayatın anlamı her zaman vardır ve anlamsız olduğunu savunmak ise beyhude bir çabadır. Çünkü insan

yaşanmasını istemediği bir acıdan bile anlam çıkarabilmektedir. Frankl (1994)'a göre sevgi ve işin ötesinde potansiyel barındıran anlamı gördüğümüz zaman hayatımızda bir anlam bulabiliriz. Örneğin, yaşanan afetten sağ bir şekilde kurtulan bireyler daha kötüsü olmadığı için veya hayatının kurtulup zararın maddiyata geldiğini görünce kendilerini şanslı olarak niteleyebilir. Veya yaşadığı travmatik bir olay karşısında durumun olumlu yönlerine odaklanarak anlam bulmaya çalışan kişilerin stresle daha kolay şekilde başa çıktıkları görülmektedir (Thompson, 1985, s. 280). Bulman ve Wortman (1997) tarafından kaza geçiren katılımcıların kazaya sebep olan duruma attığı neden ile baş edebilme gücü arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma sonucuna göre mağdurlardan durumu olumlu olarak yeniden değerlendirenlerin daha aktif başa çıkmayı başardıkları görülmüştür.

İnsan hayatında bir anlam ve amaç duygusu ortaya çıkarabilecek çeşitli kaynaklar bulunmaktadır. Battista ve Almond (1973) tarafından yapılan araştırmada katılımcılardan hayatlarında anlamlılık duygusu oluşabilmesi ve bu kaynakların ortaya çıkabilmesi için ne tür durumları önemli gördüklerinden bahsetmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda bu kaynaklar kişiler arası, hizmet, anlayış, ifade etme, edinme ve etik davranış olarak tanımlanmıştır. Ayrıca hayatını anlamlı olarak nitelendiren insanlar, anlam düşüncesine pozitif olarak bakıp tanımlamaktadır. Bir diğer araştırmada Ebersole ve Vogler (1980) tarafında gerçekleştirilmiş olup üniversite öğrencilerinin hayatlarındaki öncelikli değerleri araştırılmıştır. Elde edilen bulgular genel olarak yaşam uğraşı, büyüme, mutluluk ve sağlık olarak kategorize etmişlerdir. Baumeister (1991) ise anlamlı bir hayat için dört temel gereksinim olduğunu belirtir. Bunlar:

1. İnsanın hayatının anlam ifade ettiğini kavrayabilmesi amacıyla hayatta bir amaç hissine sahip olma ihtiyacı
2. Engelleri aşabileceği ve amaçlarına erişebileceğini düşünmek için bir etkinlik hissine sahip olma ihtiyacı
3. İnsanın istenilen özellikleri olan önemli biri olduğuna inanma isteği
4. Yaptıklarının haklı ve iyi olduğunu düşünme isteğidir.

Hayatın anlamına ilişkin sorulara verilen yüzlerce hatta binlerce farklı cevap bulunabilir. Bu yüzden bir şeyler okuyarak anlam bulmaya çalışanların oldukça zorlanacağı öne sürülmektedir. Hiçbir zamanda tek bir anlam olmayabilir çünkü anlama süreci yaşam boyu devam edebilmektedir (Frankl, 2009). İnsanlar hayatları boyunca farklı deneyimler kazanıp farklı bakış açıları ile düşünmektedir. Çağımızda hayatın anlamıyla ilgili bir nihayete erişmek için çabalayan ancak bir sonuca ulaşamayan pek çok girişim yaşanmıştır. Buradan anlaşılıyor ki anlama tek bir çözüm önerisi yeterli gelmemektedir. Eagleton (2013)'e göre hayatın bir anlamı varsa, onu bilmemek insanlık için belki de daha iyidir. İnsanlığın hayatın anlamını araştırıp bulmaya ve bulduğunda da gerçekleştirmek için çabalamaya yönelimli olmasının belki de yanlış bir durum olduğundan söz etmektedir. Belki de sadece insanı nihai anlamı bulmaya iten derin anlam anlayışıyla aramıza mesafe koyarak özgür olabileceğimiz öne sürülmektedir (Eagleton, 2013, s. 31). Ayrıca Eagleton (2013) insanın hayatının anlamını neden bilmek istediğini ve bulduğunda hayatında neyin değişeceğini merak etmektedir. Hayatın anlamı konusunun zorluğu tıpkı insanın kendisi gibi çok çeşitli ve karmaşık bir durum olmasında yatıyor.

2.1.1.2. Hayatın anlamı ve sağlık. Hayatın anlam ve amacı genel olarak sağlık üzerinde belirleyici etkiye sahip olabilmektedir. Alan yazında hayatın anlamını yordayan sağlıkla ilgili birçok değişken ele alınmıştır. Örneğin, anlam varlığının insanın yaşam doyumu, mutluluğu ve sağlıklı oluşuna (Heisel ve Flett, 2004; King & Napa, 1998), psikolojik olarak iyi oluşuna (Ryff, 1989) katkı sağladığı belirtilmektedir. Ruh ve fiziksel sağlığı bozulan bireyler hayat görüşlerini ve eski yaşam stilini değiştirebilir veya değiştirmek zorunda kalabilir (Soylu, 2016). Bu yüzden kişi yeni düşüncelerinin ve yaşamının kontrolünü ele almak ve hayatını anlamak için yeni arayışlara girebilmektedir. Ayrıca bir şekilde ölümle sonuçlanacak durumla karşılaşanlar daha ciddi varoluş sorgulamaları yapabilir. Her sorgulama da farklı sonuçlar ortaya çıkacaktır. Çünkü her biri insanların hayata çeşitli bakış açılarının yansımaları olacaktır. Yapılan bir çalışmaya göre insanların hayata farklı açılardan bakmasının üç sebebi olduğu söylenmiştir (Westman, Bergenmar ve Andersson, 2006). Bunlar:

1. Bilimsel, felsefî veya dini teorilerden ve kişisel deneyimlerden oluşan düşünceler olabilir veya etkilenebilir.
2. Ahlaki ve entelektüel normları ve değerleri yansıtan temel bir değer sistemidir. Ahlaki normlar, yaratıcının buyruklarına uygun şekilde yaşamak istememiz veya düşünceli ve ince kişiler olmamızı sağlayabilecek şeylerdir. Ahlaki değerler, adalet, çevre ve sosyal yaşamı koruma, tüm dünyada barış gibi uğruna emek sarfedebileceğimizi düşündüğümüz durumlardır.
3. Hayatın tamamına karşı genel bir tutum geliştirme. Bu da bireyin ümit, karamsarlık, mutluluk, hüznün, başarı veya başarısızlık gibi çeşitli hislerini ortaya koymak olarak tanımlanabilir.

Yapılan bazı araştırmalarda hayatın anlamı hem hastalar hemde genel nüfus ele alınarak incelenmiştir (Awasthi, Chauhan ve Verma, 2016). Bu araştırmalarda hayatın anlamı kişinin kişisel olarak iyi oluşunu (Doğan, Sapmaz, Tel, Sapmaz ve Temizel, 2012), yaşam doyumu ve mutluluk düzeyini (Heisel ve Flett 2004) ayrıca travma sonrası genel olarak sağlığın toparlanıp iyiye gitmesi anlamında kullanılan travma sonrası büyümesini (Crumbaugh ve Maholick, 1964) olumlu olarak etkilemiştir. Ayrıca hayatın anlamı kavramı bireyin bir yaşam hedefi geliştirmesine büyük ölçüde yardımcı olmaktadır. Steger vd. (2006) hayatın anlamının insanların kimlik oluşturma sürecinde önemli katkıları olduğunu belirtmiştir. Kimliği oluşan bireyler ise daha sağlıklı kararlar alabilmektedir. İnsanın hayatını sorgulaması, planlaması ve yürütmesi günlük yaşamda sağlıklı olmasını ve daha derin anlam arayışına yönelmesinde etkili bir kaynak olabilmektedir (Pasupathi, Staudinger ve Baltes, 2001).

Hayatın anlamı ve sağlıkla ilgili yapılan bir meta analiz araştırmasında insanın hayatındaki yüksek anlam, daha iyi fiziksel sağlık, daha etkin seviyede günlük yaşam aktivitelerini yerine getirme, sosyoekonomik durum olarak daha iyi olma, evli olmak ve çalışıyor olmak gibi pozitif durumlarla ilişkili bulunmuştur (Pinquart, 2002). Yani hayattaki anlam ve anlam varlığı insanın verimli, sağlıklı ve olumlu hayat yaşayabilmesi için oldukça gerekli bir konu olduğu düşünülmektedir.

2.1.1.3. Hayatın anlamı ve psikoloji. 20. yüzyılda psikoloji dünyasına hakim olan temel akımlardan biri davranışçılıktır. Davranışçılık akımında insan doğası

nötrdür ve insan incelenirken bilincini düşüncelerini değil davranışlarını ve gözlenebilir hallerini incelemenin doğru olacağını söyler (Aydın, 2000). Bir diğer ana akım olan psikoanalitik kurama göre insan doğası kötüdür ve psikolojik rahatsızlıkların temelinde bilinçdışına atılmış ve çözülmemiş çatışmalar yatmaktadır (Sağlık, 2021). Bu akımların dışında duruma daha farklı bakan insancıl psikoloji bireyin biricik olduğuna ve incelenirken sadece belirli taraflarının incelenmesinin yetersiz olabileceğini bunun yerine bireyi bir bütün olarak ele almanın gerekli olduğunu söyler (Yeşilyaprak 2022). Bireyi bütün olarak ele alırken konulardan bazıları sevgi, özgürlük, şevkat, cömertlik, kendini gerçekleştirme, hayatın anlamı gibi durumlar olmuştur.

Seligman'ın (2002) psikoloji ile ilgili alanyazında “Maslow’un Motivasyon ve Kişilik” kitabından esinlenerek oluşturduğu pozitif psikoloji kavramı II. Dünya Savaşı’ndan süregelen sağlığın sadece patolojik taraflarına odaklanan yönüne karşı insanların güçlü ve pozitif yönlerini görmeye odaklanmıştır. Pozitif psikoloji, yeni bir araştırma konusu olarak hayatın sıkıcı ve manasız olarak yaşanması durumunda kişiyi etkileyebilecek patolojik durumların engellenmesi ve bireysel tecrübeyle, yaşam kalitesi seviyesini arttırmayı sağlamayı amaç edinmiştir (Çakır, 2015, s. 7). Bu amaçların dışında insan yinede anlam için çeşitli kaynaklara başvurabilir. Kişinin inançları, değerleri, kaygıları ve varoluşsal temalardan oluşan felsefi ve psikolojik olarak yaşam görüşü de etkili olabilir. Anlam kaynakları, kişinin yaşama dönük istikrarlı ve genelleştirilmiş görüşlerini dışarıya yansıtır. Anlam kaynakları anlamın kıymetini belirler ve hayata yön verip kişinin psikolojisini olumlu yönde etkilemektedir. Battista ve Almond (1973)’un araştırmasına göre hayatlarında yüksek düzeyde anlam bulan kişiler daha az psikoterapiye ihtiyaçları olduğunu belirtmişler.

Maslow (1970)’un ortaya koyduğu ihtiyaçlar hiyerarşisinde motivasyonun kaynağı insanın içindeki ihtiyaçlara dayanmaktadır. Bununla birlikte insan gereksinimlerinin belirli bir sırayla gerçekleşmesi gerektiği, daha aşağıda olan ihtiyaçların kısmen giderilmesi ile bir üst basamağa çıkılabileceği, nihayetinde de kişiliğin oluşması için tüm ihtiyaçların düzenli olarak belirli seviyede giderilmesi gerektiğini söyler. Maslow (1970)’a göre kişinin kendini gerçekleştirme yolundaki adımlarının önemli parçalarından biri de bilme ve anlama ihtiyacıdır. Bilme ve anlama ihtiyacı evreni ve düzeni sistematik şekilde ele almaktadır. Bu ihtiyaçları belirli düzeyde gideren kişi

kendini gerçekleştirme sürecinde öncelikle kendini, çevresini ve hayata anlam katıp anlam bulacağını belirtir.

Frankl'ın “İnsanın Anlam Arayışı” (2009) kitabında ilkelerini ortaya koyduğu yöntem olan Logoterapi, terapi yoluyla anlama karşılık anlam yoluyla terapi yapmayı, insanın acılarına dahi anlam katarak hayatın anlamını bulmayı öğütlediği bir sistemdir. Logoterapinin aslında motivasyon teorileri içinde yer alması gerektiğini belirtenlerin aksine kişinin çabasını takdir eden motive edici bir nitelikte olduğu düşünülmektedir (Bahadır, 2000). Kişinin hayatında anlam bulup hedefleri çerçevesinde ilerlemesine destek olmakta amaçları arasında bulunmaktadır. Logoterapide takip edilmesi gereken temel güdü anlam istemi olup anlam istemini anlam arayışı gerçekleştirmektedir (Bökman, 1997). Frankl insanın zihinsel durumunu düşünerek hayatın anlamına varmak amacıyla asıl motivasyon kaynağı olarak varoluş çabasını görmektedir. Ayrıca Logoterapi kişinin gelecekte gerçekleştireceği hayat amaçları ve hayatına değer veren anlamlar üzerinde de çalışmaktadır (Küçük, 2019, s. 16).

Gestalt terapiye göre insan sürekli olarak gündelik hayatında etrafındakilerle iletişim kurup çeşitli ihtiyaçlarını karşılar ve aynı zamanda hayatında anlam arayıp anlam yaratır (Crocker, 1999, sf. 328). İnsanlığın kendisini tanıması ve gerçek bilgiye erişimi ancak manevi fonksiyonlarla gerçekleşecektir. Maneviyat ise hayattaki anlam arayışı ve insan davranışlarını çeşitli yollarla etkileyen değerler sistemi olarak açıklanabilir (Daş, 2017, s. 6).

2.1.2. Yaşam becerileri. Yaşam becerileri kavramı alan yazında yeni sayılabilecek bir kavram olmakla birlikte birçok kaynakta araştırmacılar tarafından tanımlanmaktadır. Danish ve Martin (2013)'e göre yaşam becerileri hakkında yaşanan zorlukların başında beceriler hakkında çok fazla açıklama ve tanımın mevcut olmasıdır. Bir başka tanımda ise bireylerin hayatın her alanında karşısına çıkan engellerle mücadelesinde gelişmelerine yardımcı olan ve sahip olmaları beklenen beceriler olarak açıklanmıştır (Kolburan ve Tosun, 2011; WHO, 1997). Bu beceriler kişisel ve toplumsal ilişkiler sonucunda elde edinilebilen, yaşamımızın tüm evrelerini kapsayan geliştirebileceğimiz fiziksel, zihinsel ve duygusal davranışlar bütünüdür (Cronin ve Allen, 2015; Spence, 2003).

Yaşam becerileri kişinin hayatını daha amaca yönelik ve anlamlı kılmasında, ilgi ve güçlerini yaşantısında gerçek becerilere çevirmesinde destek olmaktadır. Bireyin istendik davranışlarda bulunmasıyla birlikte hayatıyla bütünleşmesini sağlama, eğitsel anlamda daha başarılı olma ve kendini eğitebilme gücünü geliştirme gibi davranışların kazanılmasında yardımcı olmaktadır. İnsanların bu becerileri anlayabilmesi ve buna uygun yaşayabilmesi yaratılışın ve doğal kanunların ritmine ayak uydurabilmesini, yaşam alanındaki insanlarla sağlıklı bir şekilde ilişki kurabilmesini de sağlamaktadır. Yaşam becerileri kişiler arası ilişki, karar verme, eleştirel düşünme, empati, öz farkındalık, problem çözme, etkili iletişim gibi alt başlıklara ayrılmaktadır (WHO, 1997).

2.1.2.1. Problem çözme. Herhangi durumda yada ulaşılmak istenen amaca giderken önümüze çıkan her engel için kullanılabilecek bir kavram olarak problem kelimesi tanımlanmaktadır (Akyavuz ve Karakaş, 2020). Problem çözme becerisi karar verme becerisine benzer şekilde günlük yaşamda karşımıza çıkan sorunlarla uygun şekilde başa çıkabilmemize destek olur (WHO, 1997). Bu sorunlarla doğru şekilde başa çıkabilen bireyle yaşamlarında gelişme görebilmektedir (Karabulut ve Kuru, 2009). İnsanlığın problemlerini çözdüğünü düşündüğümüz keşifler ve icatlar aslında bizlere yeni problemlerin kapısını da açmaktadır. İnsanlık, yeni bir şeyler bulmanın tadını çıkaramadan akıllara yeni sorular yeni engeller çıkmaktadır. Örneğin insanlar bir yerden bir yere hızlı bir şekilde gidebilmek için birçok çözüm geliştirdi. İnsan, zaman problemini böylece çözebildiğini düşündü ancak varmak istenen yere vardıktan sonra artan zamanda ne yapacağını bilemedi ve bu durum ayrı bir problem olarak karşısına çıktı. Problem çözme, insanlığın düzen ve refahı için gerekli bir beceri olarak görülmektedir (Sonmaz, 2002). Bu yüzden toplumun gelişimi için eğitimciler, bu becerinin çocukluk yaşlarından itibaren edinilmeye ve geliştirilmeye başlanması gerekli olan bir beceri olarak eğitimin temel gayelerinden biri olduğu hakkında fikirbirliği yapmaktadır (Martinez, 1998). Bir durumun problem olarak nitelendirilmesi için bazı ortak özellikleri vardır. Bunlar:

- Problemin kişi için bir engel ortaya çıkarması,
- Bireyin problemin üstesinden gelmesi gerekliliği,

- Karşılaşılan problemle ilgili önceden herhangi bir hazırlığın olmaması (Kesicioğlu, 2015).

İnsan hayatında çeşitli alanlarda birçok farklı problemle karşılaşmaktadır ve bunlar çözülmesi gereken sorunlardır. Çünkü çözülmemiş problemler zihinde ve ruhta sıkıntılara yol açabilmektedir. Hatta ileri boyuttaki sorunların çözülmemesi fiziksel olarak bireye yansımaları olabilmektedir. Her bireyin karşılaştığı problemler farklı özelliktedir. Her bireyinde problem çözmedeki becerileri de farklı farklıdır. Bunun farkında olan insanlar problemlerine daha akılcı yaklaşabilmektedir (Kahney, 1993).

Problem çözme becerisi sadece bireysel anlamda fayda sağlayan bir durum değil toplumla olan ilişkilerimizde sosyal gelişim sağlamak adına da oldukça gerekli bir beceridir. Bu beceriyi daha etkili kullanabilen bireyler yaşanan sosyal anlaşmazlıklar konusunda etkili çözümler bulabilmekte böylece yaşanacak sıkıntıları daha kabullenilebilir şekilde çözmektedir (Berk, 2013). Bu bağlamda problem çözme becerisi okul öncesinden itibaren eğitim planlarına girmesi tavsiye edilen bir beceridir. Çünkü çocukların küçüklükten yaşadıkları sorunları daha etkili şekilde çözebilmeleri kişilik gelişimlerine katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda öğrencilerin akademik anlamda öğrenme süreçlerinde pasif kalmasını engellemektedir.

2.1.2.2. Karar verme. Yaşam becerilerinin önemli boyutlarından biri olan karar verme becerisi, kişinin karşılaştığı seçenekler arasından kendine uygun ve mantıklı olanı seçmesi olarak açıklanabilir. Bu süreçte kişi seçenekleri değerlendirir yaşamı veya durumuna en uygun olanın ona fayda sağlayacağını düşünerek kararını vermektedir. Bu beceri insan yaşamı için önemli bir role sahiptir. Çünkü insan günlük yaşamında çok fazla problemle karşılaşabilir ve bu durum günümüz şartlarında gittikçe artmaktadır. Karşılaştığımız bu problemleri bizden sağlıklı ve olumlu şekilde çözmemiz beklenmektedir. Bu yüzden kişi karar verme becerilerinin etkili bir şekilde kullanılabilmesini sağlamalıdır. Karar verme becerisini kullanmamız gereken bazı durumlara baktığımızda bunlar; birden fazla seçenek ile karşılaştığımızda aralarından bize en uygun olanını seçme, gelecek için tahminde bulunmak gibi durumlar olabilir (Kökdemir, 2003).

Karar verme becerisi basit bir beceri değildir. Oldukça kapsamlı ve komplekstir. Karşılaştığımız problemi fark etmek, anlamak, yeterliliklerimizi düşünmek, çözüm yolları düşünmek ve çözüm yolları arasından en etkili ve faydalı olanı seçmek gibi oldukça katmanlı unsurları içermektedir. Kişi bunları yapabildiği ölçüde sağlıklı sonuçlar alıp yaşamı ve kendiliği hakkında olumlu düşünebilmektedir tersine buna uygun alınmayan kararlar ise kişinin hayatında istenmeyen sonuçlar yaratabilmektedir (Tatlılıoğlu, 2010). Karar verme becerileri anlık bir durumdan ziyade bir süreç gerektirmektedir. Genel olarak karar verme becerilerinin süreçlerine baktığımızda;

1. Hedef (problemin) belirlenmesi,
2. Problem hakkında gerekli olan verilerin edinilmesi,
3. Amaçlanan sonuca erişmek amacıyla seçenekler ortaya konulması,
4. Seçenekler arasında birinin seçilmesi,
5. Verdiğimiz kararın nihai sonuçları üzerine konuşmak (Adair, 2000).

Çocukluk çağından yetişkinlik dönemine yaşamın bütününde oldukça önem arz eden yaşam becerileri, hedeflerine giderken karşılarına çıkan çatışmalarda doğru ve anlamlı seçimler yapabilmelerini sağlamaktadır. Karar verme becerisi aynı zamanda seçim yapmamayı da içermektedir. Alanyazına baktığımızda karar verme becerisi güçlendirilerek bireylerin uyuşturucu ve çeşitli maddelerden uzak durma olasılığını arttırmışlardır (Fagan ve Mihalic, 2003).

2.1.2.3. Yaratıcı düşünme. İnsanlar olarak diğer türlerden bizi ayıran ve üstün tutan özelliklerimizden biri olan yaratıcılık tarihsel olarak insanlığın gelişimi sürecinde hep bir sonraki adımın temelinde olmuştur. Yaratıcılık, yeni bir fikir veya şey ortaya koymakla ilgilidir. Yaratıcı düşünme, karşılaşılan durum ve engellerle ilgili farklı seçenek veya yol denemek olarak açıklanabilir (Özcan, 2019). Günümüz şartlarında yaratıcı düşünme, yanal düşünme ve yansıtıcı düşünme gibi düşünme yöntemleri gittikçe önem kazanmakta eğitim alanında bu yöntemler sıklıkla işlenmeye başlamaktadır. Artık hayatımızda sanat, spor, mizah ve sohbet alanları gibi her anlamda hem pratikte hem de teoride kullanılmaktadır (Prentice, 2000).

Yaratıcı düşünme becerisi yüksek olan bireyler herhangi bir sorunun çözümü noktasında gayet başarılıdır, bu açıdan problem çözme becerisi ve yaratıcı düşünme birbirini etkiler niteliktedir (Hirschman, 1980). Bu bireyler etrafındaki sorunlara

dikkat kesilen, onlara çözüm yolları araştıran kişiler olarak tanımlanabilir. Yaratıcı düşünmenin gelişiminde okul öncesi yaşları oldukça önemlidir. Çünkü çocuklar bu dönemde çevrelerini anlamaya çalışma, hayali oyunlar oynama, taklide yönelik davranışlarda bulunma aşamasında olup bu durumlar da yaratıcı düşünme becerisinin gelişiminde oldukça önemlidir. Bugüne kadar yapılmış araştırmalar neticesinde doğan her çocuğun yaratıcı düşünme becerisinin olduğu ve bunun geliştirilmesi için aile, okul ve çevre destekleyici konumda olması gerektiği görülmektedir. Yaratıcı düşünme, seçilmiş kişilere özgü bir durum değildir. Yaratıcı düşünmeyi destekleyebileceğimiz bazı yollar vardır. Bunlar:

- Yaratıcılığı engelleyen algısal setleri fark etmek (toplumsal engeller, kişisel önyargı vb.)
- Çocuğun kendini ifade etmesine olanak vermek
- Olumlu davranışlarını ve becerileri pekiştirmek
- Yaratıcılığın gelişiminde önemli bir etken olan oyunu kullanmak
- Güven duygusuyla yetişen çocuğa çalışmalarında özgür olduğunu göstermek
- Hem okulda hem evde gönül rahatlığıyla soru sorabilmesini sağlamak
- Çocuğun kendi başına bir şeyler öğrenebilmesini sağlamak ve bu sebeple onu takdir etmek
- Hangi konuda çalışmak veya hangi işi yapmak istediği konusunda bağımsız davranabilmesine olanak sağlamak (Jeffrey ve Craft, 2004; Rawlinson, 1995; Sternberg, 2012; Yuvacı, 2017).

2.1.2.4. Kişiler arası ilişkiler becerileri. Kişiler arası ilişkiler bir veya birden çok kişi arasında kurulan bir bağdır. İnsan olarak sosyal varlıklarız ve başkalarıyla iletişim ve bağ kurma ihtiyacı hissederiz. Bu ihtiyaç en temel ihtiyaçlarımızın içindedir. Kendimizi ve kişiliğimizi başkalarıyla kurduğumuz kişiler arası ilişkiler sonucu anlamlandırarak tanırız (Çelik ve Topkaya, 2018). Eşimiz, ailemiz, çocuklar ve diğerleri ile kurduğumuz ilişkiler temelde bunu sağlamak içindir. Kişiler arası ilişkilerimizin anlamlı ve doyum sağlayıcı olması kişinin hayatı üzerinde oldukça pozitif bir etki sağlamaktadır (Beşparmak, 2021). Bu ilişkilerin olumlu olması kişide özgüven, empatik düşünme, kendini anlama noktasında önemli katkı sağlayacaktır.

Hayata geldiğimiz zamandan itibaren başlayan kişiler arası ilişkiler, ölene kadar hayatımızı etkilemektedir. Bu süreç boyunca aldığımız geri bildirimlerle ve kendi anlamlandırmalarımızla kendimizi ve kişiler arası ilişkiler becerimizi geliştirmekteyiz. Bu aşamada özellikle çocukluk dönemimizde bize bakım veren kişilerle geçirdiğimiz iletişim ve ilişkiler süreci kişiliğimize etki ettiği alan yazında belirtilmektedir. Ailemiz dışında akranlarımızla geçirdiğimiz ilişkiler de kişiler arası iletişim açısından önem arz etmektedir. Bu sebeple sosyal olarak kabul edilmek bireylerin sağlıklı bir yaşam geçirmeleri için gereklidir. Sosyal olarak kabul edilmiş kişi hayata pozitif bakmakta ve daha anlamlı bir hayat yaşamaktadır. Kişiler arası ilişkiler oldukça karmaşık ve kapsamlı bir konu olarak insanlığın her zaman araştıracağı, üzerine düşüneceği bir konu olacaktır.

2.1.2.5. Öz farkındalık becerisi. Öz farkındalık, bireyin kendi zayıflıklarını, güçlü yönlerini, kişiliğini ve isteklerini bilmesi anlamında kullanılan bir kavramdır (Akyavuz ve Karakaş, 2020). Özetle kendini tanıma haline denir. Birey kendini tanıyabilmek ve anlamak adına içinde yaşadığı çevrenin verdiği dönütlere bakmaktadır. Çevresinden aldığı dönütler aslında kişinin ben kimim sorusuna vereceği cevaplar öz benliğini açıklayan cevaplardır. Kişi öz benliğini ne kadar iyi tanıyorsa o derece öz farkındalığı yüksektir. Kar (2011)'a göre bireyin öz farkındalığı çevresine göre yüksekse diğerlerine göre daha mutlu olup daha az sorun yaşamaktadırlar. Öz farkındalığın yüksek olması tutkuların, değerlerin farkında olması durumunda beraberinde getirdiği için hayatta daha gerçekçi ve kişiye uygun kararlar almasını ve böylece daha mutlu olmasını sağlamaktadır.

Öz farkındalık becerisi kişinin kendini ruhsal ve bedensel olarak çevreden ve diğerlerinden ayırtabilmesiyle öğrenilmeye başlanmaktadır. Bu beceri de diğer birçok beceri gibi okul öncesi dönemde temelleri atılan bir beceridir. Çocuğun bu yaşlardan itibaren seviyesine uygun şekilde kendini tanıma, duygusal ve bedensel güçlerini zayıflıklarını bilmesi, istek ve arzularının farkında olması adına verilecek eğitimler ileri yaşlarında karşılaşılabilecek arkadaşlık ilişkileri, aile durumları, kişilikleri ve sorunlar karşısında oldukça önemli olacaktır (Ummannel, s.145, 2020).

Kişinin bilişsel ve duyuşsal olarak kendini diğerlerinden ayırt edebilme olarak açıklanan bu becerinin temeli ikiye ayrılabilir. Duygusal ve ruhsal olarak kendi

içimizde olup biten ilgi, yetenek ve değerlerin farkında olabilmek ve fiziksel olarak dış görünüşümüz, gücümüz ve zayıflıklarımız hakkında bilgi sahibi olabilmek üzere ayrılabilir. Bu açıdan kendimizin farkında olmak kontrollü bir yaşama, seviyeli ilişkilere, mesleki ve akademik olarak başarıya götürecektir (Goleman, 2019).

2.1.2.6. Empati becerisi. Empati, kendini diğer insanların hayata bakışı açısından konumlandırıp onun yaşamının nasıl olduğunu anlayabilme becerisi olarak tanımlanabilir (Özcan, 2019). DSÖ (1997) ise empati kavramını alışkın olmadığımız anlarda dahi başka birinin yaşamının nasıl olduğunu anlama ve hayal etme becerisi olarak açıklamaktadır. Empati becerisi çocukların birbirleriyle oyun oynamaları oyuncaklarını paylaşmalarından tutup da herhangi bir bireyin evrensel ahlak yasalarına uymasına, insanın insana olabilecek herhangi bir şekilde zarar vermemesini sağlayabilecek bir beceridir (Güney, 2021). Bu yüzden empati kavramı insanlık için sosyal ve kişiler arası ilişkiler için oldukça öneme sahiptir. Empati yoksunluğu kişiler arası ilişkilerde iletişim sorunlarına neden olmaktadır. Kişiler arası ilişkilerde diğer bireylerle anlamlı ve uygun biçimde empati kurulması kişinin sosyal ilişkilerinin daha sağlıklı olmasını sağlamaktadır. Empati sürecinde sadece diğerini anlamak yeterli olmamakta kişi anladığını karşıdakine aktarabilmesi önemlidir. Empati becerisi yüksek olan yani gelişmiş kişiler kişiler arası ilişkilerde daha anlayışlı, yardımsever ve sevecen davranabilmektedir (Yüksel, 2004).

Empati çok boyutlu ve bir çok durumu içeren bir beceridir. Guttman ve Laporte (2000) empati kavramının bilişsel ve duyuşsal olarak ayrılabilceğini, bilişsel empatinin kişinin zihinsel olarak karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini yaşamadan anlayabilmesi olarak açıklamaktadır. Duyuşsal empati karşısındaki kişinin hislerini ve fikirlerini anlayıp ona göre tepki gösterebilmesidir. Bunlara ek olarak empati sadece anlamayı değil anladığımızı da doğru bir şekilde iletebilmeyi de kapsamaktadır. Dökmen (2005)'e göre empatinin tam olarak olması için düşünce ve duygunun karşımızdakine sağlıklı şekilde aktarılması gerekmektedir.

2.1.2.7. Stresle başa çıkma becerisi. İnsanlar hayatlarında onları olumsuz etkileyen zor durumlarla karşılaşabilmektedir. Bu durumda yaşadıkları sıkıntılar ruhsal veya bedensel olarak kişide karşılığını bulabilir. Bireyin kişiler arası ilişkilerini

ya da günlük yaşam davranışlarını negatif olarak etkileyebilir. İnsan sosyal bir varlık olarak yaşadığı ortamdaki insanlarla hep çatışma içinde olamaz uyumlu bir insan olarak yaşabilmek için bazı becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Stresle başa çıkma becerisi, bu noktada kişinin hayatındaki temel stres yaratan kaynakları bilmesi ve çözümü noktasında aktif ve çözümleyici rol alması olarak ifade edilebilir (Özcan, 2019). Cüceloğlu (2009)'na göre stres kişinin yaşadığı çevre nedeniyle karşılaştığı olumsuz koşullar neticesinde, hem zihinsel hem fiziksel anlamda zorlandığı durumlara denir. Günlük yaşantımızda çok farklı durumlarda zorlandığımız zamanlar olabilmektedir. Çok çeşitli kaynaklar stresimizin temeli olabilir. Bunları fark edip kendimizi bu durumdan kurtarmamız gerekebilir. Kurtarmak için ya stresin kaynağıyla savaşıcağız yada stresi meydana getiren durumdan kaçacağız. Her iki durumda da stres durumuna karşı bir tepki göstermek durumundayız. Bu tepkilerimizin tamamı stresle başa çıkma becerilerimizi bize göstermektedir.

Stres genelde düşünüldüğü gibi hep olumsuz sebep ve sonuçları olan bir durum değildir. İnsanın yaşadığı herhangi bir ortamda ortaya çıkan stres durumu aynı zamanda onun başa çıkma becerilerinin aktif olmasına da sebep olabilir. Kişi böylece kişisel gelişimi için bir mücadele adımı da atmış olur. Karşılaştığımız bu zorluğa gösterdiğimiz davranış ve değerlendirmelerimiz daha sonra kendimizin bu durum karşısında ne kadar başarılı olduğumuz düşüncesinin oluşmasını da sağlamaktadır. Birey her ne kadar stres durumuyla etkili bir şekilde başa çıkabildiyse kendine yönelik algısı iyileşmekte, özgüven oluşmakta ve sorunlara karşı daha dikkatli davranabilmektedir. Bu yüzden stresle başa çıkma becerisi küçük yaşlardan itibaren öğrenilmesi gereken kişinin hayat kalitesini yükselten bir beceri olduğu barizdir (Kozan, Kesici ve Baloğlu, 2017).

2.1.2.8. Duygularla başa çıkma becerisi. Duygu bir nesne, durum yada başka bir insanın kişinin ruhsal durumunda oluşturduğu çeşitli hissiyatlar olarak açıklanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2022). Bireyin çevresinde yaşadığı olaylar, düşünceleri ve kişiler arası ilişkileri sonrası zihninde meydana gelen fikirler sonucu duygu oluşmaktadır. İnsanın karşılaştığı negatif ve insanı strese sokan durumlarda durumun farkına varıp duygularını kontrol edebilmeyi ve bunlara uygun davranışlar gösterebilmeyi ifade eden duygularla başa çıkma becerisi insan yaşamı için oldukça

önem göstermektedir ve karşılaşılan sorunların çözümünde bu önem ortaya çıkmaktadır. Bireyler sorunlar karşısında pasif veya aktif başa çıkma yöntemleri kullanmaktadır. Bunlar sosyal olarak destek arama, var olan durumu kabul etme gibi yöntemler olabilmektedir (Folkman vd., 1986). Aktif olarak sorunla yüzleşme, çözüm yolları ve durumu değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır. Duygularla başa çıkma, bireylerin zorlu yaşam olayları karşısında sorunların çözümünde kilit rol oynamaktadır. Yaşadığı duyguları anlamasına, doğru bir biçimde yönetmesini kapsayan insanlarla ilişkilerini düzenleyen bir beceridir (Güney, 2021).

Duygularla baş etme becerisi, yüksek bireyler kişiler arası ilişkilerde ve çevresiyle olan ilişkilerinde daha sağlıklı ilişkiler kurabilmektedir (Ummanel, s.159, 2020). Duygularla ilgili farkındalıkları fazla olduğu için empatik davranabilmekte ve karşındakini de daha iyi anlayabilmektedirler. Bu beceriyi geliştirmek için kişinin kendini ve duyguları tanıması gerekmektedir. Ayrıca bu beceri yaşadığımız duyguların hareket ve davranışımızı ne gibi şekillerde etkilediğini anlamayı ve yaşanan duyguya göre davranış göstermeyi de geliştirmektedir (Lazarus, 2006).

2.1.2.9. Eleştirel düşünme becerisi. Yunan dilinde “kritikos” kelimesinden türeyen eleştiri kelimesi, üst düzey düşünme becerilerinden biri olarak düşünce sistemlerimizin farkında olmak, başkalarının düşünme sistemlerini anlamak, karşılaştığımız bilginin nereden geldiğini sorgulamak ve araştırmak olarak tanımlanabilir (Güney, 2021). İnsan doğal olarak düşünen bir varlıktır. Düşünce gücümüzü geliştirmek ve sağlıklı şekilde düşünebilmek için üzerine çalışılması gerekmektedir. Bu beceri düşünme üzerine düşünme olarak da açıklanmaktadır (Gündoğdu, 2009). Eleştirel düşünme becerisini kullanıyor olmak için bir bilginin nerede yayınlandığını, kimin yayınladığını, bu bilgiyi paylaşma sebebi gibi durumları sorguluyor olmak gereklidir (Facione, 2011). Analiz etme, karar verme, problem durumuna uygun çözüm bulma, problemi tanıma ve değerlendirme becerileri eleştirel düşünme becerilerinden kabul edilmektedir (Watson ve Glaser, 1964; Ennis, 1985; Facione, 1990; Fisher, 2001; Willingham, 2007).

Eleştirel düşünme, günümüz şartlarında oldukça gerekli ve temel bir beceridir. Çünkü gün geçtikçe büyüyen ve karmaşıklaşan hayatımızda bizlere sunulan seçenekler çok çeşitli olmakta ve bizlerin bunların arasından bizim faydamıza ve doğru kararları

alabilmemiz için öncelikle eleştirel düşünme becerimizin yeterli olması gerekmektedir. Birey yaşamındaki durumları doğru değerlendirebilirse ve doğru kararları alabilirse anlamlı bir hayat sürebilmektedir. Bu becerinin gelişimi çocukluk dönemlerinden itibaren aktif bir şekilde başlar. Çocuklar çevrelerini analiz etme, değerlendirme gibi becerileri oyunlarda, aile ilişkilerinde kullanmaktadır. Becerinin geliştirilebilir olması dolayısıyla okullarda küçük yaşlardan itibaren artık eğitim sistemi içine entegre edilmeye başlanmıştır.

2.1.2.10. Etkili iletişim becerisi. Günümüzde iletişim çeşitli alanlarda, uzmanlıklarda, disiplinlerde farklı farklı tanımları olan bir kavramdır. Genel anlamda baktığımızda iletişim becerisi insanın en az karşısında bir kişiyle veya çevresi ile uyum ve sağlıklı şekilde haberleşmeye geçmesi bilgi ve duygu alışverişi yapmak olarak açıklanmaktadır (Güney, 2021). İnsan için iletişim, anne karnından itibaren başlamakta olup ölene kadar iletişim süreci devam etmektedir. İletişimi sağlıklı, anlaşılır ve tam bir mesaj olarak verdiğimizde etkili bir iletişim için adım atmış oluruz. İletişim sözlü veya sözsüz, yazılı veya yazısız şekillerde olabilir. Dünya Sağlık Örgütü'ne (1997) göre etkili iletişim içinde yaşadığımız kültüre ve durumlara göre sözlü veya sözsüz olarak kendimizi anlatabilme becerimizdir. Sözlü iletişim de konuşma becerimizi kullanarak yaptığımız, tüm yaşamımız boyunca en çok sarf ettiğimiz ve birçok etkenin olduğu iletişim türüdür. Ses tonu, kullanılan kelimeler, vurgular gibi etkenler vardır. Sözsüz iletişime baktığımızda el vücut ve yüz ifadeleri, duruşumuz gibi çeşitli etkenler vardır.

İnsan sosyal bir varlık olarak edineceği bilgileri başkalarıyla veya çevresiyle iletişim kurarak almaktadır. Bu sebeple etkili iletişim, diğer yaşam becerileri arasında temel bir niteliğe sahiptir. Bireyler yaşadığı engelleri çözme konusunda, kendini geliştirmek için başkalarına ihtiyaç duymaktadır. Bunun için iletişim düşüncelerin, duyguların aktarıldığı önemli bir araçtır.

Doğan Cüceloğlu (2002) etkili iletişim için bireylerde olması gereken etkenleri şöyle açıklamıştır;

- Öncelikle kişinin kendi gibi davranabilmesi
- Herkesin şahsına özel özellikleri olduğunu kabul etmek

- Karşısındaki kişiyi koşulsuz kabullenmek
- Sorunları çözebilmek için kendi gücüne güvenmek
- Karşısındaki kişi veya olayla empati kurabilmesidir.

2.1.3. Ruh sağlığı sürekliliği kavramı.

2.1.3.1. Ruh sağlığı. Sağlık kavramı insanlık kadar eski ve herkes için temel nitelikte bir konudur. Dünya Sağlık Örgütü (1997) sağlığı her anlamda ruhsal, sosyal ve bedensel olarak eksik olmama hali şeklinde açıklamıştır. Ruh sağlığı kavramı tarihsel süreç içerisinde farklı yaklaşımlardan, düşünürlerden etkilenecek üzerine düşünülen önemli kavramlardan biri olmuştur. Kısaca baktığımızda ruh sağlığı kişinin psikopatolojik bir durumu olmadığı zamanda hayata karşı tavırları, duygudurumları, değerlendirmeleri ve iyi olma hali olarak açıklanmaktadır (Taycan ve Çoşkun, s.6, 2020). Sağlıklı ve normal kişi insanlığın çoğunluğuna uyan ve aşırı davranışları olmayan kişilerdir. Tabi ki hayatında tamamen sıkıntı, kaygı, korku, heyecan, kıskançlık, merak duymayan ve çeşitli derecelerde davranış sergilememiş kimse yoktur. Bu duygular uzun bir süre şiddetli bir şekilde devam ederse o zaman bireyin ruh sağlığını bozmuş olabileceğini düşünülmektedir (Koç, 2005).

Kişinin sağlığı çok kapsamlı ve çeşitli etkenlerden meydana geliyor olsada temelde iki faktör açısından incelenebilir. Kişinin maddesel tarafı fizyolojik olarak, ruhsal yönü ise psikolojik kavramı ile açıklanabilir. Bu bağlamda kişinin sağlığı fiziksel ya da psikolojik olarak olumsuz etkilenebilmektedir. Psikolojik olarak sağlığın bozulması aynı zamanda ruhsal rahatsızlık olarak da açıklanabileceği için sağlıklı olma durumuna ruh sağlığı denebilmektedir. Ruhsal olarak sağlıklı olma durumu birçok araştırmacı tarafından açıklanmış olup Bayındır ve Ünsal (2016) ruhsal olarak sağlıklı kişilerin bazı özelliklerini şu şekilde açıklanmaktadır:

1. Kişiler yeni düşünce ve durumlara açıktır, yaşanan değişime ayak uydurur.
2. Kişi toplumdakilerle iletişime açıktır, tutarlı ilişki kurup devam ettirir.
3. Kişi gerçekliği doğru değerlendirir.
4. Kişi kendini yeteneklerini tanır ve onları geliştirmeye çalışır.
5. Kişinin kendine yönelik olumlu düşünceleri vardır.
6. Kişi nesne kaybını kabullenir ve bunu başkalarıyla paylaşabilir.

7. Kişi özgür şekilde karar verebilir.

Kişinin bu özelliklerin çoğuna sahip olduğunda ruh sağlığı açısından sağlıklı olduğu belirtilmektedir. Ruh sağlığı kişinin onu strese sokacak, rahatsız edici ve işlev kaybı yaşatacak durumlardan kaçınmış, bulunduğu topluluğa ve beklentilere uygun rollerde davranan kişiler için tanımlanan bir kavramdır. Daha bir çok özellik sayılabilir, yeni ve farklı tanımlar yapılabilir. Aslında bu kavram çağdan çağa, kişiden kişiye değişecektir. Konunun karmaşıklığını bilen Freud kendisine sağlıklı insan kime denir diye sorulduğunda “çalışabilen ve sevebilen” kişiye denir cevabını vermiştir.

Ruh sağlığı sürekliliği kavramı uzun yıllar geleneksel yapının bir sonucu olarak sadece olumsuz duygular üzerinde çalışmıştır. Anksiyete ve depresyon yokluğu ruh sağlığı olarak tanımlandı fakat ruhsal bozukluklar psikolojik yönden baktığımızda hayatın geneline göre nihai sonuçların sadece küçük bir bölümünü bizlere göstermektedir (Westerhof ve Keyes, 2010). Keyes ve Annas (2009) ise ruh sağlığı sürekliliğini psikopatolojik durumların olmadığı bir kavram olarak açıklamıştır. Ancak 1980’den itibaren artık psikolojik iyi oluşla birlikte olumlu duygularla yaşam doyumu, özsaygı, manevi güç, mutluluk, haz, iyi olma ile ilgili ilişkisi araştırmaya başlanmıştır (Andrews ve McKennel, 1980; Bradburn, 1969; Lawton, 1975; Myers ve Diener, 1995 Rosenberg, 1965; Waterman, 1993;).

Dünya Sağlık Örgütü’nün küresel hastalık yükü ile ilgili yayınladığı raporlara göre düşük ve orta gelirli ülkelerin çoğunluğunda ruh sağlığı hakkındaki çalışmalar daha düşük öncelikli hizmet olarak tanımlanıyor. Henüz gelişmekte olan ülkeler çoğalmaya, bulaşıcı hastalıklara, çocuk ve anne sağlığına öncelik vermektedir. Bu durum daha gelişmiş ve modern ülkeler ise biraz daha farklıdır. Buralarda insanların bebeklik ve çocukluk dönemlerinde ölmelerine sebep oluşturan ve bulaşmayan yani çevreye geçmeyen hastalıklar (kanser, inme, demans, kalp rahatsızlıkları vb.) hakkında araştırma yapmaya öncelik vermektedir. Ruh sağlığı ve ruhsal bozukluklar hakkında ayrı bir bütçe, ayrı çalışma alanları ve ayrı bir sağlık alanı olarak kabul edildiğinde bu çalışmanın faydası ilerde bol bol görülecektir (Prince vd., 2007).

2.1.3.2 Ruh sağlığı sürekliliği. Ruh sağlığı sürekliliği kavramı için uzun yıllar olumsuz duygular üzerinde çalışılmış hatta depresyon ve stres yokluğunun ruh

sağlığının varlığına işaret ettiği belirtilmiştir. İnsan, hayatını tamamen olumsuz duygulardan arınmış bir şekilde yaşayamaz. Bir çoğu küçük sorunlar yaşasada yaşamını, çevreyle ilişkilerini ve duygularını normal seviyede geçirmeye çalışmaktadır. Yinede ruh sağlığı kavramını normal olarak tanımlayabilmek için sadece ruhsal bozuklukların veya hastalığın tedavisi yeterli gelmemekte, kişide pozitif etkenlerin geliştirilmesine odaklanan pozitif ruh sağlığı çalışmaları teşvik edilmelidir (Lamers, 2012). Ruh sağlığının varlığı aynı zamanda kişide iyi olma hali olarak da açıklanabilir. Bu hal sadece sağlık olarak değil oldukça kapsamlı bir kavram olup toplumsal ve psikolojik olarak işlevsel olma, iyi bir refah düzeyi ve olumlu duygular ile ilgilidir (Çanakçı, 2020).

İnsanın olumlu duygu ve özellikleri, becerileri ve kendini gerçekleştirme konularında yapılan çalışmalar ilk olarak Rogers ve Maslow gibi araştırmacıların yaptıkları çalışmalarla gündeme gelmeye başlamış ve pozitif psikoloji ile daha çok yaygınlaşmıştır (Demirci ve Akın, 2015). Dünya Sağlık Örgütü (1997) bireyin sağlıklı olabilmesini yalnızca hasta olup olmamasıyla açıklamanın yetersiz olabileceğini, kişinin bir bütün olarak bedensel, sosyal ve ruhsal açıdan tam iyi olma durumu olarak açıklamaktadır. Erginöz (2008) bunlara ek olarak ruh sağlığı kavramını kişinin kendini ve becerilerini geliştirebildiği, yaşanan günlük sorunlarla baş edebildiği, çalışmalarının sonucunu yaralı şekilde alabildiği ve toplumla iç içe yaşayabildiği durum olarak tanımlamaktadır. Bu durum her normal bireyin seviyeli şekilde gerçekleştirebileceği bir durum olup kişinin yaşayabileceği en olası ve sağlıklı iyilik halidir (Myers, Sweeney ve Witmer, 2000). Keyes (2002)'e göre iyi olmama hali hayatta yetersizlik ve düşük düzeyde refah durumları ile ilişkilidir. Ruh sağlığı açısından iyi olmama haline baktığımızda uzun süren depresyon ve stresli durumlarda kişinin sağlığını da kötü şekilde etkileyeceği görülmüştür (Knowlden, Sharma, Kanekar ve Atri, 2012).

Geçmişte teolojik ve felsefi boyutta iyi oluş hali oldukça tartışılan bir konu olmuştur. İyi oluş hali pozitif psikoloji öne çıktıkça popüler olmuş bir konu olarak, iki farklı felsefi akımdan etkilenerek iki model ortaya çıkmıştır. Modellerden biri olan psikolojik iyi olmanın temellerini atan Ryff (1989) iyi oluşun teoriye dayalı formülasyonlarını ortaya koymayı denemiştir. Öteki model ise Diener'in (1984) ortaya koyduğu öznel iyi olma modelidir. Psikolojik iyi oluş modeli temelde Eudaimonism

yani hazzın arttırılıp olumsuz hissettiren duygulardan kaçınılması olarak basit şekilde açıklansa bile aslında daha derin bir anlam içermektedir. Eudaimon, bir yaşam herkesin isteyeceği başarılı ve kalitesi yüksek bir yaşamı anlatmaktadır. Öznel iyi oluş modeli ise hedonizm kavramına dayanır ve hazlarımızın doyuma ulaştırılması ve kişinin genel mutluluk hali ile açıklanabilir (Dağlı ve Baysal, 2016).

2.1.3.3 Ruh sağlığı sürekliliği alt boyutları. Alanyazına baktığımızda ruh sağlığı sürekliliği kavramı ile ilgili üç alt boyut görülmektedir. Keyes (2002) yaptığı çalışmalar sonucunda bunu üç alan olarak açıklamaktadır: duygusal, psikolojik ve sosyal refah. Bu alanlar birbiri ile bağlantılıdır ve birbirini etkilemektedir.

2.1.3.3.1 Psikolojik iyi olma. Toplumla sağlıklı ilişkiler kurması, hayatındaki amaçların farkında olması, kendilik algısının pozitif olması, girişken ve özgür olması, becerilerinin sınırlarını bilip ona göre davranması ve ihtiyaçlarının farkında olması psikolojik iyi olma kavramı ile açıklanmaktadır (Ryff, 1989). Diğer bir deyişle “Eudaimonism” yani işlevsellik olarak da kabul edilen bu kavram bireyin kendine yönelik farkındalık kazanarak kendini kabul edebilmesi, diğer insanlarla etkili ve sağlıklı iletişim kurabilmesi, hayatında anlamlı bir hedefinin olması ve kişisel olarak gelişimini sağlamak olarak tanımlanır (Dündar ve Demirli, 2018; Okcu, 2019). Psikolojik iyi olma hayatın yolunda gitmesiyle alakalıdır. Ancak sürekli iyi olma ve iyi hissetme halini gerektirmediği gibi bazen acı verici hisler yaşayıp bunları idare edebilmeyi de içermektedir.

Psikolojik iyi olma Keyes (2007)’e göre altı alt boyuttan meydana gelmektedir:

1. Diğer insanlarla olumlu ilişki kurma: Diğerleriyle anlamlı, sağlıklı ve özerk ilişkiler kurabilmeyi içerir.
2. Çevresel ustalık: Kişisel çevresini şahsi ihtiyaçlarına göre şekillendirme, seçme ve yönetme becerisini içerir.
3. Özerklik: Kişi kendini sosyal ortamda kabul gören, kendi oluşturduğu değer ve standartlara göre yönlendirir.
4. Hayat amacı: Hayatının nihai bir amacı ve anlamı olduğuna inanır.

5. Öz benliğini kabul: Kişi kendi benliğini olumlu ve olumsuz yönleriyle kabul eder, kendine yönelik olumlu tavır sergiler.
6. Kişisel gelişim: Kendini ve potansiyelini fark eder, onu geliştirmek için çabalar.

Psikolojik iyi olma modeli Ryff (1989) tarafından olumlu psikolojik işleyişin temelini neyin oluşturduğunu anlamak için ve hazcı geleneğe alternatif bakış katmak için ortaya atılmıştır (Joshnloo ve Nosratabadi, 2009). Ryff (1989) bu modelde psikolojik iyi olmayla ilgili alt boyutlar oluşturmuştur. Bu boyutların bireyin geçmiş yaşantılarını ve kendini olumlu olarak değerlendirmesi (kendini kabul), diğer insanlarla anlamlı ve kaliteli ilişkiler yaşamak (olumlu ilişki), birey olarak sürekli gelişim ve değişim içinde olmak (kişisel gelişim), hayatının bir anlamı ve nihai bir amacı olduğunu düşünmek (yaşam amacı), kendi hayatını ve kaderini yaratma gücü (özerklik) ve son olarak insanın hayatını ve sahip olduğu çevresini aktif ve sağlıklı şekilde yönetebilmesi olduğunu belirtmiştir (Ryff ve Keyes, 1995).

Birey psikolojik refah hali için kapasitesini anlayıp potansiyelini kullanarak karşılaşıacağı zorlukları aşabilmeli ve anlamlı bir hayat amacı bularak kendini gerçekleştirmek için adımlar atmalıdır. Kavrama bu açıdan bakıldığında insanın kendini bir bütün olarak kabul etmesi, eksik yönlerini geliştirmek için çabalaması ve edindiği amaç için çabalıyor olması önemlidir. Kişi zaten bu özelliklere dikkat edip bunlar için çalışıyorsa hayatını anlamlı bir şekilde yaşamaya çalışmaktadır. Ayrıca psikolojik ve duygusal olarak iyi olma seviyeleri yüksek olan bireylerin yaşamlarının daha kaliteli ve anlamlı, ruh sağlıklarının ise iyi düzeyde olduğu bilinmektedir (Keldal, 2015; Sarı ve Çakır, 2016; Provencher ve Keyes, 2011).

2.1.3.3.2 Duygusal iyi olma. Bu kavram yaşantımızda kazandığımız tecrübelerin manevi düzeyini kişide pozitif veya negatif hisler yaratan duygularla birlikte hayatını daha iyi hale getiren ya da istenmeyen tecrübelerin yoğunluğunu ve sıklığını fark ettiğimiz durumlar olarak açıklanmaktadır (Kahneman ve Deaton, 2010). Diğer bir ifadeyle bireyin olumlu hissettiren duyguları (umut, sevinç, mutluluk, cesaret ve heyecan vb.) yoğun ve sık sık, kişiye olumsuz hissettiren duyguları ise (hüzün, pişmanlık, korku ve nefret vb.) daha az ve şiddet olarak etkisiz yaşayarak hayatını kaliteli ve keyifli şekilde yaşayabilmesi olarak kavram detaylandırılabilir (Provencher

ve Keyes, 2011). Keyes ve diğerleri (2008), duygusal iyi olma kavramını yaşama dair olumlu duygular hissetme ya da mutlu olmak olarak açıklar ancak olumlu duygular sadece bir anlık yaşanan değil daha sürekli duyguların birleşmesi ile ortaya çıkan bir durum olması gerekmektedir.

Duygusal iyilik durumu, hayatla alakalı olumlu duyguların varlığını veya yokluğunu ortaya koyan belirtiler kümesidir. Yaklaşık olarak son 40 yıldır, araştırmacılar öznel iyi olmayı diğer bir deyişle duygusal iyi olmayı araştırarak zihinsel sağlığın ölçülmesini kolaylaştırıp temellendirdiler (Headey, Kelley ve Wearing, 1993). Duygusal olarak iyilik halinin belirtileri, kişinin olumlu hislerinin var oluşunu ölçen yapılandırılmış ve güvenilir ölçeklere verdiği cevaplardan (birey iyi ruh sağlığına sahip), olumsuz hislerinin yokluğundan (birey umutsuz halde değildir), ve genel olarak hayattan aldığı doyum ve tattan ölçülebilir. Kişinin yaşadığı durumlar karşısında hislerinin ve kendinin farkında olması önemlidir. Durumu daha objektif analiz edip gerçekçi tepki verebilmesi için duygularını anlayabilmesi gerekir. İçindeki çatışmalara yapıcı ve pozitif bakabilmesi için duygusal olarak iyi durumda ve farkındalık düzeyinin nispeten yüksek olması kişinin daha anlamlı ve kaliteli yaşam yaşamasına da imkan sağlayabilir. Bireyin yaşamdan doyum alabilmesi ve mutlu oluşunda mühim rol oynayan bu hal yinede ruh sağlığı açısından bireyi değerlendirmeye tek başına yeterli gelmemektedir.

Duygusal iyi olma kişinin hayatını etkilemesi ve genel olarak hayatı etkilemesi açısından incelenmiştir. Keyes (2007) duygusal iyi olmayı iki boyut altında incelemiştir:

- Olumlu Etki: Bireyin hayatında düzenli bir şekilde neşeli, mutlu, sakin, huzurlu ve hayat dolu hissetmesidir.
- Bilinen Yaşam Kalitesi: Genel olarak yaşam alanlarının çoğunda, çoğunlukla da hayatının kendisinden memnun olarak hissetmesidir.

Yani bir birey eğer genelde olumlu duygular yaşadığını, hayatından doyum aldığını ve sıklığı az olmak üzere hoş hissettirmeyen duygular yaşıyorsa iyi düzeyde duygusal iyi olma durumuna sahip olduğu düşünülebilmektedir (Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999).

2.1.3.3.3 Sosyal iyi olma. Bireyin hayatındaki işlevselliği ve karşılaştığı engelleri aşabilmesi, aynı zamanda kişinin toplum içinde kabul görmesi, topluma uyumu ve katkısı sosyal iyi olma hali olarak adlandırılmaktadır (Provencher ve Keyes, 2011). Diğer bir deyişle bu kavram kişinin toplum içi işlevselliğine ve bulunduğu konumuna ilişkin yapılan değerlendirmenin olumlu olması durumudur (Tatlı ve Yiğit, 2021). Psikolojik iyi olma bireysel durumları öncelerken sosyal iyi olma toplumla bütünleşme, uyuma durumu ve toplumsal işlevselliği incelemektedir (Okcu, 2019). Eğer birey şahsi yaşantılarından ziyade özellikle sosyal hayatında karşısına çıkan sosyal görevlere odaklanıyorsa sosyal iyi olma durumundan söz edilebilmektedir (Gallagher, Lopez, Preacher, 2009).

Sosyal iyi olma, Keyes (1998)'e göre toplumsal ve özel yaşam arasındaki ayrımlara rağmen kişinin hayatında refah için iyi oluşun önemli bir boyutu olarak tanımlanmaktadır. Sosyal varlıklar olarak insanlar sosyal yapılara ve topluluklara bağlıdır ancak bu bağlılıklarının sonucu olarak sayısız şekilde sosyal görev ve zorluklarla karşılaşmaktadır. Kişi bu ilişkiler sayesinde toplum içinde kendi işlevselliğinin ne derece olduğunu görebilmektedir. Bu aşamadaki değerlendirmesiyle sosyal anlamda ne kadar başarılı ve etkili olduğunu öğrenir (Keyes, 2005). Sosyal olarak seviyeleri iyi olan kişiler kendilerini bulundukları toplum içinde daha iyi ifade edip konumlandırabilmektedir. Bu kişiler kendilerini iyi ifade edebildikleri gibi topluma karşı bakış açıları da olumludur. Ayrıca içinde bulunduğu gruba güvenir ve üretkenliklerine inanır. Sosyal iyi olma düzeyi yüksek olan bu kişiler topluma ve çevresine bir katkı sağlayabilecekleri düşüncesiyle varolurlar. Toplumun insanlar aracılığıyla meydana getirilen kurumlar aracılığıyla gelişebileceğine inanırlar. İçinde yaşadığı dünyaya karşı merak duyar ve çevresinde gerçekleşen durumları anlayabilecek kapasitede olduğunu düşünür (Keyes, 1998).

İnsanların ortalama olarak sosyal işlevselliğini ve sosyal anlamda ruh sağlığını ölçebilmek için Keyes (1998) çok boyutlu olarak sosyal iyi olma hali modelini ortaya koymuştur.

1. Sosyal bütünleşme: Kişinin kendini herhangi bir gruba ait hissetme ve destek alabildiğini düşünme durumudur. Ayrıca toplumla olan ilişkisinin değerlendirilmesini içerir.

2. Sosyal katkı: Yaptığı günlük iş ve aktivitelerin topluma ve çevresindeki insanlara yarar ve bir değer kattığına inanmasıdır.
3. Sosyal gerçekleştirme: Toplumun gidişatını ve potansiyelini değerlendirmedir. Toplumun pozitif yolda gelişip büyüyebileceğine olan inançtır.
4. Sosyal kabul: Genel bir kategori altında diğer bireylerin kişilik ve nitelikleri aracılığıyla dışlanmadan değerlendirilmesidir.
5. Sosyal tutarlılık: Bireyin ve toplumun anlamlı ve anlaşılır olduğunu düşünme. Bunların mantıklı ve öngörülebilir davranışları olduğuna inanma.

Keyes (1998)'in modeline göre modeline genel anlamda bireyin iyi olma hali farklı alanlarda çeşitlilik göstermekte olup bu durum bireyin ruh sağlığı üzerinde olumlu veya olumsuz etkiye sahip olabilmektedir. Bireyin ruh sağlığını destekleyebilmek için farklı boyutları bir bütün halinde ele alınması gerekmektedir.

2.2. İlgili araştırmalar. Bu bölümde araştırmanın konusundaki kavramlarla ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar sunulmaktadır.

2.2.1 Hayatın anlam ve amacı ile ilgili yapılan araştırmalar.

2.2.1.1 Hayatın anlam ve amacı ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar.

Baş ve Hamarta (2015)'nin yaptığı çalışmada, katılımcıların değerlerin hayatın anlamına göre etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Yaşamda anlamın cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Kariyer değerleri, özgürlük, maneviyat, toplumsal değerler, insan onuru gibi değerler cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermektedir.

Çelik (2016) tarafından yapılan araştırmada 268 katılımcıyla çalışılmıştır. Araştırma da amaç üniversite öğrencilerinde hayatın anlamı puanlarıyla hayatta amaç puanları arasında ilişki olup olmadığını araştırmaktır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması 21.07'dir. Katılanların 156'sı kadın, 112'si erkektir. Araştırmanın bulgularında cinsiyet değişkeni için hayatın anlam ve amacı değerleri kadınlar açısından erkeklere göre daha yüksektir.

Öztürk (2018) tarafından yapılan çalışma rastgele örnekleme yöntemle seçilen 150 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı varoluşçu yaklaşımı temel alarak kişilerin hayattaki anlam ve amaç düzeylerinin umutsuzluk ve çöküntüyle ilişkisini araştırmaktır. Araştırma bulgularına bakıldığında hayatın anlamı ve amaç düzeyi ile çöküntü ve umutsuzluk arasında anlamlı bir ilişkiye rastlandığı görülmüştür.

Tanrıverdi ve Ulu (2018) tarafından yapılan araştırma kapsamında 507 katılımcıyla yaşamın anlam ve amacının değerlerle arasındaki ilişkiyi araştırmak amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında hayat amacı düzeyi ile hazcılık, güvenlik, başarı, geleneksellik ve evrensellik düzeyleriyle pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Kuruçay (2019) tarafından gerçekleştirilen, nitel çalışma tekniklerinden kuram oluşturma modeli kullanılmış çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi ile katılımcı belirlenmiştir. Araştırmada katılımcıların hayatlarında anlam ve arayışın din açısından ele alınması amaçlanmıştır. 36 katılımcının yaşları 18-24 arasında değişkenlik göstermektedir. Katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın nihai sonucuna bakıldığında hayatın anlamının din veya sağlıklı bir ailenin varlığıyla sağlanabileceği görülmüştür.

Atay (2019) tarafından yapılan araştırma 201 gönüllü kanser hastası ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırmanın amacı kanser teşhisi konulan hastalarda kemoterapi uygulamasının kişilerde hayatın anlamı ve psikolojik dayanıklılık seviyelerinin hastalık belirtileri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Sonuçlara bakıldığında kanser hastası kişilerin hayattaki anlam ve sorumluluk alabilme düzeyleri ile psikolojik olarak dayanıklı olmaları kanser belirtilerini azaltmaktadır.

Çevik, Cigerci, Kılıç ve Uyar (2020)'ın gerçekleştirdiği araştırmada kesitsel yöntem kullanılarak 677 katılımcı incelenmiştir. Akıllı telefon bağımlılığı ile hayatın anlamı ve amacı arasındaki ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bulgusu üniversite öğrencilerinde yaşamın anlamı ve akıllı telefon bağımlılığı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Karslı (2020) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinde dini düşünce ve hayatın anlamı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmaya çoğunluğu kadın olmak üzere 505 öğrenci katılmıştır. Araştırma bulgularına göre hayatın anlamının varlığı açısından kadın katılımcılar erkek katılımcılardan daha yüksek puan almıştır. Madde

ve alkol kullanımı değişkenleriyle dini düşünce ve hayatın anlamı ve arayışı ile negatif yönlü ilişki görülmüştür. Bireyin iyi oluşu, konuşkan ve aktif oluşuyla hayatın anlamı ve arayışı değişkenleri arasında pozitif yönlü ilişki görülmüştür.

Kızılkaya (2021) tarafından yapılan çalışmada madde kullanımı ile alakalı olduğu düşünülen hayatın anlamı ve depresyon düzeyleri incelenmiştir. Çalışmadaki 52 katılımcının 26'sı madde kullanmakta diğer 26'sı ise madde kullanmamaktadır. Bulgulara bakıldığında madde kullanımıyla depresyon varlığı ile yaşamda anlam ve arayış değişkenleri negatif yönde anlamlı bir ilişki içindedir.

Kakız (2021)'ın yaptığı araştırmada 405 katılımcının hayatın anlam ve amacı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide dini başa çıkmanın aracı rolünün araştırılması hedeflenmiştir. Çalışma sonucunda hayatın anlam ve amacı ile bireyin yaşam doyumu arasındaki ilişkide dini baş etmenin kısmi aracı rolü olduğu görülmüştür. Diğer değişkenler hayatın anlam ve amacı, yaşam doyumu düzeyi ve pozitif dini başa çıkma düzeylerinin mezun olunan lisenin türüne göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmaktadır. Hayatın anlamsız oluşu ve yaşam doyumu düzeylerinin toplam aile gelirine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Ayrıca yaşam doyumu cinsiyete göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmıştır.

Vural (2021) tarafından yapılan çalışmada 1164 katılımcı araştırmaya katılmıştır. Çalışmada ruh sağlığı, hayatın anlamı ve dindarlık kavramları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmanın bulguları hayatın anlamı ile stres ve depresyon arasında negatif ve anlamlı ilişki düzeyinde ilişki bulunurken; hayatın anlamı ile ruh sağlığı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkisi bulunmaktadır.

Altınok (2021) tarafından yapılan araştırmada 600 katılımcıyla çalışılmıştır. Yapılan çalışmada amaç bir işte çalışmakta olan bireylerin işin anlamlılığı ile ilgili bakış açısının hayatın anlamı ile ilişkisini araştırmaktır. Bulgulara göre hayatın anlamı ile anlamlı bir iş, iş ilişkileri ve tevazu gibi faktörler pozitif yönde ilişkilidir. Hayatın anlam ve arayışını etkileyen faktörün ise anlam arayışı değişkeni olduğu tespit edilmiştir. İşin anlamlılığının bireyde hayatın anlamına ve prososyal örgüt davranışlarına etkisi olduğu belirlenmiştir.

Çaynak (2021) tarafından yapılan araştırmada Antalya Bedensel Engelliler Dayanışma Derneğine üye olan on katılımcı yer almıştır. Çalışma nitel bir araştırmadır. Araştırma amacı Tidal Modeline bağlı olarak yapılacak psikiyatri hemşireliğinin bedensel

eksikliği ve engeli olan yetişkin kişilerde baş etme seviyesi ve hayatın anlamı düzeyine göre etkisini araştırmaktır. Çalışma konusuna uygun olarak amaçlı örnekleme yönteminden ölçüt modeli araştırmada kullanılmıştır. Araştırmaya katılan on katılımcının yaş aralığı 20-30 aralığındadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile katılımcıların hayatın anlamı ve engelliliğin yaşamları üzerine etkileri incelenmiştir. Bulgulara göre araştırmada ön nitel ve son nitel veriler incelendiğinde bedensel eksikliği ve engeli olan kişilerin stresle mücadele etme seviyesi ile hayatın anlam ve amacı değerlerinde pozitif yönde artış olduğu görülmüştür.

Ünlü, Akyol ve Bülbül (2021) tarafından yapılan araştırmaya 182 katılımcı katılmıştır. Araştırmanın amacı spor yöneticiliği öğrencilerinin hayatının anlam ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmanın bulgularına göre spor yöneticiliği öğrencilerinin hayatın anlam ve amacı cinsiyeti, yaşı, ekonomik düzeyi ile eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öğrencilerin spor yapma durumuna bakıldığında sporla uğraşanların bireyler uğraşmayanlara göre hayatı daha anlamlı bulduğu ve amaç düzeylerinde anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.

Gökalp, Günör, Demirbaş ve Canatan (2021) tarafından yapılan araştırmaya Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Felsefe bölümü öğrencileri katılmıştır. Araştırma sonucuna göre katılımcıların %68'i hayatlarının bir amacı olduğunu düşünmektedir. Ayrıca katılımcıların çoğu hayatın anlamının bilincinde ve hayatlarına anlam katabilmek için uğraştığı görülmüştür.

2.2.1.2 Hayatın anlam ve amacı ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar.

Reker, Peacock ve Wong (1987)'un yaptığı araştırma 300 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı genç yetişkinlikten itibaren yaşlılığa kadar olan gelişim süreçleri içinde katılımcıların iyilik halleri, hayatta anlam kavramları ve hayat tutumları hakkında çalışmaktır. Araştırmanın bulgularına göre yaşam kontrolü ve hayatın anlamı ve arayışının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Kadınlar erkeklere göre hayatlarını daha kontrol altında görmüş ve anlam bulma konusunda daha istekli olmuşlardır.

Wheeler (1994) tarafından yapılan araştırmada ebeveyn kaybı sonrası yas sürecinde olan kendine yardım grubuna dahil olmuş 203 gönüllü ile çalışılmıştır. Araştırmanın

amacı ebeveyn yasının hayatın anlam ve amacı ile ilişkisini araştırmaktır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında yas sürecinde olan katılımcıların hayatın anlamı puanının düşük olma sebebi olarak henüz ölümün yeni olmuş olması ve üzerinden fazla vakit geçmemiş olması olduğu belirtilmiştir.

Pinquart (2002) tarafından yapılan bir meta analiz çalışması olan araştırmada orta yaş ve yaşlılıkta hayatın amacına yönelik yapılmış olan 70 araştırmanın bulguları toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre yaşlı insanlarda hayatın amacı düzeyi daha güçlüyken, daha az yaşlı olanlarda hayatın amacı düzeyinde düşüş bulunmuştur. Hayattaki amaç, sosyal olarak bütünleşme ve kaliteli ilişkiler ile güçlü bir ilişki göstermiştir. Ayrıca hayattaki amaç, daha iyi günlük yeterlilik hissi, daha iyi sağlık, daha yüksek ekonomik statü ve evli olma ile ilişkili bulunmuştur. Hayattaki amaç psikolojik iyi oluş ve düşük düzeyde depresyonla güçlü ilişkiler içinde olduğu sonucuna varılmıştır.

Steger, Oishi ve Kashdan (2009) tarafından yapılan araştırmada 7756 kişilik internet kullanıcılarından yararlanılmıştır. Araştırmanın amacı insanlığın yetişkinlikten yaşlılığa kadar olan yaşamdaki anlamın seviyeleri ve ilişkilerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında tüm yaşam evreleri boyunca hayatın anlamı kavramının yapısal değişmezliği görülmüştür. Daha ileri yaşam evresinde olanlar genel olarak hayatlarında daha fazla anlam bulduklarını söylerken nispeten daha erken yaşam evresinde olanlar anlam arayışının fazla olduğunu belirtmişlerdir.

Alandete (2015)'nin yaptığı bir araştırmada yaş aralığı 18-55 olan 180 üniversite öğrencisi katılımcı olarak yer almıştır. Çalışmanın amacı psikolojik iyi olma ve hayatın anlamı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bulgulara bakıldığında psikolojik iyi olma, kendini kabul etme ve olumlu ilişkiler ile hayatın anlamı pozitif yönde anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

Hill ve Turiano (2014) tarafından yapılan araştırmada yaşları 20-75 arasında olan 7.108 katılımcı yer almıştır. Araştırmanın amacı yetişkinlik süreci boyunca hayatta bir amaca sahip olmanın bireyde uzun ömürlü olup ölüm riskini azaltma düzeyini incelemektir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında psikolojik iyi oluşun düzeyleri kontrol edildiğinde değerlendirmelerden 14 yıl sonra bile amacı olan bireylerin diğerlerinden daha uzun yaşadıkları görülmüştür.

Glaw, Kable, Hazelton ve İnder (2016) tarafından yapılan araştırma bütünlleştirici bir alanyazın taramasıdır. Araştırmanın amacı hayatın anlamının kaynakları ve insan yaşamının anlamına yönelik düşünceleri hakkında ampirik araştırma ve teorik olarak alanyazını toparlayabilmektir. Araştırma içinde 32 makale ve kitap bulunmaktadır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında çoğunlukla aile ilişkilerinin, tüm yaş grubu ve kültürlerde insanların hayatlarındaki en önemli anlam kaynağı olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Sorulan sorulardan biri olan hayatın anlamı sorusuna ise ortak bir cevap bulunamamıştır.

Czekierda, Banik, Park ve Luszczynska (2017) tarafından yapılan araştırmada sistematik derleme ve meta-analiz çalışması yapılmıştır. Bu sistematik araştırma 66 çalışmanın toplanmasıyla elde edilmiştir. Araştırmanın amacına bakıldığında hayatın anlamı ve fiziksel sağlık arasındaki ilişkiyi netleştirmek olduğu görülmüştür. Bulgulara bakıldığında hayatın anlamının fiziksel sağlık ile zayıf ve orta düzeyde ilişkilerinin olduğu bulunmuştur. Hayatın anlamı ile sağlığın arasında zayıf bir şekilde de olsa anlamlı ilişki görülmüştür. Hayatın anlamı ölçütleri sadece hayatın anlamına odaklanan önlemlere kıyasla, hayattaki anlam ve anlamla ilgili huzur, uyum ve esenlik hislerine atıfta bulunan maddeler toplandığında daha güçlü ilişkiler görülmüştür. Özetle fiziksel sağlığı açıklamada hayatın anlamının güçlü bir etkisi bulunmaktadır.

Blau, Goldberg ve Benolol (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 14-18 yaş arası bireylerin olduğu 193 katılımcı yer almıştır. Araştırmanın amacı farklı yaşam amaçları olan bireylerin özelliklerini ve ayrıca ergenlerin yaşam doyumu, yaşam amacı, yaşam anlamı, sosyal destek algıları ve sorunlu dijital kullanımları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında hedefleri olan ergen bireylerin, hedefleri olmayan diğer ergenlere göre yaşam anlamı, yaşam doyumu ve sosyal desteğe daha fazla sahip olduğu belirlenmiştir. Hayatın anlamı konusunda ebeveyn ve öğretmenlerden gelen daha fazla destek ergenler için daha fazla yaşam doyumu puanı ile anlamlı ölçüde ilişkilidir.

Li, Wong ve Chao (2019) tarafından yapılan araştırmada 284 katılımcı ile çalışılmıştır. Araştırmanın amacı hayattaki anlam ve mutluluk ilişkisini ruh sağlığı ile birlikte araştırmaktır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında hayatın anlamı ve mutluluk, algılanan stresin yanı sıra kaygı ve depresif durumlarla negatif yönde ilişkilidir. Mutluluk ise zihinsel sağlık düzeyi ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Ayrıca

hayatın anlamı ve mutluluk kavramları algılanan stres ile pozitif ilişkileri aracılığıyla hem stres hemde depresif belirtilerle dolaylı olarak ilişkilidir.

Sutin, Luchetti, Stephan ve Terracciano (2020) tarafından yapılan büyük çaplı bu araştırmada 22,514 katılımcı yer almıştır. Çalışma 14 ülkede 9 yıllık ileriye dönük geniş kapsamlı bir araştırmadır. Anlamlı ve amaca yönelik bir yaşam daha yüksek düzeyde sağlıkla ilişkilidir. Bu yüzden bu çalışmanın amacı hayatın anlamının bilişsel bozulma riskiyle ilişkisi olup olmadığı durumunu belirlemektir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında hayatın anlamı eksikliği 9 yıllık takip süresi boyunca %20'den fazla bilişsel bozulma ile ilişkisi olduğu görülmüştür. Buna ek olarak sık bir şekilde hayatında anlam hissettiğini söyleyen katılımcılarla hissetmediğini söyleyen katılımcılar karşılaştırıldığında anlam bulamadığını söyleyen katılımcıların bilişsel bozulma riski yaklaşık %75'ten daha fazla bulunmuştur. Nihai olarak katılımcının hayatında daha az düzeyde anlam olduğunu ifade etmesi bilişsel bozulma riskini artırabilir. Anlam olması daha sağlıklı bir şekilde yaşlanma ve bilişsel seviye için önemli olabilmektedir.

2.2.2. Yaşam becerileri ile ilgili yapılan araştırmalar.

Araştırmanın bu aşamasında yaşam becerileri ile ilgili yurt içi ve yurt dışı yapılmış araştırmalar yer almaktadır.

2.2.2.1 Yaşam becerileri ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar. Sefer ve Akfırat (2009) yaratıcı dramayı kullanarak bireylere yaşam becerileri kazandırmayı amaçlayan bu çalışmalarında 8.sınıf öğrencisi olan 15 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırma bulgusuna göre bireylere yaşam becerisi kazandırmada yaratıcı drama yöntemleri kullanmak öğrenmeleri için olumlu fayda sağlamıştır. Bu faydaya ek araştırmada, kişisel gelişim için mühim nitelikte olan yaşam becerileri ile bireysel özelliklerini daha iyi fark etmeleri çalışmacılarda ayrıca bir farkındalık oluşturduğu görülmüştür.

Öncül ve Özkan (2010) tarafından yapılmış olan araştırmada amaç olarak ileri ve orta seviyede zihinsel yetersizlik sorunuyla mücadele eden yetişkin bireylere gündelik yaşam becerileri öğretilirken videoyla model olma değişkeninin etkilerini

incelemektir. Ayrıca bu çalışmanın etkili olup olmadığı, bir yıl süreyle kalıcı olup olmadığı ve edindikleri beceriyi farklı alanlarda kullanıp kullanamadığı incelenmiştir. Araştırmanın bulguları olarak bu bireylerin günlük yaşam becerilerini öğrendikleri, becerilerin kalıcı olduğu ve başka alanlarda kullandıkları görülmüştür.

Eskici ve Özsevgeç (2019) tarafından yapılan araştırma bir meta-sentez çalışmasıdır. Araştırma bulgularına bakıldığında bu alanda yapılmış çalışmaların iki farklı başlık altında toplandığı görülmüştür. İlk çalışmaların belli gelişim dönemi veya öğretim seviyesi içinde bireylerin yaşam beceriler düzeylerini ölçmek. Diğerleri belirli bir öğretim yöntemi yada bir program sonucunda ortaya çıkan yaşam becerileri düzeyini ölçmek olmuştur.

Bilir (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Düzce’de anaokuluna giden 5 yaşındaki çocuklardan 22’si deney grubunu, 19’u kontrol grubunu oluşturmaktadır. Araştırma amacı olarak 5 yaş grubundaki çocukların yaşam becerileri eğitim programıyla birlikte sosyal ve duygusal uyum ile benlik algısı seviyelerindeki değişimi incelemektir. Araştırmanın nihai bulgusu olarak yaşam becerileri eğitim programının çocuklarda sosyal ve duygusal uyum ile benlik algısı seviyelerinde anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

Akyavuz ve Karakaş (2020)’in yaptığı çalışmanın amacı öğretmen adaylarının yaşam becerileri düzeylerini ve yapılan kültürel ve sosyal aktivitelere katılma ile ikinci üniversite okuma durumlarına göre değişkenlik gösterip göstermediğini araştırmaktır. Araştırmaya 330 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma nihai bulgularına göre yaşam becerileri düzeyi açısından öğretmen adaylarının puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca nitel kısım için gerçekleştirilen görüşmeler sonucu katılımcıların çoğu üniversite eğitimlerinin yaşam becerilerine faydası olduğunu belirtmiştir.

Yıldırım ve Temel (2020) tarafından yapılan çalışmada 5-6 yaş grubunda olan anaokuluna giden çocuklar yer almıştır. Araştırma amacı anaokuluna giden 5-6 yaş aralığındaki çocuklarla yapılan yaşam becerileri eğitiminde sosyal olarak uyum ve yaşam becerileri konularını araştırmaktır. Araştırmanın bulgularına göre deney grubuna uygulanan yaşam becerileri eğitimi öntest ve sontest değerleri açısından yaşam becerileri eğitiminin uygulanmadığı kontrol grubuna göre pozitif ve anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür.

Ustabulut (2021) tarafından yapılan araştırmada 216 Türkçe öğretmenliği adayının katılımıyla bu adayların yaşam becerileriyle alakalı görüşlerinin farklı değişkenlerle incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları ise Türkçe öğretmenliği adaylarının yaşam becerileri ile ilgili görüşleriyle cinsiyet değişkenine göre bakıldığında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca Türkçe öğretmenliği adaylarının yaşam becerileri hakkında sınıf düzeyleri, yaşları, düşünceleri ve not ortalamalarıyla anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Fakat yaşam becerileriyle alakalı görüşlerinin internette geçirdikleri süre ile anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmüştür.

Sarı (2021) tarafından yapılan araştırmada katılımcıları lise öğrencileri olan 538 bireyle çoklu zeka alanlarıyla spor konusundaki yaşam becerileriyle aralarındaki bağın incelenmesi ve karşılaştırılmasıdır. Araştırma bulguları olarak sporun, katılımcıların yaşam becerilerini cinsiyet değişkeni açısından erkekler lehine anlamlı şekilde farklılık gösterdiği görülmüştür. Kişiler arası ve bedensel zeka düzeyleri ortalamaları erkek öğrenciler lehine, kız öğrenciler için bakıldığında sözel zeka alanında erkek öğrencilere göre anlamlı farklılık görülmüştür. Ayrıca spor yapanlar yapmayanlara göre hem yaşam becerileri düzeyi olarak hemde çoklu zeka puanı olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir.

Yılmaz (2021) yaptığı araştırmanın amacını ortaokul öğrencilerinin prososyal eğilimleri ile yaşam becerilerinin incelenmesi olarak açıklamıştır. Çalışma grubunu 6.7. ve 8.sınıfa giden 402 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın nihai bulgularına bakıldığında yaşam becerilerinin bazı alt boyutlarıyla öğrencinin sosyal çevre tarafından desteklenmesi, sınıfı ve baba yaşı arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Beşparmak (2021) tarafından yapılan araştırmanın amacı 18-26 yaş aralığında olan üniversite öğrencilerinin meslek seçerken tutumlarında görülen toplumsal cinsiyet ile ilgili ön yargılarını tespit etmek ve meslek seçerken seçimlerini etkileyen yaşam becerileri düzeyleri ile ilişkisini incelemektir. Çalışmanın bulgularına bakıldığında üniversite öğrencilerinin meslek seçimi ve yaşam becerilerinde cinsiyete göre pozitif ve anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Yaşam becerileri açısından kadın öğrenciler erkek öğrencilerden daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür.

Edis (2022) tarafından yapılan araştırmada çocuk kitaplarında yer alan temel yaşam becerileri, içerik ve karakter özellikleri açısından incelenmiştir. Araştırma için TÜBİTAK tarafından yayınlanmış çocuklara bir hikaye anlatan 3-10 yaş grubundaki 100 çocuk kitabı araştırmada kullanılmıştır. Araştırmanın amacı bu kitaplarda verilen mesajlar içinde yaşam becerilerinin bulunup bulunmadığı, bulunuyorsa hangi açıdan incelendiği ve içeriğin hangi karakter özelliği ile yansıtıldığını araştırmaktır. Çalışmanın araştırma deseni olgubilimdir. Araştırma neticesinde kitaplarda en çok problem çözebilme, kişilerarası ilişkiler, eleştirel düşünebilme ve iletişim yaşam becerileri yer almıştır. Bu kitaplarda yetişkin, çocuk, hayvan, bitki ve cansız varlıklar kullanılmış ve bu karakterler daha çok meraklı, araştırmacı, keşfedici, bilgili ve duyarlı olarak anlatılmıştır.

Kaçar (2022)'ın gerçekleştirdiği çalışmada Şanlıurfa'nın bir ilçesi olan Akçakale'deki öğretmenlerden 428 katılımcıyla çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada amaç öğretmenlerin yaşam becerileri, psikolojik sağlamlıkları ve öz kontrolleri açısından aralarındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma bulgularına bakıldığında cinsiyet ve medeni durum değişkenleri açısından psikolojik sağlamlıkları erkeklerin kadın öğretmenlere göre, evlilerinde bekarlara göre anlamlı bir düzeyde yüksek çıkmıştır. Katılımcıların psikolojik sağlamlığı ile yaşam becerileri arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Yavuzaslan (2022)'in çalışmasında otizm spektrum bozukluğu olan kişilere evde yaşam becerileri öğretilirken video ve fotoğraf olarak ipucu vermenin etkisi araştırılmıştır. Örneklemini 12-14 yaş aralığında olan otizm spektrum bozukluğu olan 4 erkek çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında fotoğraf ve video ipucunun OSB olan kişilere evde yaşam becerileri öğretirken faydalı olduğu görülmüştür. Verimlilik açısından video ipucunun fotoğraf ipucundan daha verimli olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmanın kalıcılığı açısından bakıldığında bu kişilerin öğrendikleri becerileri koruduğu ve genelleyebildiği görülmüştür.

Ari (2022)'nin yaptığı araştırmanın amacı özel gereksinime sahip çocukların ebeveynlerinin ölüm kaygısı ile sağlıklı yaşam becerileri arasındaki ilişkinin araştırılmasıdır. Araştırma İstanbul ve Şanlıurfa'da yaşayan ve özel gereksinime sahip çocukları olan 200 aile ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları Türkçe Ölüm Kaygısı Ölçeğinin alt boyutları olan ölümü düşünme ve tanıklık etme, ölüm

belirsizliği, acı çekme ile ebeveynlerin yaş, öğrenim ve gelir durumu, yaşı, mesleği, medeni durumu ve cinsiyeti arasında anlamlı düzeyde ilişki varlığı bulunmuştur.

2.2.2.2 Yaşam becerileri ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar. Brown ve Munford (1983) yaptıkları araştırmanın amacını kronik şizofreni hastaları için yaşam becerileri eğitimi verilmesi ve sonuçlarını incelemek olarak açıklamıştır. Araştırmada 25 kronik şizofren olan erkek katılımcı yer almıştır. Yaşam becerileri eğitimi programı kişilerarası ve araçsal becerilere yönelik 7 haftalık eğitimi kapsıyordu. Bu araçsal beceriler beslenme, sağlık, zaman yönetimi, finans ve topluluk kaynaklarını kullanım olarak paylaşılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre yaşam becerileri eğitimi programına katılanların kişilerarası beceriler, finans, sağlık, topluluk kaynaklarının kullanımı ve toplam yaşam becerileri puanı düzeyi açısından eğitime katılmayanlara göre daha yüksek çıkmıştır.

Botvin ve Griffin (2004)'nin gerçekleştirdiği araştırmanın amacı katılımcıların madde bağımlılıklarıyla ilgili yaşam becerileri eğitimi verilmesi ve sonuçların izlenmesidir. Araştırma bulgusuna göre yaşam becerileri eğitimi programı sigara, alkol ve esrar kullanımına ek birden fazla bağımlılık yapan maddeye karşı olumlu davranışsal etkileri olduğu gibi etkilerinin kalıcı olduğu görülmüştür.

Smith vd. (2004) yaptıkları çalışmanın amacını standart yaşam becerileri eğitimi programını ve telkin edilerek yani aşılınmış yaşam becerileri eğitimi programıyla karşılaştırmak için yapılan 2 yılı kapsayan bir çalışma olarak nitelemektedir. Çalışmada dokuz küçük ve kırsal alanda olan bölgede çalışıldı. Standart yaşam becerileri eğitimi programı bir yıl sonra kadınlarda aşırı içki içmeyi, alkol kullanımını, esrar ve uçucu madde kullanımını büyük ölçüde azalttı. Aşılınmış yaşam becerileri eğitimi programı da kadınlarda sigarayı, aşırı içkiyi ve esrarı büyük ölçüde azalttı. Aşılınmış yaşam becerileri eğitimi programı kadınlarda ikinci yılın sonunda da sigara içmeyi azalttı ancak diğer maddelerde oluşan sonuçlar anlamlı değildi. Her iki yaşam becerileri eğitimi programı erkekler üzerinde anlamlı farklılık oluşturmamıştır.

Mairs ve Bradshaw (2004) tarafından yapılan araştırma şizofreni tanısı koyulan bireyler için yaşam becerileri eğitimi müdahalesinin etkililiğini araştırmaktır. Çalışmayı kolaylaştırmak adına toplum ruh sağlığı ekiplerinde çalışan ergoterapistler yer almıştır. Araştırmada 17 şizofreni hastası özel izinler alınarak ve özel olarak

hazırlanmış bir tedavi kılavuzuna dayalı olarak 12 seans boyunca yaşam becerileri eğitimi programına katılmıştır. Programı değerlendirebilmek için eğitim öncesi ve sonrası değerler ölçülmüştür. Yaşam becerileri eğitimi programını tamamlayan 13 katılımcı için araştırma sonuçlarına bakıldığında sosyal işlevselliğe yansımamasına rağmen genel psikopatoloji ve olumsuz belirtilerin düzeyi azalmıştır. Müdahale tamamlandıktan sonra sosyal işlevsellikte anlamlı olmayan bozulma olduğu sonucuna varılmıştır.

Bastian, Burns ve Nettelbeck (2005) araştırmalarının amacını duygusal zekanın ve kişisel, bilişsel yeteneklerin yaşam becerileri ile ilişkisini incelemek olarak açıklamıştır. Araştırmada 246 öğrenci yer almıştır. Katılımcılarla duygusal zeka ile bir grup yaşam becerisinin alt boyutu olan yaşam doyumu, akademik başarı, kaygı, problem çözme ve başa çıkma arasındaki ilişkiler araştırıldı. Araştırmanın bulgularına göre akademik başarı ve duygusal zeka arasında küçük düzeylerde korelasyon bulunmakta ve anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Yüksek duygusal zeka ise daha iyi problem çözme, iyi düzeyde yaşam doyumu, başa çıkma ile daha az düzeyde kaygıyla ilişkili bulunmuştur.

Goudas, Dermitzaki, Leondari ve Danish (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı beden eğitimi derslerinin bir parçası olarak öğretilen yaşam becerileri eğitimi programının faydasını öğrenmektir. Araştırma 73 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında hedef belirleme ile ilgili fiziksel uygunluk, bilgi ve özgüven gibi kazanımlarda kalıcılık sağlanmıştır. Bu sonuçtan yaşam becerileri eğitimi programının okullardaki beden eğitimi derslerinde etkin bir şekilde işlediğini göstermektedir.

Holt, Tink, Mandigo ve Fox (2008) yaptıkları araştırmada bir grup gencin lise futbol takımına girerek yaşam becerilerini öğrenip öğrenmeyeceklerini görmektir. Bunun için 12 erkek sporcu ve baş antrenör ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre yaşam becerilerinin doğrudan öğretildiğini çok az gözlemlenmesine rağmen, futbol oyuncularının genellikle bu becerilerin gelişimini destekleyici kendi deneyimlerini yaşayıp ders çıkardıkları görülmüştür.

Jones ve Lavalley (2009a)'nin gerçekleştirdiği araştırmanın amacı yaşam becerilerinin nasıl tanımlandığı, İngiliz sporcuların hangi yaşam becerilerine ihtiyaç duyduğunu ve hangi yaşam becerilerinin onlar için önemli olduğunu araştırmaktır. Araştırmada 19

ergen sporcu, 10 antrenör, 4 spor psikolojisi uzmanı ve 5 lisansüstü öğrenci yer almıştır. Araştırma sonucunda yaşam becerilerinin alt boyutları arasında en önemli olduğu düşünülen becerinin sosyal beceriler olduğu bulunmuştur.

Gharamaleki ve Rajabi (2010) tarafından yapılan araştırmaya göre üniversite öğrencilerinde yaşam becerilerinin öz saygı ve ruh sağlığını artırma üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre yaşam becerilerinin depresyon, kaygı gibi ruh sağlığı bozukluklarının azaltılmasında etkili olduğu görülmüştür.

Haji, Mohammadkhani ve Hahtami (2011) tarafından yapılan araştırmanın amacı Tarbiat Moallem üniversitesi öğrencilerinde yaşam becerileri eğitiminin mutluluk, yaşam kalitesi ve duygu düzenleme üzerindeki ilişkisini araştırmaktır. Üniversiteden rastgele seçilen 26 öğrencinin 13'ü deney grubu, 13'ü kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. 3 saat süren bir eğitimle deney grubu çalıştırılmıştır. Eğitimde etkili ilişki, olumsuz duygudurumla mücadele etme, atılganlık, stres yönetimi ve öfke yönetimi eğitimleri de verilmiştir. Araştırma bulgularına göre yaşam becerileri eğitiminin psikolojik sağlık, fiziksel durum ve sosyal ilişki ölçeklerinde duygu düzenleme ve mutluluk ve genel olarak yaşam becerileri ölçeğinde anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Fakat fiziksel sağlık alt boyutunda anlamlı farklılık oluşturmadı.

Savoji ve Ganji (2013) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinde yaşam becerileri çalışmalarının ruh sağlığına etkilerini incelemek hedeflenmiştir. Çalışma bulgularına göre yaşam becerileri eğitimleri katılımcıların ruh sağlığını anlamlı bir şekilde arttırdığı görülmektedir. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre bu çalışmadan daha fazla faydalanmıştır.

Wurdinger ve Qureshi (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırma proje tabanlı öğrenme kursunda yaşam becerileri eğitimi ile katılımcıların bu becerilerini geliştirip geliştirilemeyeceğini görmektir. Araştırmaya katılan bireyler lisansüstü düzeyde proje tabanlı öğrenme kursuna giden öğrencilerdi. Katılımcılara 35 soruluk bir anket dersin başı ve sonu olmak üzere iki defa uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre ilktest ve sontest açısından iş ahlakı, zaman yönetimi ve işbirliği için anlamlı farklılık görülmemiştir.

Hashemi, Gholizadeh, Rezaei ve Maslarpak (2021) tarafından yapılan araştırma diyabet tip 1 hastalığına sahip ergen ve genç yetişkinlerin psikolojik sağlığı üzerinde yaşam becerileri eğitimi programının etkisi araştırılmıştır. Araştırmada İran'da

Urmiye Batı Azerbaycan Diyabet Topluluğundan 80 katılımcının 40'ı kontrol grubu kalan 40'ı ise deney grubu olarak çalışmada yer almıştır. Çalışmada dokuz bölüm yaşam becerileri alan deney grubunda anksiyete, stres ve depresyon olmak üzere fizyolojik sağlıklarında anlamlı şekilde fark görülmüştür.

2.2.3. Ruh sağlığı sürekliliği ile ilgili yapılan araştırmalar. Araştırmanın bu aşamasında ruh sağlığı sürekliliği ile ilgili yurt içi ve yurt dışı yapılmış araştırmalar bulunmaktadır.

2.2.3.1 Ruh sağlığı sürekliliği ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar.

Yanbastı ve Ergür (1996) tarafından yapılan araştırmada 398 üniversite öğrencisiyle ruh sağlığı ve beden algısı arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırma bulgusuna göre katılımcılarda düşük düzeyde beden algısı olması ve yaşanan uyum zorlukları ruh sağlığı düzeylerini düşürmektedir. Ayrıca cinsiyete göre bakıldığında kadınların daha çok ruh sağlığı bozukluğu yaşadığı görülmüştür.

Demir (1998) yaptığı çalışmada psikolojik danışmanların mesleki doyumlarıyla ilgili bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmada psikolojik danışmanların iş doyumunun ücret, çalışma koşulları, çalışma ortamı, meslekte gelişme ve yükselme imkanları ve teftiş düzeninden beklentileri ve beklentilerin gerçekleşme seviyeleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Psikolojik danışmanlar iş doyumunu etkenlerinden olan bu değişkenler için beklentilerini yüksek düzeyde ifade ederken gerçekleşme düzeylerinin az olduğunu söylemişlerdir.

Otrar, Ekşi, Dilmaç ve Şirin (2001) tarafından yapılan araştırmaya göre 232 öğrencinin stres sebepleri, başa çıkma yolları ile ruh sağlığı ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda stres sebeplerinden en önemlileri olarak yaşanan maddi sıkıntı ve gelecekte yaşanabilecek sorunlar ele alınmıştır. Cinsiyet olarak bakıldığında ise kadınların daha çok psikopatolojik problem yaşadığı sonucuna varılmıştır.

Koç ve Polat (2006) tarafından yapılan araştırmada 518 üniversite öğrencisinin ruh sağlığı düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyete ve öğretim

şekline göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Yaşadığı yer açısından ruh sağlığı anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Telef, Uzman ve Ergün (2013) araştırmalarında İzmir Dokuz Eylül Üniversitesindeki 260 öğretmen adayının psikolojik iyi oluşları ile değerleri arasındaki durumu araştırmışlar. Çalışmanın bulgularına göre değişkenlerden biri olan psikolojik olarak iyi olma ile geleneksellik, uyarılım ve güç arasında bir ilişki görülmemiştir. Ancak psikolojik iyi oluşla hazcılık, iyilikseverlik, evrensellik, başarı ve güvenlik ile pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Bir diğer bulgu olarak öğretmen adaylarının sahip olduğu bazı özellikler ve değerler kişide psikolojik iyi oluşu arttırdığı görülmüştür.

Sarı, Aydın, Şahin ve Oktan (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada amaç bireylerin bir sosyal medya platformu olan Facebook bağımlılığının meydana gelmesinde tekrarlayan umudun ve ruh sağlığı sürekliliğinin durumunu araştırmaktır. Araştırmada Facebook kullanan 410 üniversite öğrencisi yer almaktadır. Araştırmanın bulgularına göre Facebook bağımlılığı psikolojik ve sosyal iyi olma durumlarıyla negatif yönde anlamlı ilişki içinde olduğu görülmüştür.

Usta ve Deniz (2019)'ın gerçekleştirdiği çalışmada amaç İstanbul'un farklı liselerinde görev yapan 275 psikolojik danışmanın danışmanlık niteliklerinin meslek uyumu ile ruh sağlığı sürekliliği düzeylerini yordayıp yordamadığını incelemektir. Araştırma bulgularına bakıldığında katılımcıların meslek uyumuyla nitelikli psikolojik danışman becerileri ile beraber tüm varyansın %34'ünü açıklamaktadır.

Okcu (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 346 katılımcının ölüm farkındalığı ve kendine saygı durumunun ruh sağlığı düzeyleri ile ilişkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öz yeterliğin ve kendini sevmenin psikolojik, sosyal ve duygusal iyi olma üzerinde anlamlı ve pozitif yordayıcı etkisi olduğunu, benlik saygısının ruh sağlığı için anlamlı ve pozitif yordayıcı olduğu görülmüştür. Ayrıca ruh sağlığı kavramı için ölüm hakkındaki farkında oluş negatif olarak yordamaktadır.

Aydın (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın temel amacı olarak insanların televizyonda gösterilen olumsuz içerikli programlara yönelik tutumlarını ruh sağlığı ve dindarlık değişkenleri açısından araştırmaktır. Yapılan araştırmanın sonuçlarına

bakıldığında ruh sağlığı ile televizyon programlarındaki olumsuz içeriklere yönelik tutum ölçeğine göre olumsuz içerikler ruh sağlığını olumsuz şekilde etkilemiştir.

Çanakçı (2020)'nin gerçekleştirdiği çalışmada işe giden kadınların eşleri tarafından maruz bırakıldıkları şiddet düzeyi ve çevrelerinden gördükleri destek ve yardımın toplumsal cinsiyet rolleri, ruh sağlığı sürekliliği ile çok yönlü eylemli kişilik seviyelerini yordama durumu araştırılmıştır. Araştırma nedensel ve karşılaştırmalı bir yöntemde işlenmiştir. Araştırmada 695 çalışan kadın yer almıştır. Araştırma bulgularına göre eşinden şiddet görme değişkeni bir işte çalışan kadınların düzenli ruh sağlıkları için anlamlı düzeyde farklılık gösterip yordadığı görülmüştür. Çalışan kadınlar arasında şiddet görenlerin ruh sağlığı sürekliliği puanları şiddet görmeyenlere göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür.

2.2.3.2 Ruh sağlığı sürekliliği ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar.

Keyes (2002) yaptığı araştırmanın amacını hayatta yaşadığımız olumlu duyguların ve olumlu sürekliliğin belirtilerinin bir sendromu olarak ruh sağlığı sürekliliğini incelemektir. Araştırma bulgularına göre depresyon ve bitkinliğin algılanan duygusal sağlık, günlük hayat aktivitelerindeki engeller ve azalan işe gitme süresi açısından psikososyal bozulma ile anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmüştür. Gelişen ve orta seviyede olan ruhsal sağlığın psikososyal işleyişin anlamlı düzeyde ilişkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca yaşlıların, erkeklerin, eğitilmiş bireylerin ve evlilerin zihinsel olarak daha sağlıklı oldukları görülmüştür.

Joshanloo ve Nostratabadi (2009)'nin gerçekleştirdiği araştırma amacı İranlı üniversite öğrencilerinde beş büyük kişilik özelliklerinin ruh sağlığı sürekliliği seviyesi arasındaki ayırma yapma gücünü incelemektir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında farklı ruh sağlığı seviyelerine sahip katılımcıların beş kişilik özelliğinin dördünde (nevrotiklik, vicdanlılık, dışa dönüklük ve uyumluluk) büyük ölçüde değişkenlik gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Storrie, Ahern ve Tuckett (2010) tarafından yapılan çalışmada dünya genelinde ruhsal ve zihinsel sağlık durumlarını inceleyen 572 makale araştırıldı. Araştırma sonucunda bu konuda bazı öneriler listelendi. Üniversite öğrencileriyle çevredeki ruh sağlığı hizmetlerinin daha çok birlikteliğinin sağlanması, üniversite içindeki ruh sağlığı hizmeti sağlayıcıların ve çalışanların eğitimlerinin ve bilinçlerinin artırılması.

Jafari vd. (2010) tarafından yapılan araştırmada 223 üniversite öğrencisinin ruhsal iyi oluş ile ruh sağlığı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında kadınlarda erkeklere göre ruhsal iyi oluş ve varoluşsal iyilik hali daha iyi düzeydedir. Ayrıca ruhsal iyi oluş ile ruh sağlığı arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ruh sağlığı açısından ise kadınlar ve erkekler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Macaskill (2013)'in yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin ruh ve akıl sağlığı düzeyleri incelenmektedir. Araştırma bulgularına göre öğrenciler bu tür bozukluklar için en riskli dönemde oldukları için erken müdahale olumlu sonuçlar vermektedir. Bu nedenle üniversiteler öğrencilere daha fazla danışmanlık hizmeti vermesi gerekmektedir. Ayrıca öğrencilere gerektiğinde yardım isteyebilecekleri becerisinin kazandırılması gerekmektedir.

Meyer, Schilo ve Gaxiola (2014) tarafından yapılan araştırmada sosyoekonomik durumun bireylerin ruh sağlığı ve kişisel sağlıkları üzerindeki etkisi incelemek amaçlanmıştır. 2009 yılında Kaliforniya Sağlık Mülakat Anketine katılan 44,921 kişinin verileri bu amaçla incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında düşük sosyoekonomik düzey komşularla ilgili endişelerle negatif ilişkili, zihin sağlığı ve fiziksel sağlık ile de negatif ilişkili olduğu görülmüştür.

Ohrnberger, Fichera ve Sutton (2017) tarafından yapılan araştırmada amaç beden ve ruh sağlığı arasındaki bağı araştırmaktır. Çalışmada yaşam tarzı seçimlerini, sosyal işlevselliği dahil ederek geçmiş ruh sağlığı ve fiziksel sağlık düzeylerinin bugünkü ruh sağlığı üzerindeki doğrudan veya dolaylı etkilerini incelemek istenmiştir. Araştırmada 10,693 kişinin verilerinden yararlanılmıştır. Bulgulara göre geçmiş ruh sağlığı düzeyinin mevcut fiziksel sağlık üzerindeki etkisi %10 olarak ölçülmüştür. Geçmiş fiziksel sağlığın ruh sağlığı üzerindeki etkisi ise %8'ini dolaylı etkilemiştir. Her iki değişken içinde doğrudan ve dolaylı etkiler olduğu sonucuna varılmıştır. Dolaylı olarak etkileyen durumlara bakıldığında en büyük faydayı fiziksel aktivite sağlamaktadır. Erkekler değişkeni açısından bakıldığında ruh sağlığında %9,9 ileri yaşlarda %13,6 ve fiziksel sağlıkta ise %12,6 olarak dolaylı etkileri görülmüştür.

Nelson ve Wilson (2017) Kanada'da halkın ruh sağlığını eleştirel bir bakış açısıyla incelemiştir. Dünya genelinde yapılan araştırmalar sömürgecilik ve bununla alakalı durumların o yöreye ait bazı olumsuz etkilerinden birinin de ruh sağlığı bozulması

olduğunu göstermektedir. Araştırma için Kanada’da yerli ruh sağlığı ile ilgili 11 veri tabanı, 2 dergi ve 200’ün üzerinde makale araştırılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre Kanada’da alanyazında ruh sağlığı hizmetlerinde sömürgeciliği ve nedenleriyle ilgili çok yoğun bir şekilde araştırma bulunmaktadır. Ancak ruh sağlığı ile ilgili araştırmalarında intihar ve madde kullanımını gereğinden fazla ön plana çıkarılmıştır.

Liese, Gribble ve Wickremsinhe (2019) yaptıkları araştırmanın amacının son on yıl boyunca uluslararası alanda akıl sağlığı için ne kadar finansman ayrılmış olduğunu araştırmaktır. Araştırma 2006 ve 2016 yılları arası gerçekleşen ruh sağlığı alanına yönelik küresel kalkınma ile ilgili yapılan yardımları araştırmıştır. Araştırma bulgusu olarak ruh sağlığı alanına yapılan yardımların sağlık alanına yapılmış tüm yardımların yalnızca %0,3’ünü oluşturduğu görülmüştür.

Lereya, Patel, Dos Santos ve Deighton (2019) yaptıkları araştırmanın amacı çocukların özel eğitim ihtiyaçlarını ve ekonomik durumları ile akademik olarak kazanımı ve ruhsal zihinsel sağlığı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma İngiltere’de 15.301 7.sınıf öğrencisinin katılımıyla elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre zihinsel olarak sağlık sorunları yaşamak başarı ile negatif, devamsızlıkla pozitif yönlü ilişkilidir. Zihinsel sağlık sorunları aynı zamanda davranışsal bozukluklarla, dikkat eksikliğiyle, akran ilişkilerinde bozulmayla ilişkilidir.

Drissi, Ouhbi, Idrissi, Luque ve Ghogho (2020) yaptıkları araştırma sistematik bir haritalama çalışması olup amacı Scopus veri tabanında yer alan ruh sağlığı ile ilgili araştırmalara genel bir bakıştır. Araştırma için 289 yayın 8 sınıflandırma altında analiz edilmiştir. Araştırma sonucu elde edilen verilere bakıldığında ruh sağlığı konusu son yıllarda artan bir popülerliğe sahiptir. Ruh sağlığı bakımı açısından teknoloji kullanımının fayda ve zararları en çok incelenen konu olarak görülmüştür. Anksiyete ve depresyon en çok ele alınan ruh sağlığı bozukluklarıdır. Araştırmalara en çok konu olan grup gençlerdir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, çok sayıda birimden oluşan evrende, evren hakkında genel yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlenmesidir. Genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde iki yada daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ya da derecesini belirlemeyi amaçlanır (Karasar, 2019). Bu araştırmada üniversite öğrencilerinde hayatın anlam ve amacının yaşam becerileri ve ruh sağlığı sürekliliği ile ilişkisi incelenmiştir.

3.2 Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları 2022-2023 akademik yılında Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören random örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Katılımcıların belirlendiği random örnekleme yönteminde, örnekleme katılacak bireylerin tümünün seçilme ihtimallerininin eşit olması ve hesaplanabilmesi temeldir (Ergin, 1994). Örneklem 352 gönüllü üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların 109'u Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (%31), 45'i Türkçe Öğretmenliği (%12,8), 35'i Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (%9,9), 46'sı Sınıf Öğretmenliği (%13,1), 37'si Okul Öncesi Öğretmenliği (%10,5), 39'u Matematik Öğretmenliği (%11,1) ve 41'i Fen Bilgisi Öğretmenliği (%11,6) bölümlerinde öğrenim görmekte olan ve 227'sinin (%64,5) kadın, 125'inin ise (%35,5) erkek olduğu görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında üniversite öğrencilerinin demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinde hayatın anlamı ve amacını ölçmek için Hayatın Anlam ve Amacı Ölçeği (HAAÖ), yaşam becerileri düzeyini ölçmek için Yaşam Becerileri Ölçeği (YBÖ) ve üniversite öğrencilerinin ruh sağlığı sürekliliğini ölçmek için Ruh Sağlığı Sürekliliği Kısa Formu (RSSKF) ölçekleri kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel bilgi formu. Araştırmanın amaçları doğrultusunda araştırmacı tarafından üniversite öğrencilerinin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla oluşturulan Kişisel Bilgi Formunda cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, öğrenim gördüğü bölüm, şu an yaşadığı kişi/ler, kardeş sayısı, anne-baba eğitim durumları, aile gelir durumu ile ilgili sorular bulunmaktadır. Ayrıca veri toplama sürecinde gönüllülük sağlamak için bilgilendirilmiş onam formu kullanılmıştır. Bilgilendirilmiş Onam Formunda katılımcıların çalışmaya gönüllü olarak katılıp katılmadıklarına dair olan soruyu işaretleyip sonra formu doldurmaya geçebilecekleri hakkında bilgilendirilme yapılmıştır. Bu kapsamda çalışmada katılımcılara araştırmanın önemi ve amacından bahsedilerek gizlilik ve gönüllülük esası vurgulanmış ve burada toplanan verilerde kişisel bilgilerinin korunacağı ve bilgilerin sadece bu araştırma için kullanılacağı, çalışmadan istedikleri an ayrılacakları belirtilmiştir.

3.3.2. Hayatın anlam ve amacı ölçeği (HAAÖ). Aydın, Peker ve Kaya (2015) tarafından geliştirilen ölçek beşli likert tipinde ve 17 maddeden 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Hayatın anlam ve amacı ölçeği alt boyutları: hayatın anlamsızlığı ve amaç yoksunluğu ile hayatın anlam ve amacı olarak adlandırılmaktadır. Ölçekte üniversite öğrencilerinin hayatın anlam ve amacı konusunda sorulan sorulara katılıp katılmadıklarına dair her maddeyi “kesinlikle katılmıyorum (1)”, “katılmıyorum (2)”, “kararsızım (3)”, “katılıyorum (4)”, “kesinlikle katılıyorum (5)” şeklinde işaretlemelerini isteyen 17 madde bulunmaktadır. Bu 17 maddenin 11’i olumlu, 6’sı olumsuzdur.

Hayatın anlam ve amacı alt boyutunu ve olumlu ifadeleri içeren 11 adet ölçek maddesi bulunmaktadır. 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 15 ve 17 numaralı maddeler bu ölçeğin hayatın anlam ve amacı alt boyutunu ölçmektedir. Hayatın anlamsızlığı ve amaç yoksunluğu alt boyutunu ve olumsuz ifadeleri içeren 6 adet ölçek maddesi bulunmaktadır. 4, 8, 10, 13, 14 ve 16 numaralı maddeler bu ölçeğin hayatın anlamsızlığı ve amaç yoksunluğu alt boyutunu ölçmektedir. Hayatın anlamsızlığı ve amaç yoksunluğunu puanlayan bu olumsuz maddeler veri analizi yapılırken ters madde olarak kodlanmaktadır.

Ölçekte kişinin en düşük alabileceği puan 17, alınabilecek en yüksek puan ise 85'tir. Yüksek puan hayattaki anlamın yüksekliğini; düşük puan ise, anlamın düşüklüğünü gösterir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .91'dir. Bu çalışmada ölçeğin geneli için Cronbach Alpha katsayısı .89; alt boyutları için bakıldığında hayatın anlam ve amacı .85, hayatın anlamsızlığı ve amaç yoksunluğu .86 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Yaşam becerileri ölçeği (YBÖ). Ölçek Bolat ve Balaman (2017) tarafından insanların günlük hayatta kullandıkları yaşam becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen ve beş temel yaşam becerisi alanı olan ölçeğin empati kurma ve öz farkındalık, iletişim kişilerarası ilişki, eleştirel düşünce ve yaratıcı düşünme, problem çözme ve karar verme ile duygularla ve stresle başa çıkma boyutları bulunmaktadır. Ölçekte üniversite öğrencilerinin yaşam becerileri konusunda sorulan sorulara katılıp katılmadıklarına dair her maddeyi “kesinlikle katılmıyorum (1)”, “katılmıyorum (2)”, “kararsızım (3)”, “katılıyorum (4)”, “kesinlikle katılıyorum (5)” şeklinde işaretlemelerini isteyen 30 madde bulunmaktadır.

Duygularla ve stresle başa çıkma becerileri: 1, 2, 3, 4, 5, 6 ve 7 numaralı maddeleri içeren alt boyutun Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .82, yapılan çalışma için .84 olarak hesaplanmıştır.

Empati kurma ve öz farkındalık becerileri: 8, 9, 10, 11, 12, 13 ve 14 numaralı maddeleri içeren alt boyutun Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .77, yapılan çalışma için .87 olarak hesaplanmıştır.

Karar verme ve problem çözme becerileri: 15, 16, 17, 18, 19, 20 ve 21 numaralı maddeleri içeren alt boyutun Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .72, yapılan çalışma için .91 olarak hesaplanmıştır.

Yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerileri: 22, 23, 24, 25 ve 26 numaralı maddeleri içeren alt boyutun Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .73, yapılan çalışma için .90 olarak hesaplanmıştır.

İletişim kişilerarası ilişki becerileri: 27, 28, 29 ve 30 numaralı maddeleri içeren alt boyutun Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .66, yapılan çalışma için .84 olarak hesaplanmıştır.

30 maddeden oluşan ölçek geliştirme sürecinde toplam 493 kişiye uygulanmıştır. Ölçek 5'li likert tipinde oluşturulmuştur. Hazırlanan ölçekte ters madde veya olumsuz kök içeren bir madde bulunmamaktadır. Ölçeğin hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .90, yapılan çalışmada ölçeğin geneli için Cronbach' Alpha iç tutarlılık katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır.

3.3.4. Ruh sağlığı sürekliliği kısa formu (RSSKF). Keyes ve arkadaşları (2008) tarafından bireyin sosyal, psikolojik ve duygusal iyi oluş durumunu belirleyebilmek niyetiyle geliştirilmiştir. Ölçek altılı likert tipinde 14 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte üniversite öğrencilerinin ruh sağlığı sürekliliği konusunda sorulan sorulara son 1 ayda ne sıklıkla ölçekteki duyguları hissettiklerini işaretlemelerini isteyen “hiçbir zaman (0)”, “bir ya da iki kez (1)”, “yaklaşık haftada bir (2)”, “yaklaşık haftada 2-3 defa (3)”, “neredeyse her gün (4)”, “her gün (5)” şeklinde işaretlemelerini isteyen 14 madde bulunmaktadır.

Duygusal iyi olma: 1, 2 ve 3 numaralı maddeleri içeren alt boyutun Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .84, yapılan çalışma için .88 olarak hesaplanmıştır.

Sosyal iyi olma: 4, 5, 6, 7 ve 8 numaralı maddeleri içeren alt boyutun Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .78, yapılan çalışma için .82 olarak hesaplanmıştır.

Psikolojik iyi olma: 9, 10, 11, 12, 13 ve 14 numaralı maddeleri içeren alt boyutun Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .85, yapılan çalışma için .92 olarak hesaplanmıştır.

Ölçek puanlamasına bakıldığında en düşük puan olarak 0 alınabilirken en yüksek puan 70'tir. Ölçekte ayrı ayrı hem alt boyutlar hem de toplam puanlar hesaplanabilmektedir. Herhangi bir boyuttan toplanan puanların yüksek olması o iyi olma durumunun olumlu düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeği Demirci ve Akın (2015) Türkçeye

uyarlarken iyi olmanın farklı boyutlarını daha bütün halinde ölçmeyi ve iyi olmayı sadece psikopatolojinin yokluğuyla ölçmenin yanlış olduğu görüşüne dayanarak geliştirilmiştir. Ölçekte ters madde veya çeldirici madde bulunmamaktadır. Ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısına bakıldığında tümü için .90'dır. Bu çalışmada ölçeğin geneli için Cronbach Alpha katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır.

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırma konusu alanyazın taranması sonucunda belirlenmiş olup Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi etik kurulundan araştırma için gerekli izin alınmıştır. Ayrıca araştırmada kullanılacak ölçekler için ölçekleri geliştiren araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Veri toplayabilmek için üniversiteden gerekli uygulama izinleri alınmıştır. Araştırma için verileri toplama süreci 2022-2023 öğrenim yılını kapsamaktadır. Araştırmaya Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde farklı programlarda öğrenim gören gönüllü öğrenciler katılmıştır. Araştırma kapsamında Kişisel Bilgi Formu, Bilgilendirilmiş Onam Formu, Hayatın Anlam ve Amacı, Ruh Sağlığı Sürekliliği Kısa Formu ve Yaşam Becerileri ölçekleri katılımcılar tarafından doldurulmuştur. Araştırmanın verileri online olarak Google-form ile toplanmış ve toplama araçlarını doldurmak her katılımcı için ortalama 10 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri yüzde ve frekans değerleri; ölçeklere ait standart sapma, ortalama, çarpıklık ve basıklık değerleri betimsel istatistikler tablosuyla gösterilmiştir. Araştırmanın ölçeklerinin puanlarının normallik değerlerini hesaplamak amacıyla basıklık ve çarpıklık değerleri kullanılmıştır. Araştırmada sürekli değişkenlerden elde edilen değerlerin normal dağılım içerisinde sayılacak olan çarpıklık değerinin ± 1 değeri arasında kalıyor olması araştırma değerlerinin normal dağılımdan dikkate değer bir sapma olmadığı düşüncesiyle değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2011). Normal dağılım değerlerinin incelenmesi sonucunda değişkenlerin normal dağılım gösterdikleri görülmüştür. Kullanılan ölçekler ve alt boyutların puanlarının normal dağılım içinde olduğu için iki değişkeni

olanların karşılaştırılması için bağımsız iki örneklem t testinden; ikiden fazla gruplu değişkenlerde karşılaştırma için ANOVA testinden faydalanılmıştır. ANOVA testi uygulandıktan sonra anlamlı farklılık olduğunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için LSD post hoc testinden yararlanılmıştır. Hayatın anlam ve amacı, yaşam becerileri ve ruh sağlığı sürekliliğinin arasındaki ilişki için Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizinden faydalanılmıştır. Bağımsız değişkenler olan yaşam becerileri ve ruh sağlığı sürekliliği, bağımlı değişken olan hayatın anlam ve amacını yordayıcılığını test etmek amacıyla Çoklu Regresyon Analizinden yararlanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi .05 ($p < .05$) olarak ele alınmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgular araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda sırasıyla sunulmuştur.

4.1. Betimleyici İstatistikler

Araştırmanın bu kısmında çalışma grubundaki üniversite öğrencilerinin demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 1.

Üniversite Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Demografik Özellikler	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	227	64,5
	Erkek	125	35,5
Yaş	21 yaş ve altı	170	48,3
	22 yaş	94	26,7
	23 yaş	53	15,1
	24 yaş	35	9,9
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	25	7
	2.Sınıf	96	27,3
	3.Sınıf	108	30,7
	4.Sınıf	123	34,9
Öğrenim Bölüm	Gördüğü Fen Bilgisi Öğretmenliği	41	11,6
	Matematik Öğretmenliği	39	11,1
	Okul Öncesi Öğretmenliği	37	10,5
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	109	31
	Sınıf Öğretmenliği	46	13,1
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	35	9,9
	Türkçe Öğretmenliği	45	12,8
	Şu an Yaşadığı Kişi/ler		
	Aile	263	74,7
Kardeş Sayısı	Arkadaş	18	5,1
	Yalnız	42	11,9
	Yurt	29	8,2
	2 Kardeş	239	67,9
	3 Kardeş	65	18,5
	4 ve Üzeri	48	13,6

Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar Değil	15	4.3
	İlköğretim	215	61.1
	Lise	90	25.6
	Üniversite ve Lisansüstü	32	9.1
Baba Eğitim Düzeyi	Okuryazar Değil	7	2
	İlköğretim	165	46.9
	Lise	91	25.9
	Üniversite ve Lisansüstü	89	25.3
Gelir Durumu	Düşük	38	10.8
	Orta	291	82.7
	Yüksek	23	6.5

Tablo 1’de görüldüğü üzere, araştırmanın katılımcılarının 227 (%64,5)’si kadın, 125 (%35,5)’i erkektir. Katılımcıların 170 (%48,3)’i 21 yaş ve altı, 94 (%26,7)’ü 22 yaş, 53 (%15,1)’ü 23 yaş ve 35 (%9,9)’i 24 yaşındadır. Sınıf düzeylerine göre katılımcıların 25 (%7)’i 1.sınıf, 96 (%27,3)’sı 2.sınıf, 108 (%30,7)’i 3.sınıf ve 123 (%34,9)’ü 4.sınıftır. Öğrenim gördüğü bölümlere göre katılımcıların 41 (%11,6)’i Fen Bilgisi Öğretmenliği, 39 (%11,1)’u Matematik Öğretmenliği, 37 (%10,5)’si Okul Öncesi Öğretmenliği, 109 (%31)’u Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, 46 (%13,1)’sı Sınıf Öğretmenliği, 35 (%9,9)’i Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve 45 (%12,8)’i Türkçe Öğretmenliği programlarında okumaktadır. Katılımcıların 263 (%74,7)’ü ailesi ile, 18 (%5,1)’i arkadaşlarıyla, 42 (%11,9)’si yalnız ve 29 (%8,2)’u yurttan yaşamaktadır. Ayrıca 239 (%67,9)’unun 2 kardeşi, 65 (%18,5)’inin 3 kardeşi ve 48 (%13,6)’inin 4 ve üzeri sayıda kardeşi bulunmaktadır. Katılımcıların anne eğitim düzeylerine bakıldığında 15 (%4,3)’i okuryazar değil, 215 (%61,1)’inin ilköğretim mezunu, 90 (%25,6)’ı lise mezunu ve 32 (%9,1)’si üniversite ve lisansüstü eğitim düzeyindedir. Baba eğitim düzeyine göre ise katılımcıların 7 (%2)’si okuryazar değil, 165 (%46,9)’i ilköğretim mezunu, 91 (%25,9)’i lise mezunu ve 89 (%25,3)’ü üniversite ve lisansüstü eğitim düzeyindedir. Gelir durumuna göre ise 38 (%10,8)’i düşük, 291 (%82,7)’i orta ve 23 (%6,5)’ü yüksek gelir düzeyine sahiptir.

4.2. Hayatın anlam ve amacı, yaşam becerileri ve ruh sağlığı sürekliliği kısa formu ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler. Katılımcıların puan ortalamaları, minimum-maximum değerler, ölçek puanlarının dağılımlarının standart sapma ve çarpıklık değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek ve Alt Boyutlar	N	$\bar{x}$	Ss	Çarpıklık
Hayatın Anlam ve Amacı	352	3.52	.54	-.025
Hayatın Anlamsızlığı ve Amaç Yoksunluğu	352	3.42	.84	-.153
Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri	352	3.35	.76	-.251
Empati Kurma ve Öz Farkındalık Becerileri	352	3.74	.67	-.279
Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri	352	3.83	.70	-.539
Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerileri	352	3.95	.69	-.366
İletişim Kişilerarası İlişki Becerileri	352	4.05	.66	-.480
Duygusal İyi Olma	352	3.03	1.04	-.131
Sosyal İyi Olma	352	2.70	1.04	-.066
Psikolojik İyi Olma	352	3.26	1.05	-.608

Tablo 2'ye göre, katılımcıların Hayatın Anlam ve Amacı ölçeğinden aldıkları puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ölçeklerin alt boyutları için sırasıyla hayatın anlam ve amacı $\bar{x}=3.52$, $ss=.54$ ve hayatın anlamsızlığı ve amaç yoksunluğu $\bar{x}=3.42$, $ss=.84$ şeklindedir. Yaşam becerileri alt boyutları duygularla ve stresle başa çıkma becerileri $\bar{x}=3.35$, $ss=.76$; empati kurma ve öz farkındalık becerileri $\bar{x}=3.74$, $ss=.67$; karar verme ve problem çözme becerileri $\bar{x}=3.83$, $ss=.70$; yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerileri $\bar{x}=3.95$, $ss=.69$ ve iletişim kişilerarası ilişki becerileri $\bar{x}=4.05$, $ss=.66$ şeklindedir. Yaşam Becerileri Ölçeği puanları değerlendirildiğinde, ölçekten düşük puan almak yaşam becerileri açısından yetersizlik anlamına gelirken yüksek puan almak yaşam becerileri açısından yeterli olmak anlamındadır. Ölçek puanlarının ortalamalarına bakıldığında araştırmaya katılan bireylerin yaşam becerileri alt boyutlarından en yüksek ortalamanın iletişim ve kişilerarası ilişki becerileri (4.05) alt boyutlarında olduğu görülmektedir. Katılımcılar, yaşam becerileri açısından en düşük puan ortalaması ise duygularla ve stresle başa çıkma becerileri (3.35) alt boyutundan almıştır. Duygusal iyi olma ortalamaları $\bar{x}=3.03$, $ss=1.04$; sosyal iyi olma $\bar{x}=2.59$, $ss=1.04$ ve psikolojik iyi olma $\bar{x}=3.26$, $ss=1.05$ şeklindedir. Ölçek puan ortalamalarına bakıldığında araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin ruh sağlığı sürekliliğinde en yüksek ortalamayı psikolojik iyi olma (3.26) boyutu almıştır. Katılımcıların ruh sağlığı sürekliliği açısından en düşük puan ortalamaları ise sosyal iyi olma (2.59) alt boyutlarındadır.

4.3. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

4.3.1. Hayatın anlam ve amacının demografik değişkenlere göre karşılaştırılması. Hayatın anlam ve amacının cinsiyete göre farklılaşma durumunu incelemek için parametrik testlerden bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Analize ait sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Hayatın Anlam ve Amacının Cinsiyete göre Bağımsız T Testi Sonuçları

Ölçek	Varyans Kaynağı	N	Ort.	Ss	t	P
Hayatın Anlam ve Amacı	Kadın	227	3.83	.53	1.26	.205
	Erkek	125	3.91	.59		
Hayatın Anlamsızlığı ve Amaç Yoksunluğu	Kadın	227	3.49	.79	-2.01	.044*
	Erkek	125	3.30	.90		

Tablo 3'e göre, üniversite öğrencilerinin Hayatın Anlam ve Amacı ölçeğinin hayatın anlamsızlığı ve amaç yoksunluğu ($t=-2.01$, $p<.05$) alt boyutu puan ortalamalarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde kadınlar lehine farklılık gösterdiği görülmüştür. Hayatın anlam ve amacı boyutunun ise anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin hayatın anlam ve amacının yaşa göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan ANOVA testinin sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Hayatın Anlam ve Amacının Yaşa göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Varyans Kaynağı	N	Ort.	Ss	F	p
Hayatın Anlam ve Amacı	21 yaş ve altı	170	3.93	.53	2.29	.078
	22 yaş	94	3.83	.51		
	23 yaş	53	3.72	.54		
	24 yaş	35	3.80	.70		
Hayatın Anlamsızlığı ve Amaç Yoksunluğu	21 yaş ve altı	170	3.49	.85	1.15	.329
	22 yaş	94	3.39	.78		
	23 yaş	53	3.42	.67		
	24 yaş	35	3.21	1.10		

Tablo 4’te görüldüğü üzere, üniversite öğrencilerinin Hayatın Anlam ve Amacı ölçeği alt boyutu olan hayatın anlam ve amacı ($F=2.29$; $p>.05$) ve hayatın anlamsızlığı ve amaç yoksunluğu ($F=1.15$; $p>.05$) puan ortalamalarının yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Üniversite öğrencilerinin hayatın anlam ve amacının sınıf düzeyine göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan ANOVA testinin sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Hayatın Anlam ve Amacının Sınıf Düzeyine göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Varyans Kaynağı	N	Ort.	Ss	F	P
Hayatın Anlam ve Amacı	1.Sınıf	170	3.62	.76	1.97	.118
	2.Sınıf	94	3.90	.57		
	3.Sınıf	53	3.84	.54		
	4.Sınıf	35	3.90	.49		
Hayatın Anlamsızlığı ve Amaç Yoksunluğu	1.Sınıf	170	3.42	.91	1.15	.128
	2.Sınıf	94	3.54	.88		
	3.Sınıf	53	3.27	.62		
	4.Sınıf	35	3.47	.94		

Tablo 5’e göre, üniversite öğrencilerinin Hayatın Anlam ve Amacı ölçeğinin alt boyutu hayatın anlam ve amacı ($F=1.97$; $p>.05$) ve hayatın anlamsızlığı ve amaç yoksunluğu ($F=1.15$; $p>.05$) puan ortalamalarının sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>.05$).

Üniversite öğrencilerinin hayatın anlam ve amacının öğrenim gördüğü bölüme göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan ANOVA testinin sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Hayatın Anlam ve Amacının Öğrenim Gördüğü Bölüme göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Varyans Kaynağı	N	Ort.	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Hayatın Anlam ve Amacı	Psikolojik	109	3.83	.56	2.26	.016*	Türkçe Öğretmenliği>
	Danışmanlık ve	45	3.99	.48			Sosyal, Sınıf ve Fen
	Rehberlik	35	3.72	.55			Öğretmenliği
	Türkçe	46	3.76	.63			Okul Öncesi
	Öğretmenliği	37	4.06	.53			Öğretmenliği>Psikolojik
	Sosyal Bilgiler	39	3.94	.43			Danışmanlık ve
	Öğretmenliği	41	3.72	.42			Rehberlik, Sosyal, Sınıf
	Sınıf Öğretmenliği						ve Fen Öğretmenliği
	Okul Öncesi						
	Öğretmenliği						
Hayatın Anlamsızlığı ve Amaç Yoksunluğu	Matematik						
	Öğretmenliği						
	Fen Bilgisi						
	Öğretmenliği						
	Psikolojik	109	3.33	.61	2.05	.069	
	Danışmanlık ve	45	3.60	.90			
	Rehberlik	35	3.20	.81			
	Türkçe	46	3.60	.62			
	Öğretmenliği	37	3.68	.54			
	Sosyal Bilgiler	39	3.38	.75			
	Öğretmenliği	41	3.29	.53			
	Sınıf Öğretmenliği						
	Okul Öncesi						
	Öğretmenliği						
	Matematik						
	Öğretmenliği						
	Fen Bilgisi						
	Öğretmenliği						

Tablo 6'ya göre, üniversite öğrencilerinin Hayatın Anlam ve Amacı ölçeğinin hayatın anlam ve amacı alt boyutunun puan ortalamalarının öğrenim gördüğü bölüme göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür ($F=2.26$, $p<.05$). Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD Post Hoc Testine göre Türkçe Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin hayatın anlam ve amacı puanları Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programlarında öğrenim görenlere göre anlamlı düzeyde yüksektir.

Ayrıca Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin puanları Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir ($p<.05$).

Üniversite öğrencilerinin hayatın anlam ve amacının şu an yaşadığı kişi/lere göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan ANOVA testinin sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Hayatın Anlam ve Amacının Şu An Yaşadığı Kişi/ler Değişkenine göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Varyans Kaynağı	N	Ort.	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Hayatın Anlam ve Amacı	Aile	263	3.85	.56	.368	.776	
	Arkadaş	18	4.05	.49			
	Yalnız	42	3.89	.53			
	Yurt	29	3.87	.53			
Hayatın Anlamsızlığı ve Amaç Yoksunluğu	Aile	263	3.42	.91	5.11	.002*	Aile,Yalnız>Arkadaş Yurt>Arkadaş,Yalnız
	Arkadaş	18	3.54	.88			
	Yalnız	42	3.27	.62			
	Yurt	29	3.47	.94			

Tablo 7’ye göre, üniversite öğrencilerinin Hayatın Anlam ve Amacı ölçeğinin hayatın anlamsızlığı ve amaç yoksunluğu ($F=5.11$, $p<.05$) alt boyutu puan ortalamalarının şu an yaşadığı kişi/lere göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD Post Hoc Testine göre ailesiyle ve yalnız yaşayan üniversite öğrencilerin hayatın anlamsızlığı ve amaç yoksunluğu alt boyutu puanları arkadaşıyla yaşayanlara göre; yurttaki yaşayanların puanları ise arkadaşıyla ve yalnız yaşayanlara göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($p<.05$). Hayatın anlamsızlığı ve amaç yoksunluğu puanları açısından bakıldığında ailesiyle ve yalnız yaşayanların puanları, arkadaşlarıyla yaşayanlara göre, yurttaki yaşayanların puanları ise arkadaşıyla ve yalnız yaşayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin hayatın anlam ve amacının kardeş sayısına göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan ANOVA testinin sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Hayatın Anlam ve Amacının Kardeş Sayısına göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Varyans Kaynağı	N	Ort.	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Hayatın Anlam ve Amacı	2 Kardeş	239	3.80	.57	8.22	.001*	4 ve Üzeri>2 Kardeş, 3 Kardeş
	3 Kardeş	65	3.83	.48			
	4 ve Üzeri	48	4.14	.39			
Hayatın Anlamsızlığı ve Amaç Yoksunluğu	2 Kardeş	239	3.38	.89	.729	.483	
	3 Kardeş	65	3.45	.83			
	4 ve Üzeri	48	3.58	.52			

Tablo 8'e bakıldığında, üniversite öğrencilerinin Hayatın Anlam ve Amacı ölçeğinin alt boyutu olan hayatın anlam ve amacı ($F=8.22$, $p<.05$) puan ortalamalarının kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD Post Hoc Testine göre; kardeş sayısı 4 ve üzeri kardeşi olanların hayatın anlam ve amacı puanlarının 2 kardeşi ve 3 kardeşi olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür ($p<.05$).

Bir diğer değişle 4 ve üzeri kardeşi olanların hayatın anlam ve amacı puan ortalamaları 2 ve 3 sayıda kardeşi olanlara göre hayatın anlam ve amacı daha yüksektir.

Üniversite öğrencilerinin hayatın anlam ve amacının anne eğitim durumuna göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan ANOVA testinin sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Hayatın Anlam ve Amacının Anne Eğitim Durumuna göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Varyans Kaynağı	N	Ort.	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Hayatın Anlam ve Amacı	Okuryazar	15	4.42	.34	8.88	.00*	Okuryazar Değil> İlköğretim, Lise, Üniversite ve Lisansüstü Lise>İlköğretim
	Değil	215	3.78	.54			
	İlköğretim	90	3.97	.53			
	Lise	32	3.87	.59			
	Üniversite ve Lisansüstü						
Hayatın Anlamsızlığı ve Amaç Yoksunluğu	Okuryazar	15	3.77	.57	2.99	.031*	
	Değil	215	3.33	.83			
	İlköğretim	90	3.56	.90			
	Lise	32	3.54	.32			
	Üniversite ve Lisansüstü						

Tablo 9'a göre, üniversite öğrencilerinin Hayatın Anlam ve Amacı ölçeğinin alt boyutları hayatın anlam ve amacı ($F=8.88$, $p<.05$) ile hayatın anlamsızlığı ve amaç yoksunluğu ($F=2.99$, $p<.05$) puan ortalamaları anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD Post Hoc Testine göre, anne eğitim durumu okuryazar olmayanların hayatın anlam ve amacı puanları ilköğretim mezunu, lise mezunu, üniversite ve lisansüstü eğitimi olanlara göre, eğitim durumu lise mezunu olanlarda ilköğretim mezunu olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<.05$).

Üniversite öğrencilerinin hayatın anlam ve amacının baba eğitim durumuna göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan ANOVA testinin sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Hayatın Anlam ve Amacının Baba Eğitim Durumuna göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Varyans Kaynağı	N	Ort.	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Hayatın Anlam ve Amacı	Okuryazar	7	4.40	.38	3.29	.021*	Okuryazar Değil>İlköğretim,Lise, Üniversite ve Lisansüstü
	Değil	165	3.84	.51			
	İlköğretim	91	3.81	.61			
	Lise	89	3.92	.54			
	Üniversite ve Lisansüstü						
Hayatın Anlamsızlığı ve Amaç Yoksunluğu	Okuryazar	7	4.07	.08	1.86	.138	
	Değil	165	3.38	.83			
	İlköğretim	91	3.42	.96			
	Lise	89	3.46	.74			
	Üniversite ve Lisansüstü						

Tablo 10'a bakıldığında, üniversite öğrencilerinin Hayatın Anlam ve Amacı ölçeğinin alt boyutu olan hayatın anlam ve amacı ($F=3.29$, $p<.05$) puan ortalamaları baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD Post Hoc Testine göre, babası okuryazar olmayanların hayatın anlam ve amacı puanları baba eğitim durumu ilköğretim mezunu, lise mezunu, üniversite ve lisansüstü eğitimi olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur ($p<.05$).

Üniversite öğrencilerinin hayatın anlam ve amacının gelir durumuna göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan ANOVA testinin sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.

Hayatın Anlam ve Amacının Gelir Durumuna göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Varyans Kaynağı	N	Ort.	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Hayatın Anlam ve Amacı	Alt Gelir Düzeyi	38	4.06	.69	2.64	.072	-
	Orta Gelir Düzeyi	291	3.84	.52			
	Üst Gelir Düzeyi	23	3.83	.59			
Hayatın Anlamsızlığı ve Amaç Yoksunluğu	Alt Gelir Düzeyi	38	3.37	.92	.217	.805	-
	Orta Gelir Düzeyi	291	3.44	.83			
	Üst Gelir Düzeyi	23	3.34	.76			

Tablo 11'e göre, üniversite öğrencilerinin Hayatın Anlam ve Amacı ölçeğinin hayatın anlam ve amacı ($F=2.64$; $p>.05$) ile hayatın anlamsızlığı ve amaç yoksunluğu ($F=.217$; $p>.05$) alt boyutları puan ortalamalarının gelir durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür ($p>.05$). Ailelerin gelir durumlarına göre alt gelir düzeyi, orta gelir düzeyi ve üst gelir düzeyine sahip olmaları hayatın anlam ve amacında anlamlı farklılık oluşturmamaktadır.

4.3.2. Yaşam becerilerinin demografik değişkenlere göre karşılaştırılması.

Yaşam becerilerinin cinsiyete göre karşılaştırılması için parametrik testlerden bağımsız örneklem t testine ait sonuçlar Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12.

Yaşam Becerilerinin Cinsiyete göre Bağımsız T Testi Sonuçları

Ölçek	Varyans Kaynağı	N	Ort.	Ss	T	p
Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri	Kadın	227	3.36	.77	-.54	.585
	Erkek	125	3.32	.73		
Empati Kurma ve Öz Farkındalık Becerileri	Kadın	227	3.77	.68	-1.16	.245
	Erkek	125	3.69	.63		
Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri	Kadın	227	3.81	.73	.420	.675
	Erkek	125	3.85	.65		
Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerileri	Kadın	227	3.92	.73	1.10	.269
	Erkek	125	4	.60		
İletişim Kişilerarası İlişki Becerileri	Kadın	227	4.08	.71	-1.01	.310
	Erkek	125	4.01	.58		

Tablo 12'ye göre, üniversite öğrencilerinin Yaşam Becerileri ölçeğinin alt boyutları olan duygularla ve stresle başa çıkma becerileri ($t=-.54$, $p<.05$), empati kurma ve öz farkındalık becerileri ($t=-1.16$, $p<.05$), karar verme ve problem çözme becerileri ($t=.420$, $p<.05$), yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerileri ($t=1.10$, $p<.05$) ve iletişim kişilerarası ilişki becerileri ($t=-1.01$, $p<.05$) puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

Üniversite öğrencilerinin yaşam becerilerinin yaşa göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan ANOVA testinin sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13.

Yaşam Becerilerinin Yaşa göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Varyans Kaynağı	N	Ort.	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri	21 yaş ve altı	170	3.45	.73	2.81	.039*	21>23,24
	22 yaş	94	3.32	.71			
	23 yaş	53	3.20	.74			
	24 yaş	35	3.13	.95			
Empati Kurma ve Öz Farkındalık Becerileri	21 yaş ve altı	170	3.86	.55	3.70	.012*	
	22 yaş	94	3.69	.67			
	23 yaş	53	3.61	.78			
	24 yaş	35	3.54	.87			
Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri	21 yaş ve altı	170	3.94	.61	3.25	.022*	
	22 yaş	94	3.72	.70			
	23 yaş	53	3.75	.84			
	24 yaş	35	3.65	.84			
Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerileri	21 yaş ve altı	170	4.08	.60	4.46	.004*	21 yaş ve altı>24 yaş
	22 yaş	94	3.87	.62			
	23 yaş	53	3.84	.92			
	24 yaş	35	3.69	.77			
İletişim Kişilerarası İlişki Becerileri	21 yaş ve altı	170	4.14	.59	3.03	.029*	
	22 yaş	94	4.06	.63			
	23 yaş	53	3.89	.88			
	24 yaş	35	3.86	.67			

Tablo 13'e göre, Yaşam Becerileri ölçeğinin alt boyutları olan duygularla ve stresle başa çıkma becerileri ($F=2.81$, $p<.05$), empati kurma ve öz farkındalık becerileri ($F=3.70$, $p<.05$), karar verme ve problem çözme becerileri ($F=3.25$, $p<.05$), yaratıcı düşünme ve eleştirel ($F=4.46$, $p<.05$) ve iletişim kişilerarası ilişki becerileri ($F=3.03$, $p<.05$) puan ortalamaları yaşa göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Oluşan farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD Post Hoc Testine göre 21 yaş ve altı gruptaki üniversite öğrencilerinin duygularla ve stresle başa çıkma becerileri puanları, 23-24

yaş grubunda olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerileri puanları 21 yaş ve altı grubunda olanların puanları ise 24 yaş grubunda olan üniversite öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<.05$).

Üniversite öğrencilerinin yaşam becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan ANOVA testinin sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14.

Yaşam Becerilerinin Sınıf Düzeyine göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Varyans Kaynağı	N	Ort.	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri	1.Sınıf	25	2.84	.88	4.12	.007*	4.,3.,2. Sınıf>1.Sınıf
	2.Sınıf	96	3.39	.62			
	3.Sınıf	108	3.36	.78			
	4.Sınıf	123	3.40	.79			
Empati Kurma ve Öz Farkındalık Becerileri	1.Sınıf	25	3.52	.74	2.64	.049*	
	2.Sınıf	96	3.71	.56			
	3.Sınıf	108	3.87	.69			
	4.Sınıf	123	3.69	.69			
Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri	1.Sınıf	25	3.69	.76	.79	.495	
	2.Sınıf	96	3.77	.70			
	3.Sınıf	108	3.88	.66			
	4.Sınıf	123	3.85	.73			
Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerileri	1.Sınıf	25	3.80	.69	1.21	.306	
	2.Sınıf	96	3.87	.62			
	3.Sınıf	108	4.02	.68			
	4.Sınıf	123	3.97	.74			
İletişim Kişilerarası İlişki Becerileri	1.Sınıf	25	4.03	.63	2.25	.082	
	2.Sınıf	96	3.91	.64			
	3.Sınıf	108	4.13	.72			
	4.Sınıf	123	4.10	.62			

Tablo 14’e göre, üniversite öğrencilerinin Yaşam Becerileri ölçeğinin alt boyutları olan duygularla ve stresle başa çıkma becerileri ($F=4.12$, $p<.05$), empati kurma ve öz farkındalık becerileri ($F=2.64$, $p<.05$) puan ortalamaları sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Oluşan farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD Post Hoc Testine göre 2. 3. ve 4.sınıfa devam eden öğrencilerin duygularla ve stresle başa çıkma becerileri puanları 1.sınıfa devam edenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<.05$).

Üniversite öğrencilerinin yaşam becerilerinin öğrenim görülen bölüme göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan ANOVA testinin sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15.

Yaşam Becerilerinin Öğrenim Görülen Bölüme göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Varyans Kaynağı	N	Ort.	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Türkçe Öğretmenliği Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Sınıf Öğretmenliği Okul Öncesi Öğretmenliği Matematik Öğretmenliği Fen Bilgisi Öğretmenliği	109 45 35 46 37 39 41	3.39 3.58 3.37 3.32 3.26 3.27 3.12	.78 .83 .63 .84 .61 .79 .66	1.53	.166	
Empati Kurma ve Öz Farkındalık Becerileri	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Türkçe Öğretmenliği Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Sınıf Öğretmenliği Okul Öncesi Öğretmenliği Matematik Öğretmenliği Fen Bilgisi Öğretmenliği	109 45 35 46 37 39 41	3.73 3.96 3.64 3.89 3.71 3.65 3.55	.68 .53 .68 .77 .68 .60 .60	2.06	.057	
Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Türkçe Öğretmenliği Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Sınıf Öğretmenliği Okul Öncesi Öğretmenliği Matematik Öğretmenliği Fen Bilgisi Öğretmenliği	109 45 35 46 37 39 41	3.80 4.05 3.59 3.85 3.84 3.97 3.67	.72 .54 .99 .68 .74 .57	2.10	.052	
Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerileri	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Türkçe Öğretmenliği Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	109 45 35 46 37 39	3.95 4.26 3.66 3.86 4 3.97	.73 .67 .85 .68 .60 .53	2.82	.011*	Türkçe Öğretmenliği>Sosyal Bilgiler, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmenliği

	Sınıf Öğretmenliği Okul Öncesi Öğretmenliği Matematik Öğretmenliği Fen Bilgisi Öğretmenliği	41	3.87	.54			
İletişim	Psikolojik	109	3.93	.68	3.84	.001*	Türkçe
Kişilerarası	Danışmanlık ve	45	4.35	.56			Öğretmenliği>Psikolojik
İlişki	Rehberlik	35	3.80	.76			Danışmanlık ve
Becerileri	Türkçe Öğretmenliği	46	4.23	.65			Rehberlik, Sosyal
	Sosyal Bilgiler	37	4.16	.60			Bilgiler, Fen Bilgisi ve
	Öğretmenliği	39	4.03	.64			Matematik Öğretmenliği
	Sınıf Öğretmenliği	41	4.01	.59			
	Okul Öncesi Öğretmenliği Matematik Öğretmenliği Fen Bilgisi Öğretmenliği						

Tablo 15’de görüldüğü üzere, üniversite öğrencilerinin Yaşam Becerileri ölçeğinin alt boyutları olan yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerileri ($F=2.82$, $p<.05$) ve iletişim kişilerarası ilişki becerileri ($F=3.84$, $p<.05$) puan ortalamalarının öğrencilerin öğrenim gördüğü bölüme göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD Post Hoc testine göre Türkçe Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerileri puanları Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programlarında öğrenim görenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

İletişim kişilerarası ilişki becerileri alt boyutları puanları açısından ise Türkçe Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin puanları, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur ($p<.05$).

Üniversite öğrencilerinin yaşam becerilerinin şu an yaşadığı kişi/lere göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan ANOVA testinin sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16.

Yaşam Becerilerinin Şu An Yaşadığı Kişi/lere göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Varyans Kaynağı	N	Ort.	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri	Aile	263	3.34	.76	4.66	.003*	Arkadaş>Aile, Yalnız, Yurt
	Arkadaş	18	3.93	.32			
	Yalnız	42	3.28	.82			
	Yurt	29	3.11	.74			
Empati Kurma ve Öz Farkındalık Becerileri	Aile	263	3.76	.64	2.82	.039*	Aile ve Arkadaş >Yurt
	Arkadaş	18	3.94	.51			
	Yalnız	42	3.75	.79			
	Yurt	29	3.42	.74			
Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri	Aile	263	3.83	.69	8.11	.000*	Aile ve Arkadaş>Yurt
	Arkadaş	18	4.13	.39			
	Yalnız	42	4.03	.69			
	Yurt	29	3.30	.72			
Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerileri	Aile	263	3.95	.69	3.78	.011*	Aile>Yurt Arkadaş>Aile, Yalnız, Yurt
	Arkadaş	18	4.34	.51			
	Yalnız	42	3.96	.62			
	Yurt	29	3.65	.79			
İletişim Kişilerarası İlişki Becerileri	Aile	263	4.05	.68	2.90	.035*	Arkadaş, Aile, Yalnız>Yurt
	Arkadaş	18	4.31	.64			
	Yalnız	42	4.14	.63			
	Yurt	29	3.77	.49			

Tablo 16'ya bakıldığında, Yaşam Becerileri ölçeğinin alt boyutları olan duygularla ve stresle başa çıkma ($F=4.66$, $p<.05$), empati kurma ve öz farkındalık ($F=2.28$, $p<.05$), karar verme ve problem çözme becerileri ($F=8.11$, $p<.05$), yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerileri ($F=3.78$, $p<.05$) ve iletişim kişilerarası ilişki becerileri ($F=2.90$, $p<.05$) puan ortalamalarının katılımcıların şu an yaşadığı kişi/lere göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD Post Hoc Testine bakıldığında katılımcıların arkadaşları ile yaşayanlar duygularla ve stresle başa çıkma becerileri açısından ailesiyle yaşayanlar ile, yurttan ve yalnız yaşayanlara göre puanları anlamlı düzeyde daha yüksektir. Empati kurma ve öz farkındalık becerileri açısından bakıldığında, ailesi ve arkadaşları ile yaşayanların puanları yurttan yaşayanlara göre daha yüksektir. Karar verme ve problem çözme becerileri açısından ise ailesi ve arkadaşlarıyla yaşayanlar puanları yurttan yaşayanlardan anlamlı düzeyde daha yüksektir. Yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerileri açısından arkadaşlarıyla yaşayanların puanları ailesi ile yaşayan, yalnız ve yurttan yaşayanlara göre daha yüksektir. Ayrıca iletişim kişilerarası ilişki becerileri

puanlarına bakıldığında arkadaşlarıyla yaşayan, ailesiyle ve yalnız yaşayanların puanları yurttta yaşayanların puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<.05$).

Üniversite öğrencilerinin yaşam becerilerinin kardeş sayısına göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan ANOVA testinin sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17.

Yaşam Becerilerinin Kardeş Sayısına göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Varyans Kaynağı	N	Ort.	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri	2 Kardeş	239	3.30	.77	2.25	.106	
	3 Kardeş	65	3.37	.81			
	4 ve Üzeri	48	3.55	.58			
Empati Kurma ve Öz Farkındalık Becerileri	2 Kardeş	239	3.68	.70	3.89	.021*	3 Kardeş>2 Kardeş
	3 Kardeş	65	3.92	.66			
	4 ve Üzeri	48	3.83	.42			
Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri	2 Kardeş	239	3.78	.74	2.81	.061	
	3 Kardeş	65	4.01	.64			
	4 ve Üzeri	48	3.80	.53			
Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerileri	2 Kardeş	239	3.87	.72	5.95	.003*	3 Kardeş>2 Kardeş
	3 Kardeş	65	4.18	.61			
	4 ve Üzeri	48	4.05	.54			
İletişim Kişilerarası İlişki Becerileri	2 Kardeş	239	4.04	.71	.334	.716	
	3 Kardeş	65	4.11	.64			
	4 ve Üzeri	48	4.03	.43			

Tablo 17’ye göre, üniversite öğrencilerinin Yaşam Becerileri ölçeğinin alt boyutları olan empati kurma ve öz farkındalık becerileri ($F=3.89$, $p<.05$) ve yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerileri ($F=5.95$, $p<.05$) puan ortalamaları kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Farkın kaynağına ilişkin gerçekleştirilen LSD Post Hoc Testine bakıldığında 3 kardeşi olanların empati kurma ve öz farkındalık becerileri ile yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerileri puanları 2 kardeşi olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<.05$).

Üniversite öğrencilerinin yaşam becerilerinin anne eğitim durumuna göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan ANOVA testinin sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18.

Yaşam Becerilerinin Anne Eğitim Durumuna göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Varyans Kaynağı	N	Ort.	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri	Okuryazar Değil İlköğretim Lise Üniversite ve Lisansüstü	15 215 90 32	3.95 3.27 3.29 3.76	.53 .84 .50 .58	7.51	.00*	Okuryazar Değil>İlköğretim,Lise Üniversite ve Lisansüstü>İlköğretim ve Lise
Empati Kurma ve Öz Farkındalık Becerileri	Okuryazar Değil İlköğretim Lise Üniversite ve Lisansüstü	15 215 90 32	4.41 3.65 3.72 4.12	.38 .69 .51 .69	10.62	.00*	Okuryazar Değil>İlköğretim, Lise
Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri	Okuryazar Değil İlköğretim Lise Üniversite ve Lisansüstü	15 215 90 32	4.22 3.77 3.89 3.80	.34 .71 .55 1.04	2.25	.082	
Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerileri	Okuryazar Değil İlköğretim Lise Üniversite ve Lisansüstü	15 215 90 32	4.29 3.87 4.15 3.75	.37 .72 .55 .79	5.61	.001*	Okuryazar Değil>İlköğretim, Üniversite ve Lisansüstü
İletişim Kişilerarası İlişki Becerileri	Okuryazar Değil İlköğretim Lise Üniversite ve Lisansüstü	15 215 90 32	4.30 4.00 4.14 4.05	.39 .71 .53 .78	1.52	.208	

Tablo 18'e göre, üniversite öğrencilerinin Yaşam Becerileri ölçeğinin alt boyutları olan duygularla ve stresle başa çıkma becerileri ($F=7.51$, $p<.05$), empati kurma ve öz farkındalık becerileri ($F=10.62$, $p<.05$) ve yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerileri ($F=5.61$, $p<.05$) puan ortalamaları anne eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Farkın kaynağını tespiti için yapılan LSD Post Hoc Testine göre katılımcıların anneleri okuryazar olmayanların duygularla ve stresle başa çıkma becerileri puanları ilköğretim mezunu ve lise mezunu olanlara göre, üniversite ve lisansüstü eğitimi olanların puanları ilköğretim mezunu ve lise mezunu olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Empati kurma ve öz farkındalık becerileri açısından bakıldığında katılımcılardan annesi okuryazar olmayanların puanları ilköğretim mezunu ve lise mezunu olanlara göre anlamlı düzeyde daha

yüksektir. Duygularla ve stresle başa çıkma ile empati kurma ve öz farkındalık becerileri puanları, katılımcıların anne eğitim durumu üniversite ve lisansüstü eğitimi olanlar anne eğitim durumu ilköğretim mezunu ve lise mezunu olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ayrıca yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerileri puanları annesi okuryazar olmayanlar anne eğitimi ilköğretim mezunu ve üniversite ve lisansüstü eğitimi olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<.05$).

Üniversite öğrencilerinin yaşam becerilerinin baba eğitim durumuna göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan ANOVA testinin sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19.

Yaşam Becerilerinin Baba Eğitim Durumuna göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Varyans Kaynağı	N	Ort.	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri	Okuryazar	7	4.08	.45	3.73	.012*	Okuryazar Değil> İlköğretim, Üniversite ve Lisansüstü
	Değil	165	3.34	.77			
	İlköğretim	91	3.21	.75			
	Lise	89	3.45	.72			
Empati Kurma ve Öz Farkındalık Becerileri	Okuryazar	7	4.36	.45	5.45	.001*	Okuryazar Değil>Lise Üniversite ve Lisansüstü>Lise
	Değil	165	3.77	.64			
	İlköğretim	91	3.55	.74			
	Lise	89	3.84	.59			
Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri	Okuryazar	7	4.12	.15	3.76	.011*	Okuryazar Değil>Lise, Üniversite ve Lisansüstü İlköğretim>Lise
	Değil	165	3.92	.69			
	İlköğretim	91	3.63	.71			
	Lise	89	3.84	.71			
Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerileri	Okuryazar	7	4.42	.53	3.95	.009*	Üniversite ve Lisansüstü>Lise
	Değil	165	3.98	.68			
	İlköğretim	91	3.76	.69			
	Lise	89	4.04	.67			
İletişim Kişilerarası İlişki Becerileri	Okuryazar	7	4.42	.53	.74	.526	
	Değil	165	4.04	.70			
	İlköğretim	91	4.06	.57			
	Lise	89	4.05	.69			

Tablo 19'a göre, üniversite öğrencilerinin Yaşam Becerileri ölçeğinin alt boyutları olan duygularla başa çıkma becerileri ($F=3.73$, $p<.05$), empati kurma ve öz farkındalık becerileri ($F=5.45$, $p<.05$), karar verme ve problem çözme becerileri ($F=3.76$, $p<.05$) ile yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerileri ($F=3.95$, $p<.05$) puan ortalamaları baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD Post Hoc Testine göre baba eğitim durumu okuryazar olmayanların duygularla ve stresle başa çıkma becerileri puanları diğerlerine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Empati ve öz farkındalık becerileri açısından katılımcıların baba eğitim durumu okuryazar olmayanların puanları lise mezunlarına göre, baba eğitim durumu üniversite ve lisansüstü eğitimi olanların puanları lise mezunlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Karar verme ve problem çözme becerileri açısından katılımcıların baba eğitim durumu okuryazar olmayanların puanları lise mezunu ile üniversite ve lisansüstü eğitimi olanlara göre, baba eğitim durumu ilköğretim mezunu olanların puanları lise mezunu olanlara göre anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerileri alt boyutu açısından, katılımcıların baba eğitim durumu üniversite ve lisansüstü eğitimi olanların puanları lise mezunu olanlara göre anlamlı düzeyde yüksektir ($p<.05$).

Üniversite öğrencilerinin yaşam becerilerinin gelir durumuna göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan ANOVA testinin sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20.

Yaşam Becerilerinin Gelir Durumuna göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Varyans Kaynağı	N	Ort.	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri	Alt Gelir Düzeyi	38	3.47	.99	.574	.564	-
	Orta Gelir Düzeyi	291	3.33	.73			
	Üst Gelir Düzeyi	23	3.34	.63			
Empati Kurma ve Öz Farkındalık Becerileri	Alt Gelir Düzeyi	38	3.93	.77	2.00	.136	-
	Orta Gelir Düzeyi	291	3.73	.65			
	Üst Gelir Düzeyi	23	3.62	.64			
Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri	Alt Gelir Düzeyi	38	3.95	.78	.716	.489	-
	Orta Gelir Düzeyi	291	3.81	.69			
	Üst Gelir Düzeyi	23	3.78	.76			
Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerileri	Alt Gelir Düzeyi	38	3.87	.63	.263	.769	-
	Orta Gelir Düzeyi	291	3.95	.70			
	Üst Gelir Düzeyi	23	3.99	.66			
İletişim Kişilerarası İlişki Becerileri	Alt Gelir Düzeyi	38	4.03	.60	.161	.851	-
	Orta Gelir Düzeyi	291	4.06	.67			
	Üst Gelir Düzeyi	23	3.98	.75			

Tablo 20'ye göre, üniversite öğrencilerinin Yaşam Becerileri ölçeği alt boyutlarının puan ortalamaları, gelir durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

4.3.3. Ruh sağlığı sürekliliğinin demografik değişkenlere göre karşılaştırılması. Ruh sağlığı sürekliliğinin cinsiyete göre karşılaştırılması için parametrik testlerden bağımsız örneklem t testine ait sonuçlar Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21.

Ruh Sağlığı Sürekliliğinin Cinsiyete göre Bağımsız T Testi Sonuçları

Ölçek	Varyans Kaynağı	N	Ort.	Ss	T	p
Duygusal İyi Olma	Kadın	227	3.12	.97	-2.13	0.33*
	Erkek	125	2.88	1.15		
Sosyal İyi Olma	Kadın	227	2.71	1.03	-.231	.817
	Erkek	125	2.68	1.06		
Psikolojik İyi Olma	Kadın	227	3.26	1.05	-0.24	.981
	Erkek	125	3.26	1.05		

Tablo 21'e göre, Ruh Sağlığı Sürekliliği alt boyutlarından duygusal iyi olma ($t=-2.13$, $p<.05$) alt boyutu puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Kadınların duygusal iyi olma erkeklerden anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<.05$).

Üniversite öğrencilerinin ruh sağlığı sürekliliğinin yaşa göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan ANOVA testinin sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22.

Ruh Sağlığı Sürekliliğinin Yaşa göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Varyans Kaynağı	N	Ort.	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Duygusal İyi Olma	21 yaş ve altı	170	3.10	1.13	.646	.586	
	22 yaş	94	3.03	.90			
	23 yaş	53	2.91	.95			
	24 yaş	35	2.92	1.09			
Sosyal İyi Olma	21 yaş ve altı	170	2.87	1.06	4.19	.006*	21 yaş ve altı>23,24
	22 yaş	94	2.63	1.08			
	23 yaş	53	2.52	.91			
	24 yaş	35	2.28	.86			

Psikolojik İyi Olma	21 yaş ve altı	170	3.44	1.06	4.02	.008*	21 yaş ve altı>22, 24
	22 yaş	94	3.07	.99			
	23 yaş	53	3.23	1.01			
	24 yaş	35	2.92	1.10			

Tablo 22'e bakıldığında, Ruh Sağlığı Sürekliliği ölçeğinin alt boyutları sosyal iyi olma ($F=4.19$, $p<.05$) ve psikolojik iyi olma ($F=4.02$, $p<.05$) puan ortalamaları yaşa göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan LSD Post Hoc Testine göre 21 yaş ve altı grupta olan katılımcıların sosyal iyi olma puanları 23 ve 24 yaşındakilere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. 21 yaş ve altı grupta olan katılımcıların psikolojik iyi olma puanları 22 ve 24 yaşındakilere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<.05$).

Üniversite öğrencilerinin ruh sağlığı sürekliliğinin sınıf düzeyine göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan ANOVA testinin sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23.

Ruh Sağlığı Sürekliliğinin Sınıf Düzeyine göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Varyans Kaynağı	N	Ort.	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Duygusal İyi Olma	1.Sınıf	25	2.69	.99	4.57	.004*	3.Sınıf>2 ve 1. Sınıf
	2.Sınıf	96	2.78	1.20			
	3.Sınıf	108	3.24	1.03			
	4.Sınıf	123	3.12	.87			
Sosyal İyi Olma	1.Sınıf	25	2.93	.90	2.75	.043*	3.Sınıf>2.Sınıf
	2.Sınıf	96	2.46	1.01			
	3.Sınıf	108	2.83	.98			
	4.Sınıf	123	2.71	1.11			
Psikolojik İyi Olma	1.Sınıf	25	3.52	1.28	1.003	.392	
	2.Sınıf	96	3.13	1.03			
	3.Sınıf	108	3.29	1.07			
	4.Sınıf	123	3.28	.99			

Tablo 23'e göre, üniversite öğrencilerinin Ruh Sağlığı Sürekliliği ölçeğinin duygusal iyi olma ($F=4.57$, $p<.05$) ve sosyal iyi olma ($F=2.75$, $p<.05$) alt boyutları puan ortalamaları sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD Post Hoc Testine göre 3.sınıfa gidenlerin duygusal iyi olma ve sosyal iyi olma puanları 2 ve 1. sınıfa gidenlerin puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<.05$).

Üniversite öğrencilerinin ruh sağlığı sürekliliğinin öğrenim gördüğü bölüme göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan ANOVA testinin sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24.

Ruh Sağlığı Sürekliliğinin Öğrenim Gördüğü Bölüme göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Varyans Kaynağı	N	Ort.	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Duygusal İyi Olma	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	109	3.05	1.10	2.34	.031*	Türkçe Öğretmenliği > Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
	Türkçe Öğretmenliği	45	3.43	1.01			
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	35	2.60	1.11			
	Sınıf Öğretmenliği	46	3.15	1.07			
	Okul Öncesi Öğretmenliği	37	2.92	.81			
	Matematik Öğretmenliği	39	2.94	1.14			
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	41	2.99	.76			
Sosyal İyi Olma	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	109	2.85	1.06	3.14	.005*	
	Türkçe Öğretmenliği	45	2.96	1.03			
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	35	2.41	1.01			
	Sınıf Öğretmenliği	46	2.90	.91			
	Okul Öncesi Öğretmenliği	37	2.68	.92			
	Matematik Öğretmenliği	39	2.36	1.12			
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	41	2.35	1.00			
Psikolojik İyi Olma	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	109	3.32	1.10	5.99	.000*	Türkçe, Sınıf Öğretmenliği > Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen Bilgisi Öğretmenliği
	Türkçe Öğretmenliği	45	3.68	.71			
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	35	2.90	1.21			
	Sınıf Öğretmenliği	46	3.71	.95			
	Okul Öncesi Öğretmenliği	37	3.23	.96			
	Matematik Öğretmenliği	39	2.75	1.09			
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	41	2.93	.86			

Tablo 24'e göre, üniversite öğrencilerinin Ruh Sağlığı Sürekliliği ölçeğinin duygusal iyi olma ($F=2.34$, $p<.05$), sosyal iyi olma ($F=3.14$, $p<.05$) ve psikolojik iyi olma ($F=5.99$, $p<.05$) alt boyutları puan ortalamaları öğrenim görülen bölüme göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD Post Hoc Testine göre Türkçe Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin duygusal iyi olma alt boyutu puanları, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında öğrenim görenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Türkçe Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği programlarında öğrenim görenlerin psikolojik iyi olma puanları Sosyal, Fen ve Matematik Öğretmenliğinde öğrenim görenlerin puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<.05$).

Üniversite öğrencilerinin ruh sağlığı sürekliliğinin şu an yaşadığı kişi/lere göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan ANOVA testinin sonuçları Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25.

Ruh Sağlığı Sürekliliğinin Şu An Yaşadığı Kişi/lere göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Varyans Kaynağı	N	Ort.	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Duygusal İyi Olma	Aile	263	2.93	1.09	4.89	.002*	Arkadaş, Yurt>Aile
	Arkadaş	18	3.70	.45			
	Yalnız	42	3.38	1.04			
	Yurt	29	3.05	.57			
Sosyal İyi Olma	Aile	263	2.60	1.07	3.26	.021*	
	Arkadaş	18	3.17	.97			
	Yalnız	42	2.90	.89			
	Yurt	29	2.97	.82			
Psikolojik İyi Olma	Aile	263	3.20	1.10	1.71	.164	
	Arkadaş	18	3.67	.75			
	Yalnız	42	3.46	.85			
	Yurt	29	3.20	.94			

Tablo 25'e bakıldığında, üniversite öğrencilerinin Ruh Sağlığı Sürekliliği ölçeğinin duygusal iyi olma ($F=4.89$, $p<.05$) ve sosyal iyi olma ($F=3.26$, $p<.05$) alt boyutları puan ortalamaları katılımcıların şu an yaşadığı kişi/ler değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Farkın kaynağını tespit etmek için yapılan LSD Post Hoc Testine göre arkadaşlarıyla yaşayan ve yurttta yaşayanların duygusal iyi olma puanları ailesiyle yaşayanların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<.05$).

Üniversite öğrencilerinin ruh sağlığı sürekliliğinin kardeş sayısına göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan ANOVA testinin sonuçları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26.

Ruh Sağlığı Sürekliliğinin Kardeş Sayısına göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Varyans Kaynağı	N	Ort.	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Duygusal İyi Olma	2 Kardeş	239	3.06	1.03	1.42	.243	-
	3 Kardeş	65	3.10	.98			
	4 ve Üzeri	48	2.80	1.15			
Sosyal İyi Olma	2 Kardeş	239	2.69	.98	.982	.376	-
	3 Kardeş	65	2.82	1.10			
	4 ve Üzeri	48	2.55	1.22			
Psikolojik İyi Olma	2 Kardeş	239	3.28	1.08	.262	.770	-
	3 Kardeş	65	3.17	1.01			
	4 ve Üzeri	48	3.26	.95			

Tablo 26'ya bakıldığında, üniversite öğrencilerinin Ruh Sağlığı Sürekliliği ölçeğinin alt boyutları puan ortalamaları kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

Üniversite öğrencilerinin ruh sağlığı sürekliliğinin anne eğitim durumuna göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan ANOVA testinin sonuçları Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27.

Ruh Sağlığı Sürekliliğinin Anne Eğitim Durumuna göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Varyans Kaynağı	N	Ort.	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Duygusal İyi Olma	Okuryazar Değil	15	3.57	.26	1.47	.223	-
	İlköğretim	215	2.99	1.13			
	Lise	90	3.02	.78			
	Üniversite	ve 32	3.09	1.21			
	Lisansüstü						
Sosyal İyi Olma	Okuryazar Değil	15	2.85	.93	1.44	.229	-
	İlköğretim	215	2.76	1.02			
	Lise	90	2.63	1.00			
	Üniversite	ve 32	2.38	1.30			
	Lisansüstü						
Psikolojik İyi Olma	Okuryazar Değil	15	3.82	.36	2.25	.081	-
	İlköğretim	215	3.23	1.06			
	Lise	90	3.32	.90			
	Üniversite	ve 32	3.00	1.46			
	Lisansüstü						

Tablo 27'ye göre, üniversite öğrencilerinin Ruh Sağlığı Sürekliliği ölçeğinin alt boyutları puan ortalamaları anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p<.05$).

Üniversite öğrencilerinin ruh sağlığı sürekliliğinin baba eğitim durumuna göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan ANOVA testinin sonuçları Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28.

Ruh Sağlığı Sürekliliğinin Baba Eğitim Durumuna göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Varyans Kaynağı	N	Ort.	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Duygusal İyi Olma	Okuryazar Değil	7	3.80	.17	2.26	.080	
	İlköğretim	165	3.11	1.07			
	Lise	91	2.89	1.10			
	Üniversite ve Lisansüstü	89	2.97	.94			
Sosyal İyi Olma	Okuryazar Değil	7	2.68	.64	6.34	.000*	İlköğretim>Lise, Üniversite ve Lisansüstü
	İlköğretim	165	2.95	.96			
	Lise	91	2.46	1.22			
	Üniversite ve Lisansüstü	89	2.47	.91			
Psikolojik İyi Olma	Okuryazar Değil	7	4.02	.44	3.02	.030*	Okuryazar değil> İlköğretim, Lise, Üniversite ve Lisansüstü
	İlköğretim	165	3.37	1.00			
	Lise	91	3.09	1.07			
	Üniversite ve Lisansüstü	89	3.15	1.05			

Tablo 28'e göre, üniversite öğrencilerinin Ruh Sağlığı Sürekliliği ölçeğinin sosyal iyi olma ($F=6.34$, $p<.05$) ve psikolojik iyi olma ($F=3.02$, $p<.05$) alt boyutları puan ortalamaları baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD Post Hoc Testine göre katılımcıların baba eğitim durumu ilköğretim mezunu olanların sosyal iyi olma puanları baba eğitim durumu lise mezunu ile üniversite ve lisansüstü eğitimi olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Baba eğitim durumu okuryazar olmayanların psikolojik iyi olma puanları diğer eğitim durumuna sahip olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<.05$).

Üniversite öğrencilerinin ruh sağlığı sürekliliğinin gelir durumuna göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan ANOVA testinin sonuçları Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29.

Ruh Sağlığı Sürekliliğinin Gelir Durumuna göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Varyans Kaynağı	N	Ort.	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Duygusal İyi Olma	Alt Gelir Düzeyi	38	2.86	1.51	.569	.566	-
	Orta Gelir Düzeyi	291	3.06	.97			
	Üst Gelir Düzeyi	23	3.05	1.00			
Sosyal İyi Olma	Alt Gelir Düzeyi	38	2.84	1.26	1.39	.251	-
	Orta Gelir Düzeyi	291	2.70	.99			
	Üst Gelir Düzeyi	23	2.39	1.19			
Psikolojik İyi Olma	Alt Gelir Düzeyi	38	3.50	1.02	1.41	.244	-
	Orta Gelir Düzeyi	291	3.24	1.04			
	Üst Gelir Düzeyi	23	3.07	1.18			

Tablo 29'a göre, üniversite öğrencilerinin Ruh Sağlığı Sürekliliği ölçeğinin alt boyutları puan ortalamaları gelir durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

4.4. Hayatın Anlam Ve Amacı İle Yaşam Becerileri Ve Ruh Sağlığı Sürekliliği Arasındaki İlişki.

Hayatın anlam ve amacı ile yaşam becerileri ve ruh sağlığı sürekliliği arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bulgular Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30.

Değişkenler Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Hayatın Anlam ve Amacı Ölçeği	
	1.Hayatın Anlam ve Amacı	2.Hayatın Anlamsızlığı ve Amaç Yoksunluğu
Ruh Sağlığı Sürekliliği Ölçeği		
3. Duygusal İyi Olma	.47**	-.53**
4. Sosyal İyi Olma	.36**	-.41**
5. Psikolojik İyi Olma	.57**	-.52**
Yaşam Becerileri Ölçeği		
6. Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri	.46**	-.31**
7. Empati Kurma ve Öz Farkındalık Becerileri	.65**	-.44**
8. Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri	.62**	-.38**
9. Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerileri	.57**	-.30**
10. İletişim Kişilerarası İlişki Becerileri	.55**	-.42**

*: $p < .05$ **: $p < .01$

Tablo 30'da görüldüğü gibi, hayatın anlam ve amacı ile ruh sağlığı sürekliliği alt boyutları olan duygusal iyi olma ($r=.47$; $p < .01$), sosyal iyi olma ($r=.36$; $p < .01$), psikolojik iyi olma ($r=.57$; $p < .01$) puanları arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Hayatın anlam ve amacı puanıyla yaşam becerileri alt boyutları olan duygularla ve stresle başa çıkma becerileri ($r=.46$; $p < .01$), empati kurma ve öz farkındalık becerileri ($r=.65$; $p < .01$), karar verme ve problem çözme becerileri ($r=.62$; $p < .01$), yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerileri ($r=.57$; $p < .01$), iletişim kişilerarası ilişki becerileri ($r=.55$; $p < .01$) puanları arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 31’de görüldüğü gibi, bağımlı değişken hayatın anlam ve amacı ile bağımsız değişkenler yaşam becerileri ve ruh sağlığı sürekliliği arasında kurulan regresyon modelinin uygun olduğu belirlenmiştir ($F(8; 546) = 51.371$, $p < .05$). Yaşam becerileri ve ruh sağlığı sürekliliği değişkenleri birlikte, üniversite öğrencilerinde hayatın anlam ve amacındaki değişimin yaklaşık %53’ünü açıklamaktadır ($\Delta R^2 = .532$).

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde; empati kurma ve öz farkındalık becerileri ($\beta = .359$; $t = 5.05$; $p < .05$), duygusal iyi olma ($\beta = .268$; $t = 4.49$; $p < .05$) ve psikolojik iyi olma ($\beta = .339$; $t = 5.06$; $p < .05$) değişkenlerinin üniversite öğrencilerinin hayatın anlam ve amacı puanları üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkiye sahip olduğu; iletişim kişilerarası ilişki, duygularla ve stresle başa çıkma, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce ve karar verme ve problem çözme becerileri değişkenlerinin ise anlamlı bir etkisinin olmadığı ($p > .05$) görülmüştür. Ayrıca sosyal iyi olma ($\beta = -.188$; $t = -3.16$; $p < .05$) üniversite öğrencilerinin hayatın anlam ve amacı üzerinde negatif yönde ve anlamlı bir etkiye sahiptir. Üniversite öğrencilerinin empati kurma ve öz farkındalık becerileri, duygusal ve psikolojik iyi olma düzeyleri yükseldikçe hayatın anlam ve amacı puanları da yükselmektedir.

Regresyon analizine bakıldığında hayatın anlam ve amacının, yaşam becerileri ve ruh sağlığı sürekliliği değişkenleri tarafından anlamlı düzeyde yordanmasına ilişkin matematiksel model aşağıdaki gibidir:

*Üniversite Öğrencilerinde Hayatın Anlam ve Amacı = 1.65 + .35*Empati kurma ve öz farkındalık becerileri + .33*Psikolojik iyi olma + .26*Duygusal iyi olma + .19*Karar verme ve problem çözme becerileri + .01*Yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerileri - .05*Duygularla ve stresle başa çıkma becerileri - .13*İletişim kişilerarası ilişki becerileri - .18*Sosyal iyi olma*

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma üniversite öğrencilerinde hayatın anlam ve amacının yaşam becerileri ve ruh sağlığı sürekliliği ile ilişkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Elde edilen bulgular bu bölümde alanyazın ışığında tartışılmaktadır.

5.1.1. Hayatın anlam ve amacının demografik değişkenlere göre incelenmesine ilişkin sonuçlar.

5.1.1.1. Hayatın anlam ve amacının cinsiyete göre incelenmesine ilişkin sonuçlar. Araştırmada üniversite öğrencilerinde hayatın anlam ve amacının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, ancak hayatın anlamsızlığı ve amaç yoksunluğunda cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre kadın katılımcıların daha fazla anlamsızlık ve amaç yoksunluğu yaşadığı belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde bu bulgulardan üniversite öğrencilerinin hayatın anlam ve amacının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını ortaya koyan bulgular olduğu görülmüştür (Baş ve Hamarta, 2015; Demirbaş, 2010; Dursun, 2019; Yüksel, 2012). Bu bulgular çalışmanın bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

Çalışmanın diğer bulgusu ise hayatın anlamsızlığı ve amaç yoksunluğunda cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu şeklindedir ve Steger ve arkadaşları (2006) tarafından hayatın anlam ve amacı konusunda hazırlanan ölçek çalışmasında kadınlar ve erkekler arasında yaşamın anlam ve amacı için anlamlı düzeyde farklılaşma olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca alan yazında hayatın anlam ve amacının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgusunu destekleyen daha farklı çalışmalarda bulunmaktadır (Chui ve Wong, 2015; Küçük, 2019). Tüm bu sonuçların farklılık göstermesine rağmen üniversite öğrencilerinde hayatın anlam ve

amacıyla ilgili yapılacak çalışmalarda cinsiyet faktörünün rolünün ortaya koyulmasının önemini vurgulaması açısından önemli bir bulgu olarak ele alınabilir.

5.1.1.2. Hayatın anlam ve amacının yaşa göre incelenmesine ilişkin sonuçlar. Araştırmada üniversite öğrencilerinin hayatın anlam ve amacının yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Araştırma bulgusuna benzer şekilde Demirbaş (2010) ve Andersen ve Jim (2007)'in gerçekleştirdiği araştırmalarda hayatın anlamı yaşa göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Alanyazında araştırmanın bulgularını destekleyici çalışmalar olduğu gibi farklı sonuçların olduğu çalışmalarda bulunmaktadır. Bunlardan Reker (2005) ve Dursun (2019)'un yaptığı araştırmaya göre hayatın anlam ve amacı yaşa göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bir başka çalışmada ise Arda (2011) hayatın anlamı araştırmalarında 26 ve 40 yaş aralığındaki bireylerin 40 ve üzeri yaş grubundakilere göre hayatın anlamı için anlamlı düzeyde daha fazla puan aldıklarını tespit etmiştir. Bu durumun yaşı daha küçük olan bireylerin hayatında daha fazla anlam arayışı içinde oldukları, daha yaşlı bireylerin ise oturmuş fikirleri ve anlamları olduğu için hayatın anlamı kavramıyla daha az ilgileniyor olmaları ile açıklanabileceği belirtilirken, bireylerin yaşı arttıkça anlam varlığının da arttığı vurgulanmaktadır (Yüksel, 2020). Sonuç olarak üniversite öğrencilerinde hayatın anlam ve amacının yaşa göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermesi alanyazınla uyumlu olarak değerlendirilmektedir.

5.1.1.3. Hayatın anlam ve amacının sınıf düzeyine göre incelenmesine ilişkin sonuçlar. Araştırmanın bulguları incelendiğinde katılımcıların hayatın anlam ve amacının sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Alanyazında hayatın anlam ve amacının sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediğini belirten çalışmalar mevcuttur. Örneğin Soylu (2016) tarafından yapılan araştırmaya göre bireylerin hayatın anlamı ve sınıf düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilememiştir. Benzer şekilde Asiloğulları (2020)'nın öğrenciler ile yaptığı araştırmada hayatın anlam ve amacı sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Alanyazında bu araştırmanın bulgularını destekleyen çalışmalar olduğu gibi farklı sonuçları olan çalışmalarda bulunmaktadır. Üniversite öğrencilerinin hayatın anlam ve amacı sınıf düzeyine göre incelendiğinde anlamlı

düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir (Bahadır, 1999; Zorbaz, 2019 ve Güven, 2015). Bir başka çalışmada Yüksel (2020) bireylerin eğitim düzeyleri artarken hayatın anlamı düzeyleri düşmektedir. Araştırmanın bulguları ile ilgili olarak alan yazında farklı sonuçlar bulunmaktadır.

5.1.1.4. Hayatın anlam ve amacının öğrenim gördüğü bölüme göre incelenmesine ilişkin sonuçlar. Katılımcıların hayatın anlam ve amacının öğrenim gördüğü bölüme göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Türkçe Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin hayatın anlam ve amacı puanları Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğrencilerin puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin hayatın anlam ve amacı puanları Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Sosyal Bilgiler, Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğrencilerin puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Alanyazında bu bulguları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Bulut (2017)'un yaptığı araştırmada dini görüşleri, benlik saygısı ve yaşam amacının ölüm kaygısı ile ilişkisi incelenmiş ve hayatın amacı öğrenim görülen fakültelere göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermiştir. Benzer şekilde Aydın (2017), İskender, Akgül ve Tura (2016) ve Gürsel ve Taşkiran (2018)'in yaptıkları araştırmalarda katılımcıların hayatın anlam ve amacı okudukları bölüm açısından anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirtilmektedir.

Diğer taraftan Demirbaş (2010)'ın yaptığı çalışmada yaşamın anlamı ve yılmazlığın ilişkisi incelemiş ve üniversite öğrencilerinde yaşamın anlamı puanlarının öğrenim görülen fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Sonuç olarak üniversite öğrencilerinde hayatın anlam ve amacı incelenirken öğrenim görülen bölüm değişkeninin incelenmesinin alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

5.1.1.5. Hayatın anlam ve amacının katılımcıların şu an yaşadığı kişi/ler değişkenine göre incelenmesine ilişkin sonuçlar. Araştırmanın bulguları içinde katılımcıların hayatın anlam ve amacının şu an yaşadığı kişi/ler değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Katılımcılar hayatın anlamsızlığı ve

amaç yoksunluğu açısından ailesiyle yaşayan ve yalnız yaşayanların puanları arkadaşıyla yaşayanlara göre; yurtta yaşayanların puanları arkadaşıyla yaşayan ve yalnız yaşayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Yani ailesiyle ve yalnız yaşayan bireyler arkadaşıyla yaşayanlara göre daha fazla anlamsızlık durumu yaşamaktadır. Yurtta yaşayanlar ise arkadaşıyla ve yalnız yaşayanlara göre daha fazla anlamsızlık yaşamaktadır. Ancak bir diğer bulguya baktığımızda yurt gibi daha kalabalık bir ortamda yaşıyor olmakta anlamsızlık durumunu arttırmaktadır. Nitekim ilgili alanyazında farklı sonuçlara ulaşan araştırmalarda bulunmaktadır. Küçük (2019)'ün yaptığı çalışmaya göre katılımcılardan yakını veya biriyle yaşayanlar yalnız yaşayanlara göre hayatlarında daha fazla anlam bulmaktadır.

Diğer taraftan Tarhan (2020) tarafından yapılan araştırmada katılımcıların hayatın anlamı kiminle kaldığına göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir. Ayrıca Yüksel, Güneş ve Akdağ (2017)'in ve Öz, Ayhan ve Söyünmez (2021)'in çalışmasına göre hayatın anlamının kiminle yaşadığı veya yalnız yaşayıp yaşamamasına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Tüm bu sonuçlara dayanarak, hayatın anlamının daha çok kişinin birlikte yaşadığı kişiler ile kurduğu yakın ilişkilerin niteliği ve doyurucu olmasıyla yakından ilişkili olduğu şeklinde açıklanabilir.

5.1.1.6. Hayatın anlam ve amacının kardeş sayısına göre incelenmesine ilişkin sonuçlar. Katılımcıların hayatın anlam ve amacının kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık ortaya koyduğu görülmüştür. Üniversite öğrencilerinde kardeş sayısı 4 ve üzeri olanların hayatın anlam ve amacı 2 kardeş olanlara ve 3 kardeş olanlara göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Yani 4 ve üzeri kardeşi olanlar 2 ve 3 kardeşi olanlara göre hayatlarında daha fazla anlam bulmaktadır. Bu bulguyla ilgili olarak Durmuş, Gerçek, Çiftçi ve Taşçı (2018) tarafından yapılan bir araştırmaya göre kardeş sayısı bireylerin bilinç düzeyleri ve ruhsal zekaları ile anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Bilinç düzeyi artan bireylerin hayatın anlamı konusunda daha araştırmacı olabileceği vurgulanmaktadır. Yiğitoğlu, Akbaş ve Çunkuş (2021)'un çalışmasında da hayatın anlam ve amacının kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir. Diğer taraftan Dursun (2019) tarafından yapılan araştırmada hayatın anlam ve amacının kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulunmuştur. Diğer yandan Öz, Ayhan ve Söyünmez (2021) ve

Tatlıhoğlu (2012)'nin çalışmalarında hayatın anlam ve amacında kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmektedir. Sonuç olarak alanyazında üniversite öğrencilerinde hayatın anlam ve amacının kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği ve bu farklılığın nedenlerinin incelenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5.1.1.7. Hayatın anlam ve amacının anne eğitim durumuna göre incelenmesine ilişkin sonuçlar. Bulgulara bakıldığında hayatın anlam ve amacı anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Üniversite öğrencilerinin anne eğitim durumu okuryazar olmayanların hayatın anlam ve amacı puanları annesi ilköğretim mezunu, lise mezunu, üniversite mezunu ve lisansüstü eğitimi olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Anne eğitim durumu lise mezunu olanların hayatın anlam ve amacı puanları annesi ilköğretim mezunu olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Alanyazına bakıldığında bu bulguyu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Bahadır (2019) ve Zorbaz (2019)'ın gerçekleştirdiği çalışmaya göre üniversite öğrencilerinin hayatın anlamı puanlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Aynı şekilde Aydın (2017) tarafından yapılan üniversite öğrencilerinin hayatın anlam ve amacı puanları aile eğitimine göre anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Diğer taraftan sağlık bilimleri son sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada katılımcıların hayatta anlam puanlarının anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği bulunmuştur (Dursun, 2019; Öz, Ayhan ve Söyünmez, 2021; Asiloğulları, 2020).

5.1.1.8. Hayatın anlam ve amacının baba eğitim durumuna göre incelenmesine ilişkin sonuçlar. Araştırma bulgusuna göre hayatın anlam ve amacı baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Üniversite öğrencilerinde baba eğitim durumu okuryazar olmayanların hayatın anlam ve amacı puanları babası ilköğretim mezunu, lise mezunu ve üniversite ve lisansüstü eğitimi olanlara göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Alanyazına bakıldığında bulguları destekleyen araştırmalar bulunurken farklı sonuçlara ulaşan araştırmalarda bulunmaktadır. Örneğin Aydın (2017) yaptığı araştırmada aile eğitiminin hayatın

anlam ve amacı üzerinde anlamlı düzeyde bir farklılık ortaya koyduğu saptanmıştır. Diğer taraftan ise Öz, Ayhan ve Söyünmez (2021) yaptıkları çalışmada üniversitede son sınıf öğrencilerinin yaşamda anlamının baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği görülmektedir. Alanyazında hayatın anlamının baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık ortaya koymadığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Akcan, 2018; Bahadır, 2019; Dursun, 2019). Sonuç olarak üniversite öğrencilerinde hayatın anlam ve amacı baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin farklı sonuçlar bulunmaktadır.

5.1.1.9. Hayatın anlam ve amacının gelir durumuna göre incelenmesine ilişkin sonuçlar. Araştırmaya göre katılımcıların hayatın anlam ve amacı puanları gelir durumuna göre incelendiğinde anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Alanyazına bakıldığında bu bulguları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Ünlü (2019) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinde yaşam değeri, hayatın anlamı ve sosyal iyi olmanın mutluluğu yordamadaki rolü incelenmiş ve hayatın anlamının sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Ünlü, Akyol ve Bülbül (2021), Dursun (2019) ve Karslı (2020)'nin çalışmalarında hayatın anlam ve amacı ile ekonomik duruma göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Diğer taraftan Kakız (2021) tarafından yapılan araştırmada da hayatın anlamı ve amacı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide dini başa çıkmanın aracı rolü incelenmiş ve hayatın anlamının ekonomik duruma göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ancak hayatın anlamsızlığı ve amaç yoksunluğu anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir. Benzer olarak Aydın (2021) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinde hayatın anlamı, psikolojik dayanıklılık ve mizah tarzları arasındaki ilişkinin düzeyi incelenmiş ve ekonomik durum açısından orta ve yüksek düzeydeki üniversite öğrencileri alt düzeydekilere göre hayatta daha fazla anlama sahip olduğu görülmüştür. Bulgulara bakıldığında alanyazında ortak bir sonuç bulunmadığı dolayısıyla bu farklılığın kaynağını belirlemeye yönelik yeni araştırmalar yapılabileceği düşünülmektedir.

5.1.2. Yaşam becerilerinin demografik değişkenlere göre incelenmesine ilişkin sonuçlar.

5.1.2.1. Yaşam becerilerinin cinsiyete göre incelenmesine ilişkin sonuçlar.

Araştırmada katılımcıların yaşam becerileri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Alanyazında bu konuda yapılan çalışmalara bakıldığında Ünal (2019) tarafından yapılan bir araştırmada üniversite öğrencilerinin yaşam becerileri puanları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Ancak kadınlar yaşam becerileri alt boyutlarından biri olan empati kurma ve öz farkındalık becerileri açısından erkeklere göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan almıştır. Araştırma bulgusunu destekleyen yaşam becerilerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediğini bulan başka çalışmalarda bulunmaktadır (Kardağ, 2019; Çimen ve Akıncı, 2021; Albay ve Öçalan, 2023).

Diğer taraftan Taşçı (2020)'nin çalışmasında yaşam becerileri puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Yılgin (2022)'in yaptığı çalışmada ise yaşam becerileri alt boyutlarından olan iletişim ve kişilerarası ilişkiler becerileri puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Ayrıca araştırma bulgusundan farklı bulguya ulaşan bir başka çalışmada yaşam becerilerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Ustabulut, 2021; Turan, Cingöz, Savaş ve Mavibaş, 2022). Tüm bu sonuçlar, yaşam becerilerinin cinsiyete göre incelenmesinin alan yazına katkı sağlayıcı olduğu, yaşam becerileri ile ilgili çalışmalarda cinsiyet faktörünün rolünün kapsamlı olarak incelenmesinin önemli olacağını göstermektedir.

5.1.2.2. Yaşam becerilerinin yaşa göre incelenmesine ilişkin sonuçlar.

Katılımcıların yaşam becerilerinin yaşa göre anlamlı düzeyde farklılık ortaya koyduğu görülmüştür. Üniversite öğrencilerinde 21 yaş ve altı grupta olanların yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerileri puanları 23 ve 24 yaşında olanlara göre anlamlı düzeyde yüksektir. 21 yaş ve altı grupta olanların duygularla ve stresle başa çıkma becerileri puanları 24 yaşında olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Alan yazında araştırmanın bulgularını destekleyen çalışmalar olduğu gibi farklı sonuçlar ortaya koyan çalışmalarda bulunmaktadır. Ünal (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya göre yaşam becerileri yaşa göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. 17-

21 yaş arasında olan katılımcıların yaşam becerileri puanları 22-26 yaş aralığında olanlara göre açısından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ayrıca Ustabulut (2021), Albay (2023) ve Aksu (2023)'nin yaptıkları çalışmalara göre de yaşam becerileri yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

Diğer taraftan Özkan ve Aca (2020), Çimen ve Akıncı (2021), Çakmak Güney ve Görgülü (2022)'nin çalışmalarına göre yaşam becerileri yaşa göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Benzer olarak Çodur (2019)'un üniversite öğrencileriyle yapmış olduğu araştırmada yaşam becerilerinin yaşa göre anlamlı düzeyde fark göstermediğini fakat kişinin yaşlandıkça yaşam becerileri puanlarını arttığını tespit etmiştir. Bu sonuçlara bağlı olarak alan yazında farklı bulgular bulunmaktadır. Bu farklılığın kaynağını tespiti yönelik yapılacak çalışmaların alan yazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

5.1.2.3. Yaşam becerilerinin sınıf düzeyine göre incelenmesine ilişkin sonuçlar. Araştırmanın sonucunda katılımcıların yaşam becerilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Katılımcılarda 2, 3 ve 4. sınıfların duygularla ve stresle başa çıkma becerileri puanları 1.sınıfa devam eden öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Alanyazında bu bulguları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Sarı (2021), Altun (2023), Aksu (2023) ve Sevmez (2023) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada katılımcılarda yaşam becerileri sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Benzer olarak Yılmaz (2021) tarafından yapılan çalışmaya göre yaşam becerileri puanları sınıf düzeyine göre yaşam becerilerinin alt boyutlarından sadece arkadaşlar ve ilişkiler için anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yaşam becerileri farklı sınıf düzeylerinde farklı seviyelerde görülmektedir. Yaşam becerileri düzeylerini artırmak için bu konuda daha çok araştırma ve psikoeğitim programları çeşitli sınıf düzeylerinde yapılması alanyazına katkı sağlayabilir.

5.1.2.4. Yaşam becerilerinin öğrenim gördüğü bölüme göre incelenmesine ilişkin sonuçlar. Katılımcıların yaşam becerilerinin öğrenim gördüğü bölüme göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Türkçe Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerileri Sosyal

Bilgiler Öğretmenliği, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim görenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Türkçe Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin iletişim kişilerarası ilişki becerileri puanları ise Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Matematik Öğretmenliği programında öğrenim görenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde Durmaz, Kaçar, Can, Koca ve Yeşilova (2007), Dilmaç ve Bozgeyikli (2009) Akgün ve Çetin (2018), Çodur (2019), Çiftçi, Kaya ve Daştan (2020)'ın çalışmalarına göre okunulan bölüm ile yaşam becerileri ve alt boyutları incelenmiş istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Akyavuz ve Karakaş (2020) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarına göre üniversite zamanları bireyin yaşam becerilerinin güçlendiği önemli bir dönemdir.

Diğer taraftan Kayabaşı ve Akcengiz (2014), F. Akar ve Akar (2023)'ın yaptıkları çalışmalara göre yaşam becerileri, katılımcıların okudukları bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık ortaya koyduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrenim görülen bölümde alınan dersler ve bulunulan çevrenin kişiye vereceği katkı bu konuda farklı olabilir. Bu sonuca göre üniversite öğrencilerinde yaşam becerileri araştırılırken öğrenim gördüğü bölüm değişkeninin göz önünde bulundurulması faydalı olacağı düşünülmektedir.

5.1.2.5. Yaşam becerilerinin şu an yaşadığı kişi/ler değişkenine göre incelenmesine ilişkin sonuçlar. Çalışmanın bulgularına göre yaşam becerilerinin şu an yaşadığı kişi/ler değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir. Arkadaşları ile yaşayanların duygularla ve stresle başa çıkma becerileri ailesiyle yaşayanlara, yurttan ve yalnız yaşayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ailesiyle yaşayanların ve arkadaşları ile yaşayanların empati kurma ve öz farkındalık becerileri yurttan yaşayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ailesiyle yaşayanların ve arkadaşlarıyla yaşayanların karar verme ve problem çözme becerileri yurttan kalanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Arkadaşlarıyla yaşayanların yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerileri ailesiyle yaşayanlara, yalnız ve yurttan yaşayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ayrıca arkadaşlarıyla yaşayanların, ailesiyle yaşayanların ve yalnız yaşayanların iletişim kişilerarası ilişki becerileri yurttan yaşayanlara göre puanları anlamlı düzeyde daha

yüksektir. Alanyazına bakıldığında Akgün ve Çetin (2018), Güney (2021) tarafından yapılan araştırmaya göre yaşam becerileri katılımcıların akrabalarıyla yaşama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Katılımcılarda akrabalarıyla yaşamayanlar yaşayanlara göre yaşam becerileri açısından anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan Küçükkaragöz, Akay ve Canbulat (2011), Kayabaşı ve Akcengiz (2014) Bu sonuçlara bağlı olarak yaşam becerileri bireyin kiminle yaşadığı veya yalnız yaşama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bu konuyla ilgili alan yazındaki bazı çalışmaların bulguları bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

5.1.2.6. Yaşam becerilerinin kardeş sayısına göre incelenmesine ilişkin sonuçlar. Çalışmanın sonucuna göre katılımcıların yaşam becerileri kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. 3 kardeşi olanların empati kurma ve öz farkındalık becerileri ile yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerileri 2 kardeşi olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu bulguya benzer olarak Gaskar ve Özyazıcıoğlu (2014), Güney (2021) tarafından yapılan araştırmaya göre yaşam becerileri kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Çalışmanın bulgularına göre kardeş sayısı arttıkça yaşam becerileri düzeyi düşmekte, kardeş sayısı azaldıkça yaşam becerileri artmaktadır.

Diğer taraftan Küçükkaragöz, Yasin Akay ve Canbulat (2011), Uygun ve Arıkan (2019), Yılmaz (2021)'in çalışmasına göre yaşam becerileri ve alt boyutları, kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir. Benzer şekilde Ari (2022)'nin çalışmasında da yaşam becerilerinin kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre üniversite öğrencilerinde yaşam becerileri ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığıyla ilgili daha kapsamlı bilgi için kardeş sayısı değişkeni ele alınarak yapılan çalışmalar alanyazına katkı sağlayabilir.

5.1.2.7. Yaşam becerilerinin anne eğitim durumuna göre incelenmesine ilişkin sonuçlar. Katılımcıların yaşam becerilerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Üniversite öğrencilerinde anneleri okuryazar olmayanların duygularla ve stresle başa çıkma becerileri ilköğretim mezunu

ve lise mezunu olanlara göre anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca üniversite ve lisansüstü eğitimi olanlar duygularla ve stresle başa çıkma becerileri açısından ilköğretim mezunu ve lise mezunu olanlara göre puanları anlamlı düzeyde daha yüksektir. Annesi okuryazar olmayanların empati kurma ve öz farkındalık becerileri ilköğretim mezunu ve lise mezunu olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Katılımcıların annesi üniversite ve lisansüstü mezunu olanların duygularla ve stresle başa çıkma ile empati kurma ve öz farkındalık becerileri puanları ilköğretim mezunu ve lise mezunu olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca annesi okuryazar olmayanların yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerileri anne eğitimi ilköğretim mezunu, üniversite ve lisansüstü eğitimi olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Beşparmak (2021), Altun (2023) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin anne eğitim durumunun yaşam becerilerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Anne eğitim durumu ilköğretim mezunu olanlar annesi üniversite mezunu olanlara göre kişilerarası ilişki alt boyutu açısından anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Subasree ve Nair (2014) yaşam becerilerinin öğretiminde aile ve çevrenin önemli bir faktör olduğunu belirtir dolayısıyla anne ve babanın rolü bu noktada kritiktir. Annenin doğumdan itibaren çocuğa bir şeyler öğretmek için en elverişli konumda olduğu açıktır. Ayrıca Çimen ve Akıncı (2021) araştırmasına göre bireyin eğitim durumuna göre yaşam becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde duygusal ve sosyal becerilerle arasında anlamlı düzeyde bir fark olduğu dolayısıyla aslında annenin yaşam becerileri ve eğitim düzeyi arttıkça çocuklarında yaşam becerileri düzeyinin makul seviyede artması beklenebilir. Ancak anne eğitim durumu ilköğretim-ortaokul olanların diğer eğitim durumunda olan annenin çocuklarına göre yaşam becerileri alt boyutlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer taraftan Bingöl ve Demir (2011), Erigüç, Şener ve Eriş (2013), Akçam, Kanbay ve Işık (2019)'ın çalışmalarına göre yaşam becerileri ve alt boyutlarına göre anne eğitim durumuna bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara bakıldığında ilgili alanyazında paylaşılan araştırmaların bulguları bu sonuçları desteklemektedir.

5.1.2.8. Yaşam becerilerinin baba eğitim durumuna göre incelenmesine ilişkin sonuçlar. Araştırmanın bulgularına göre katılımcıların yaşam becerilerinin

baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin babaları okuryazar olmayanların duygularla ve stresle başa çıkma becerileri diğerlerine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Katılımcıların babası okuryazar olmayanların empati ve öz farkındalık becerileri lise mezunlarına göre, üniversite ve lisansüstü eğitimi olanlarında lise mezunlarına puanları anlamlı düzeyde daha yüksektir. Katılımcıların babası okuryazar olmayanların karar verme ve problem çözme becerileri lise mezunu ile üniversite ve lisansüstü eğitimi olanlara göre anlamlı düzeyde yüksektir. Babası ilköğretim mezunu olanlarda lise mezunu olanlara göre karar verme ve problem çözme becerileri açısından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ayrıca katılımcıların babası üniversite ve lisansüstü eğitimi olanların yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerileri lise mezunu olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Alanyazında bu konu ile ilgili araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Beşparmak (2021), Kıssal, Kaya ve Koç (2016)'un çalışmalarına göre üniversite öğrencilerinin yaşam becerileri baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Baba eğitimi ortaokul düzeyi olanlar baba eğitimi üniversite ve yüksek lisans mezunu olanlara göre kişilerarası ilişki alt boyutu açısından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer taraftan Bingöl ve Demir (2011), Erigüç, Şener ve Eriş (2013), Akçam, Kanbay ve Işık (2019), Dilber ve Akhan (2019)'ın çalışmalarına göre yaşam becerileri ve alt boyutları baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu sonuçlara göre baba eğitim durumunun üniversite öğrencilerinin yaşam becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayan önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir.

5.1.2.9. Yaşam becerilerinin gelir durumuna göre incelenmesine ilişkin sonuçlar. Katılımcıların yaşam becerilerinin gelir durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Alanyazında bu bulguyu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Bingöl ve Demir (2011), Sarı (2021)'nın yaptığı araştırmaya göre yaşam becerileri aile gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Araştırmanın bulgularından farklı sonuçlara ulaşan Ünal (2019) yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinde etkileşim kaygısının yordayıcısı olarak yaşam becerilerini incelemiştir. Çalışmanın bulgularında yaşam becerileri aile ekonomik durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Gelir durumu düşük olanlar

orta düzey olanlara göre yaşam becerileri puanları açısından daha yüksektir. Diğer taraftan Elkin, Karadağlı ve Barut (2016), Uygun ve Arıkan (2019)'ın çalışmalarına göre yaşam becerileri ve alt boyutlarının gelir durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık ortaya koymadığı görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, yaşam becerilerinin gelir durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği noktasında bu durumu daha net açıklayabilecek kapsamlı araştırmalar gelir durumu farklı olan bireylerin yaşam becerileri düzeylerinin arasındaki farklılığın anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

5.1.3. Ruh sağlığı sürekliliğinin demografik değişkenlere göre incelenmesine ilişkin sonuçlar.

5.1.3.1. Ruh sağlığı sürekliliğinin cinsiyete göre incelenmesine ilişkin sonuçlar. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre katılımcıların ruh sağlığı sürekliliğinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde kadınlar lehine bir farklılığın olduğu görülmektedir. Kadınların ruh sağlığı sürekliliği alt boyutlarından duygusal iyi olma puanları erkeklere göre daha yüksektir. Alanyazında üniversite öğrencilerinin ruh sağlığı sürekliliğinin cinsiyete göre kadınlar lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini belirten çalışmalar bulunmaktadır (Cooper, Okamura ve McNeil, 1995; Ryff, 1995). Ancak ruh sağlığı sürekliliğinin erkekler lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Başterzi, 2017; Haşit ve Yaşar, 2015; Kurtuldu ve Şahin, 2018).

Diğer taraftan bu sonuçtan farklı olarak ruh sağlığı sürekliliğinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediğini belirten çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Khumalo, Temane ve Wissing (2012)'in yaptığı çalışmaya göre erkekler ve kadınlar arasında ruh sağlığı açısından anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde Karal ve Atak (2022) ve Arslan (2022)'in yaptığı çalışmalarda benzer sonuçlar olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre alan yazında bu konuyu daha detaylı araştıran çalışmalar yapılabilir.

5.1.3.2. Ruh sağlığı sürekliliğinin yaşa göre incelenmesine ilişkin sonuçlar.

Araştırmanın bulgusuna göre ruh sağlığı sürekliliği yaşa göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. 21 yaş ve altı grupta olan katılımcıların sosyal iyi olma puanları 23 ve 24 yaşında olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. 21 yaş ve

altı grupta olanların psikolojik iyi olma puanları 22 ve 24 yaşında olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Alanyazına bakıldığında bu bulguları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Baktığımızda; Baynal (2015)'ın yaptığı çalışmaya göre ruh sağlığı sürekliliği yaşa göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bir başka çalışmada yaşın küçük olması ile ruh sağlığının olumlu olması arasında bir ilişki olduğunu (Wilson, 1967), bazıları da yaş arttıkça ruh sağlığının düzenli arttığını (Inglehart, 1990) belirtmektedir.

Diğer taraftan Khumalo, Temane ve Wissing (2012) tarafından yapılan çalışmada ruh sağlığı yaşa göre incelendiğinde anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bulguyu destekler nitelikte Tütüncü (2012)'nün yaptığı çalışmaya göre katılımcılarda ruh sağlığı sürekliliği alt boyutlarında yaşa göre anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmektedir. Bu farklı bulgulara rağmen yaşın ruh sağlığı sürekliliği için önemli bir değişken olduğu düşünülmektedir.

5.1.3.3. Ruh sağlığı sürekliliğinin sınıf düzeyine göre incelenmesine ilişkin sonuçlar. Araştırma bulgusuna göre ruh sağlığı sürekliliğinin sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Katılımcılardan 3.sınıfa gidenlerin duygusal iyi olma ve sosyal iyi olma puanları 2 ve 1. sınıfa gidenlere göre daha yüksektir. Alanyazında bu bulgunun desteklendiği çalışmalar bulunmaktadır (Özdel vd., 2002; Arslan vd., 2012; Kımtır, 2014). Ayrıca Karahan (2019)'ın yaptığı çalışmaya göre ruh sağlığı sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğrencilerin okulu bitirmeye yaklaştıkça ruh sağlığı sürekliliğinin diğer sınıf düzeylerine göre iyi durumda olduğu varsayılmaktadır.

Diğer taraftan farklı bulguların görüldüğü çalışmalarda bulunmaktadır (Erdur-Baker ve Bıçak, 2006; Kımtır, 2008; Şahin, 2008; İlhan vd., 2014; Şentepe, 2016). Ayrıca Elmas, Yüceant, Ünlü ve Bahadır (2021) tarafından yapılan çalışmaya göre ruh sağlığı ve alt boyutu olan psikolojik iyi olma sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir. Benzer şekilde Öztürk ve Yılmaz (2017)'ın yaptığı çalışmada da psikolojik iyi oluş boyutu sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık ortaya koymamıştır. Yüceant, Ünlü ve Balanlı (2019)'nın

yaptığı çalışmada katılımcılardaki negatif ve pozitif duygu seviyelerinin sınıf seviyesi açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığını tespit etmiştir.

5.1.3.4. Ruh sağlığı sürekliliğinin öğrenim gördüğü bölüme göre incelenmesine ilişkin sonuçlar. Araştırma bulgusuna göre ruh sağlığı sürekliliğinin öğrenim gördüğü bölüme göre anlamlı düzeyde farklılık ortaya koyduğu görülmüştür. Türkçe Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin duygusal iyi olma puanları Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında öğrenim görenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ayrıca Türkçe Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği programlarında öğrenim görenlerin psikolojik iyi olma puanları Sosyal, Fen ve Matematik Öğretmenliği programlarında öğrenim görenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Benzer şekilde Özgan, Balkar ve Eskil (2008) ve Ekşioğlu (2022)'nin yaptığı çalışmalarda ruh sağlığı alt boyutlarından psikolojik iyi oluş öğrenim görülen bölüme göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür.

Diğer taraftan farklı bulguların görüldüğü çalışmalarda bulunmaktadır. Serin, Serin ve Karagülmez (2023)'in çalışmasına göre ruh sağlığı sürekliliğinde etkili olan yaşam doyumunun öğrenim görülen bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir. Ayrıca Ünalın (2014) ve Korkutan, Menteş ve Korkutan (2023)'in yaptıkları çalışmalara göre katılımcıların çeşitli fakülte ve bölümlerde öğrenim görmüş olması ruh sağlığı sürekliliğinde anlamlı düzeyde farklılık meydana getirmemektedir. Alanyazın incelendiğinde üniversite öğrencilerinde ruh sağlığı sürekliliğinin öğrenim görülen bölüme göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyan daha kapsamlı araştırmaların yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

5.1.3.5. Ruh sağlığı sürekliliğinin şu an yaşadığı kişi/ler değişkenine göre incelenmesine ilişkin sonuçlar. Araştırma bulgusuna göre ruh sağlığı sürekliliğinin şu an yaşadığı kişi/ler değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık ortaya koyduğu görülmüştür. Katılımcıların arkadaşlarıyla ve yurtda yaşayanların duygusal iyi olma puanları ailesiyle yaşayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu bulgu alanyazında yapılan bazı çalışmalar tarafından desteklenmektedir. Nitekim Özgan, Balkar ve Eskil (2008)'in yaptığı çalışmaya göre ruh sağlığı sürekliliği şu an yaşadığı

kişi/ler değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir.

Diğer taraftan alanyazında farklı bulguların görüldüğü çalışmalarda bulunmaktadır (Tarsuslu ve Günaydın, 2019; Korkutan, Menteş ve Korkutan, 2023). Ayrıca Parvizi ve Özabacı (2022) tarafından yapılan çalışmaya göre katılımcıların ruh sağlığı sürekliliği ve psikolojik iyi olma durumları şu an kiminle yaşadıklarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bu farklı bulgulara göre ruh sağlığı sürekliliği için bireyin kimle yaşadığı değişkeninin önemli olduğu düşünülmektedir.

5.1.3.6. Ruh sağlığı sürekliliğinin kardeş sayısına göre incelenmesine ilişkin sonuçlar. Araştırma bulgusuna göre katılımcıların ruh sağlığı sürekliliğinin kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Alanyazında bu bulguların desteklendiği çalışmalar bulunmaktadır. Yapılan bu çalışmalara bakıldığında; Saygılı ve Özmütlu (2019) ve Solak (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmalara göre katılımcıların ruh sağlığı sürekliliğinin kardeş sayısına göre, istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya koymadığı görülmektedir. Ancak çalışmada 1 kardeşi olan katılımcıların puanları 2 ve 3 kardeşi bulunanlara göre daha yüksek olduğu bulunmaktadır. Yıldırım (2016)'ın yaptığı çalışmaya göre ruh sağlığı düzeyi kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmamaktadır. Maheshwari ve Jamal (2015)'in yaptıkları çalışmada kardeşi olmamanın bireyde uyumsuzluk meydana getirebileceği ve kişilik olarak olumsuz sonuçları olabileceği varsayılmaktadır. Çalışmada tek çocukların kardeşleri olanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük pozitif duygular yaşadıkları tespit edilmiştir.

Diğer taraftan bu bulgulardan farklı olarak sonuçlar elde eden çalışmalar da bulunmaktadır. Wetering, Exel ve Brouwer (2010)'ın çalışmasında katılımcılarda iyi oluş ve evde tek çocuk olmaları hakkında yapılan inceleme sonunda pozitif bir ilişki olduğu ve anlamlı düzeyde fark olduğu görülmektedir. Ayrıca Liu, Munakata ve Onuoha (2005)'nin yaptığı çalışmaya göre ruh sağlığı düzeyi kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark göstermektedir. Zıt bulgulara rağmen ruh sağlığı için kardeş sayısı değişkeninin önemli olduğu düşünülmektedir.

5.1.3.7. Ruh sağlığı sürekliliğinin anne eğitim durumuna göre incelenmesine ilişkin sonuçlar. Araştırma bulgusuna göre katılımcıların ruh sağlığı sürekliliğinin anne eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Alanyazında bu bulgu çeşitli çalışmalarla desteklenmektedir. Nitekim Yıldırım (2016)'ın yaptığı çalışmaya göre ruh sağlığı ile anne eğitim düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde Gülmez (2019) ve Solak (2023)'ın çalışmalarına bakıldığında ruh sağlığı düzeyi ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Genel olarak bakıldığında okuma ve yazma bilmeme ve eğitim seviyesi düşüklüğü daha çok kadınlarda görülmektedir (TÜİK, 2022). Dolayısıyla kadınlar ve yetiştirdikleri çocuklar için eğitim seviyesi önemli bir faktördür. Yetersiz ve düşük olan eğitim düzeyi çeşitli şekillerde kişinin ruh sağlığını olumsuz etkilemektedir. Ayrıca eğitim düzeyinin bireylerin haklarını bilip onları savunabilmesi için ve önüne gelecek fırsatların farkında olması ve var olan engelleri aşabilmesi için katkı sağladığı, dolayısıyla ruh sağlığını pozitif yönde etkilediği bilinmektedir (Taycan ve Çoşkun, 2020). Dolayısıyla gençlerde ruh sağlığı sürekliliğini ortaya koymada anne eğitim durumunun katkı sağlayıcı bir değişken olabileceği düşünülmektedir.

Alanyazında bu bulguların desteklenmediği çalışmalar da bulunmaktadır. Gürsu (2011)'nın ve Özenli vd. (2009)'un yaptığı çalışmalara göre ruh sağlığı düzeyi anne eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ayrıca Ertan (2022)'nin çalışmasına göre psikolojik iyi olma anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Üniversite öğrencilerinde ruh sağlığı sürekliliğinin anne eğitim düzeyine göre çeşitli bulguları olduğu görülmektedir. Bu farklılığın sebeplerini ortaya koyacak çalışmalara gereksinim olduğu düşünülmektedir.

5.1.3.8. Ruh sağlığı sürekliliğinin baba eğitim durumuna göre incelenmesine ilişkin sonuçlar. Araştırma sonucuna göre katılımcıların ruh sağlığı sürekliliğinin baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Katılımcıların baba eğitim durumu ilköğretim mezunu olanların sosyal iyi olma puanları lise mezunu ile üniversite ve lisansüstü eğitimi olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Babası okuryazar olmayanların psikolojik iyi olma puanları

diğer eğitim durumuna sahip olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Gürsu (2011)'nın yaptığı çalışmaya göre ruh sağlığı düzeyi ile baba eğitim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Ayrıca ruh sağlığı sürekliliği çok farklı özellikler tarafından etkilenmektedir. Sağlıktaki gelişmeler, sosyal ve kültürel faktörler ve biyolojik konular gibi birçok değişken vardır. Örnek olarak yoksulluğun sebeplerinden olan düşük eğitim düzeyi ile ruh sağlığı düzeyi arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır (Taycan ve Çoşkun, 2020).

Alanyazında bu bulguları desteklemeyen çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalara baktığımızda; Yıldırım (2016), Gülmez (2019) ve Özenli vd. (2009)'nin çalışmalarında ruh sağlığı düzeyi ile baba eğitim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmektedir. Alanyazında da görüldüğü gibi bu sonuçlar, baba eğitim durumunun üniversite öğrencilerinin ruh sağlığı sürekliliğine katkı sağlayan önemli bir faktör olarak düşünülmektedir.

5.1.3.9. Ruh sağlığı sürekliliğinin gelir durumuna göre incelenmesine ilişkin sonuçlar. Araştırma bulgusuna göre katılımcıların ruh sağlığı sürekliliğinin gelir durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Alanyazında yapılan araştırmalara göre ruh sağlığı sürekliliğinin gelir durumuna anlamlı düzeyde farklılık ortaya koymadığı görülmüştür (Ünalan, 2014; Yıldırım, 2016; Arsu, 2017). Fakat alanyazında farklı sonuçlar bulan çalışmalarda bulunmaktadır. Gürsu (2011)'nin çalışmasına göre ruh sağlığı düzeyinin gelir durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir. Ekonomik, kültürel ve sosyal olarak desteklenen bir ortamda bireylerin ruh sağlığının daha iyi durumda olacağı belirtilmektedir (Gostin, 2001). Ayrıca Demirtaş (2006)'ın yaptığı çalışmaya göre gelir durumu düştükçe ruh sağlığı düzeyi düşmektedir. Dolayısıyla ekonomik düzeyi daha iyi durumda olan bireylerin ruh sağlığının daha iyi olabileceği düşünülmektedir. Çünkü ruhsal hastalıkların kısmi olarak ekonomik ve sosyal açıdan daha kötü durumda olan bireyler arasında daha sık görüldüğü vurgulanmaktadır (Desjarlais, Eisenberg, Good ve Kleinman, 1995). Ekonomik durumu daha iyi olan bireylerin kaynaklara erişimi kısmen daha kolay olacağı için çeşitli konularda ihtiyaçlarını daha rahat giderebileceği vurgulanırken; bu durumun ona ruhsal sağlık olarak geri dönebileceği ifade edilmektedir. Başka bir çalışmada

sahip olunan sosyoekonomik durumun ruh sağlığı sürekliliğine katkısı olduğu ve başka faktörlerle birlikte ekonomik durumu daha iyi olan öğrencilerin daha iyi düzeyde ruh sağlığı sürekliliğine sahip oldukları belirtilmektedir (Guo, Tomson, Keller ve Söderqvist, 2018; Güven, 2021). Bu nedenle üniversite öğrencilerinin ekonomik durumlarının ruh sağlığı sürekliliği üzerindeki etkisinin bilinmesi ve ruh sağlığı sürekliliği ile ilgili değişkenlerin ortaya çıkarılması bu konu hakkında yapılan araştırmalarda katkı sağlayacaktır.

5.1.3.10. Yaşam becerileri ve ruh sağlığı sürekliliğinin hayatın anlam ve amacını yordama düzeyine ilişkin bulgular. Araştırmada, yaşam becerileri ve ruh sağlığı sürekliliğinin hayatın anlam ve amacını yordama düzeyine ilişkin bulgular incelendiğinde; üniversite öğrencilerinin ruh sağlığı sürekliliği alt boyutları duygusal iyi olma ve psikolojik iyi olma değişkenleri birlikte hayatın anlam ve amacını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bu bulguya göre alanyazına bakıldığında Aydın ve Kaya (2021), Adams, Bezner, Drabbs, Zambarano ve Steinhardt (2000), Doğan ve arkadaşları (2012), Rasheed, Fatima ve Tariq (2022)'ın yaptığı araştırmaların sonuçları ruh sağlığı sürekliliğinin hayatın anlam ve amacını anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymaktadır. Dursun (2012)'un yaptığı çalışmada hayatta anlamın varlığı olumlu duygulanım, yaşam doyumu ve mutluluk ile pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir. Bir başka çalışmada da hayatın anlamı varlığı ve anlam arayışı ruh sağlığını önemli ölçüde yordamaktadır (Jun ve Yun, 2020). Ayrıca çalışmaya göre hayatın anlam ve arayışı ile ruh sağlığı sürekliliği arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucu alanyazın tarafından desteklenmektedir (Ryff, 2022; Rathi ve Rastogi, 2007). Hayatta daha fazla anlam bulabilen kişilerin ruh sağlığı ve psikolojik iyi olma durumlarının daha iyi düzeyde olduğu görülmüştür (Sharpe ve Viney, 1973; Steger, 2012; Zika ve Chamberlain, 1992; Vural, 2021).

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu yaşam becerileri empati kurma ve öz farkındalık alt boyutu hayatın anlam ve amacını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bu bulgu ile ilgili alanyazına bakıldığında To (2016), Yuen, Lee ve Chung (2020) hayatın anlamıyla yaşam becerilerinin birbirini olumlu etkileyen kavramlar olduğunu; Lee ve Park (2019) hayatın anlamının ve yaşam becerilerinin bireylerin üniversite yaşamına

uyumunu arttıracaklarını belirtmektedirler. Bu bulgular yaşam becerileri ve ruh sağlığı sürekliliğinin üniversite öğrencilerinde hayatın anlam ve amacını yordayan önemli değişkenler olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer taraftan yaşam becerileri alt boyutları duygularla ve stresle başa çıkma, karar verme ve problem çözme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce ile iletişim kişilerarası ilişki becerileri değişkenlerinin hayatın anlam ve amacını anlamlı düzeyde yordamadığı görülmüştür.

Bir diğer bulguda ise ruh sağlığı sürekliliği alt boyutu sosyal iyi olma ile hayatın anlam ve amacı arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Sosyal iyi olma kişinin topluma uyumu ve katkısını (Provencher ve Keyes, 2011) öncelerken; anlam arayışı öznedir. Frankl (1994)'a göre toplum bireyin neredeyse tüm gereksinimlerini karşılamaktadır, biri hariç olmak üzere, o da hayatın anlamı ihtiyacıdır. Bu anlam ihtiyacı da insanın kendi hayatını sorgulaması, daha derin anlam arayışına yönelmesi gibi yönleriyle (Pasupathi, Staudinger ve Baltes, 2001) bireysel bir süreç gerektirmektedir. Dolayısıyla burada vurgulandığı gibi araştırmada elde edilen bulguda üniversite öğrencilerinin sosyal iyi olma ile anlam arayışı paralel bir süreci içermeyebilir. Nitekim Frankl (1994) Amerika'da üniversite öğrencilerinde yapmış olduğu araştırmada oldukça kritik olan bir bulguya ulaşmıştır. Buna göre; hayatı anlamsız bulan üniversite öğrencilerinin yaklaşık yüzde 93'ünün sosyal hayatlarında oldukça aktif rol aldığını, okulda başarılı olduklarını ve aileleriyle iyi ilişkilere sahip olması görülmüştür. Diğer yandan Hardjo, Dewi, Wahyuni, Siregar ve Triastuti (2023) sosyal becerilerin hayatın anlamını anlamayla pozitif ilişkisi olduğunu; DeBats (1999) sosyal ilişkilerin hayatın anlam ve amacının temel kaynaklarından birisi olduğunu, Krause (2007) sosyalliğin hayatın anlamı kazanma faktörü için önemli bir bileşen olduğunu belirtmiştir. Araştırmada elde edilen bu bulgunun hayatın anlam ve amacı ile sosyal iyi olma arasındaki farklı ilişkiyi ortaya koyduğu ancak sosyal iyi olmanın ve sosyal ilişkilerin hayatın anlamı üzerindeki etkisini neden sonuç ilişkisine dayalı olarak derinlemesine incelemenin önemli olacağı düşünülmektedir.

5.2. Sonuç

Bu araştırmanın sonucunda hayatın anlam ve amacı, yaşam becerileri ve ruh sağlığı sürekliliği değişkenleri üniversite öğrencilerinin okuduğu bölüm, şu an yaşadığı

kişi/ler ve baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterirken; hayatın anlam ve amacı ile yaşam becerileri değişkenleri kardeş sayısı ve anne eğitim durumuna göre; hayatın anlam ve amacı ile ruh sağlığı sürekliliği değişkenleri ise cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Diğer taraftan hayatın anlam ve amacı ile yaşam becerileri ve ruh sağlığı sürekliliği değişkenleri üniversite öğrencilerinin gelir durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermezken; hayatın anlam ve amacı üniversite öğrencilerinin yaşına ve sınıf düzeyine göre; yaşam becerileri değişkeni cinsiyete göre; ruh sağlığı sürekliliği değişkeni ise kardeş sayısı ve anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Araştırmanın kurulan ilişkisel modelinde ise üniversite öğrencilerinde hayatın anlam ve amacı, yaşam becerileri ve ruh sağlığı sürekliliği arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu, üniversite öğrencilerinin yaşam becerileri ve ruh sağlığı sürekliliği değişkenlerinin hayatın anlam ve amacını anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir.

5.3. Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik bazı öneriler verilmiştir:

- Bu çalışma değişkenler arası ilişkiye odaklanmaktadır. Gelecek araştırmalarda karma modeller kullanılabilir. Ayrıca deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Farklı yaş gruplarından katılımcılar ile karşılaştırılmalı çalışmalar yapılabilir.
- Üniversite döneminde hayatın anlam ve amacını arttırmaya yönelik psikoeğitim çalışmaları gerçekleştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Adair, J. (2000). *Karar verme ve problem çözme*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Adams, T. B., Bezner, J. R., Drabbs, M. E., Zambarano, R. J., & Steinhardt, M. A. (2000). *Conceptualization and measurement of the spiritual and psychological dimensions of wellness in a college population*. Journal of American College Health, 48, 165-173.
- Akar, F., & Akar, H. (2023). *İletişim Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2023;(53): 126-139.
- Akçam, A., Kanbay, Y., & Işık, E. (2019). *Hemşirelik Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi*. AÇÜ Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:5, Sayı:2, ss.74-92.
- Akgün, R., & Çetin, H. (2018). *Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin ve Empati Düzeylerinin Belirlenmesi*. Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt:7, Sayı:3.
- Akyavuz, E. K., & Karakaş, A. (2020). *Öğretmen Adaylarının Yaşam Becerilerinin İncelenmesi*. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 9/4 2020 s. 1832-1851.
- Alandete, J. G. (2015). *Does Meaning in Life Predict Psychological Well-Being? The European Journal of Counselling Psychology*, 2015, Vol. 3(2), 89–98, doi:10.5964/ejcop.v3i2.27.
- Albay, M., & Öçalan, M. (2023). *Üniversite Öğrencilerinde Sporun Yaşam Becerileri Etkisinin İncelenmesi*. Journal of Global Sport and Education Research VI (1):1-11.
- Alparslan, A. M., Yastioğlu, S., Işık, Ü., & Özgül, D. Ç. (2022). *Yaşamın Anlam Kaynakları ve Psikolojik İyi Oluş İlişkisi; Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma*. Journal of Suleyman Demirel University Institute of Social Sciences.

- Altunok, D. (2021). *İşin Anlamının Prososyal Örgütsel Davranışa ve Hayatın Anlamına Etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Düzce: Düzce Üniversitesi, İşletme Anabilim Dalı.
- Anagün, Ş. S., Kılıç, Z., Atalay, N., & Yaşar, S. (2015). *Sınıf Öğretmeni Adayları Fen Bilimleri Öğretim Programını Uygulamaya Hazır mı? International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 10/11 Summer 2015*, p. 127-148.
- Andrews, F. M., & McKennell, A. C. (1980). *Measures of self-reported well-being: their affective, cognitive, and other components*. Social indicators research c.8 s.2: 127-155.
- Arda, Ş. (2011). *Kanser Hastalarında Yaşamda Anlamanın İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Ari, O. (2022). *Özel Gereksinimi Olan Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Ölüm Kaygısı İle Sağlıklı Yaşam Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Yüksek Lisans Programı.
- Arısoy, A. (2021). *Üniversite Öğrencilerinde Varoluşçu Açından Hayatın Anlamı, Psikolojik Dayanıklılık ve Mizah Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Haliç Üniversitesi, Psikoloji Anabilim Dalı, Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı.
- Arslan, E. (2022). *Yetişkin Bireylerin Ruh Sağlığı Sürekliliği İle Hedonik Açlık Ve Yeme Arzusu Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul Okan Üniversitesi, Beslenme ve Diyetetik Anabilim Dalı.
- Arsu, R. A. (2017). *Çalışanlarda Affedicilik ile Ruh Sağlığı İlişisini İncelenmesi*. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Asiloğulları, A. (2020). *Lise Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Hayatın Anlam ve Amacını Sorgulama Davranışları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Bartın Üniversitesi, Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim Dalı.

- Atay, M. (2019). *Kemoterapi Gören Kanser Hastalarında Psikolojik Dayanıklılık ve Hayatın Anlamının Yaşanan Semptomlar Üzerine Etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Gülhane Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Awasthi, P., Chauhan, R., & Verma, S. (2016). *Meaningfulness in Life Span Perspectives: An Overview*. Purushartha: A Journal of Management Ethics and Spirituality, 7(2), 98-113.
- Aydın, C. (2017). *Üniversite Öğrencilerinin Dini Tutum İle Hayattaki Anlam Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, Cilt / Vol: 6 Sayı/Issue: 4, 2017, Sayfa: 89-108.
- Aydın, C. (2019). *Televizyondaki Olumsuz İçerikli Programlara Yönelik Tutumlar ile Dindarlık ve Ruh Sağlığı İlişkisi*. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD) , PROCEEDINGS ICES-2019 , 198-218 . DOI: 10.21733/ibad.584404.
- Aydın, C. H. (2000). *Öğrenme ve Öğretme Kuramlarının Eğitim İletişimine Katkısı*. Kurgu Dergisi, S.17, 183-198.
- Aydın, C., & Kaya, M. (2021). *Maneviyat ve Öznel İyi Oluş Değişkenlerinin Hayatın Anlamını Yordaması*. Amasya Theology Journal 17 (December 2021): 41-77.
- Aydın, C., Kaya, M., & Peker, H. (2015). *Hayatın Anlam ve Amacı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2015, sayı: 38, ss. 39-55.
- Aydiner, B. B. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Amaçlarının Alt Boyutlarının Genel Öz-Yeterlik Yaşam Doyumu ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydoğan, Z. (2019). *Ergenlere Yönelik Din Eğitiminde Hayatın Anlamı (İmam Hatip Liseleri Düzce Örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Çorum: Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı.

- Aytekin, İ., & Sakal, Ö. (2021). *Erillik-Dişilik ve Psikolojik İyi Oluş İlişkisinde Yaşamda Anlamanın Aracılık Etkisi*. Iğdır Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi (25), 248-284.
- Bahadır, Z. (2019). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yaşamın Anlamı ile Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı.
- Balthip, Q., & Purnell, M. J. (2014). *Pursuing Meaning and Purpose in Life Among Thai Adolescents Living With HIV: A Grounded Theory Study*. Journal of the Association of Nurses in AIDS Care, 25(4), e27–e38. doi:10.1016/j.jana.2014.03.004 .
- Bastian, V. A., Burns, N. R., & Nettelbeck, T. (2005). *Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities*. Personality and Individual Differences, Volume 39, Issue 6, October 2005, Pages 1135-1145.
- Baş, V., & Hamarta, E. (2015). *Üniversite Öğrencilerinde Değerler ve Yaşamın Anlamı Arasındaki İlişki*. Değerler Eğitimi Dergisi, Cilt 13, No. 29, 369-391, Haziran 2015.
- Başterzi, A. D. (2017). *Mülteci, Sığınmacı ve Göçmen Kadınların Ruh Sağlığı*. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 9(4):379-387.
- Battista, J., & Almond, R. (1973). *The Development of Meaning in Life*. Journal for The Study of Interpersonal Processes. 36 (4), 409-427. .
- Baumeister, R. F. (1991). *The Meanings of Life*. New York: Guilford.
- Bayındır, S. K., & Ünsal, A. (2016). *Sık Görülen Ruhsal Hastalıklardaki Hemşirelik Tanı ve Girişimleri*. Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi / DÜ Sağlık Bil Enst Derg, 2016; 6(2): 115-119.
- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinde orta çocukluğa*. Ankara: Nobel.
- Beşparmak, Y. Ö. (2021). *Kadınlarda Meslek Seçiminde Toplumsal Cinsiyet Rolü ve Yaşam Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek*

Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Klinik Psikoloji Bilim Dalı.

Beyazyüz, S. (2020). *Albert Camus'nün Varoluşçuluk, Yabancılaşma ve Absürd Kavramlarının Jean-Paul Sartre Özelinde Sinema Anlatıları Üzerinden Okunması*. Düzce: International Journal of Cultural and Social Studies (IntJCSS), June 2020 : Volume 6 (Issue 1) / e-ISSN : 2458-9381.

Bilir, Z. T. (2019). *Yaşam Becerileri Programının Beş Yaş Çocuklarının Yaşam Becerileri, Benlik Algıları ve Sosyal Duygusal Uyum Düzeylerine Etkisi (Doktora Tezi)*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Programı.

Bingöl, G., & Demir, A. (2011). *Amasya Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin İletişim Becerileri*. Göztepe Tıp Dergisi, 26(4):152-159.

Blau, İ., Goldberg, S., & Benolol, N. (2018). *Purpose and life satisfaction during adolescence: the role of meaning in life, social support, and problematic digital use*. Journal of Youth Studies, 22:7, 907-925
<https://doi.org/10.1080/13676261.2018.1551614>.

Bolat, Y., & Balaman, F. (2017). *Yaşam Becerileri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, Cilt / Vol: 6, Sayı/Issue: 4.

Botvin, G. J., & Griffin, K. W. (2004). *Life Skills Training: Empirical Findings and Future Directions*. The Journal of Primary Prevention, Vol. 25, No. 2, October 2004.

Boyle, P. A., Barnes, L. L., Buchman, A. S., & Bennett, D. A. (2009). *Purpose in Life Is Associated With Mortality Among Community-Dwelling Older Persons*. Psychosomatic Medicine, 71, 574–579.

Boyle, P. A., Buchman, A. S., Barnes, L. L., & Bennett, D. A. (2010). *Effect of a Purpose in Life on Risk of Incident Alzheimer Disease and Mild Cognitive Impairment in Community-Dwelling Older Persons*. Archives of General Psychiatry, 67, 304–310.

- Bökman, W. (1997). *Logotherapie und Sinn - Theorie, Überlegungen zum therapeutischen wie aussertherapeutischen Umgang mit dem Franklischen Sinn-Begriff und seiner erweiterten Definition im Rahmen einer Sinn-Theorie*. Journal des Viktor-Frankl Institut, vol. 5, Nr.2, 106-108.
- Bradburn, N. M. (1969). *The Structure of Psychological Well-Being*. Oxford, England: Aldine.
- Breibart, W., Gibson, C., Poppito, S. R., & Berg, A. (2004). *Psychotherapeutic Interventions at the End of Life: A Focus on Meaning and Spirituality*. Can J Psychiatry, Vol 49, No 6, June 2004.
- Bulman, R. J., & Wortman, C. B. (1977). *Attributions of Blame and Coping in the "Real World": Severe Accident Victims React to Their Lot*. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 35, No. 5, 351-363.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneyisel Desenler: Öntest-Sontest Kontrol Grubu, Desen ve Veri Analizi*. Ankara : Pegem Akademi Yayınevi.
- Chadda, R. K. (2018). *Youth & mental health Challenges ahead*. Indian Journal of Medical Research 148(4):p 359-361, October 2018.
- Chui, W. H., & Wong, M. Y. (2016). *Gender differences in happiness and life satisfaction among Adolescents in Hong Kong: Relationships and Self-Concept*. Social Indicators Research. 2016;125: 1035-1051.
- Cohen, A. (2002). *World Mental Health Casebook, Our Lives Were Covered in Darkness The Work of the National Literacy Mission in Northern India*. Dordrecht: Kluwer Academic/Plenum Publishers:153-190.
- 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 Volume 29, Issue 4, December 1995, Pages 395-417.
- Crocker, S. F. (1999). *A Well-Lived Life: Essays in Gestalt Therapy*. Cambridge: GICPress.

- Cronin, L. D., & Allen, J. B. (2015). *Developmental Experiences and Well-Being in Sport: The Importance of the Coaching Climate*. The Sport Psychologist, 2015, 29, 62 -71.
- Crumbaugh, J. C. (1968). *Cross-validation of Purpose in Life Test Based on Frankl's Concepts*. Journal of Individual Psychology, 24, 74-81.
- Crumbaugh, J. C., & Maholick, L. T. (1964). *An experimental study in existentialism: The psychometric approach to Frankl's concept of noogenic neurosis*. Journal of Clinical Psychology, 20(2), 200-207.
- Cüceloğlu, D. (2009). *İnsan ve Davranış*. Remzi Kitapevi, 18. Baskı, Ekim 2009.
- Czekierda, K., Banik, A., Park, C. L., & Luszczynska, A. (2017). *Meaning in Life and Physical Health: Systematic Review and Meta-analysis*. Health Psychology Review, DOI: 10.1080/17437199.2017.1327325.
- Çakır, S. Y. (2015). *Pozitif Psikolojik Sermaye ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki: Sağlık Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı.
- Çakmak, M. (2013). *Albert Camus'un Felsefesinde Hayatın Anlamı ve Varoluşsal Kötülük Problemi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı 38, ss.75-109.
- Çanakçı, E. (2020). *Eşinden Şiddet Gören ve Görmeyen Çalışan Kadınların Çok Yönlü Eylemli Kişilik Özelliklerinin, Ruh Sağlığı Sürekliliklerinin Ve Toplumsal Cinsiyet Rollerinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı.
- Çaynak, S. (2021). *Tidal Modele Dayalı Psikiyatri Hemşireliği Yaklaşımının Bedensel Engelli Yetişkin Bireylerde Hayatın Anlamı ve Baş Etme Düzeyine Etkisi: Bir Eylem Araştırması (Doktora Tezi)*. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Anabilim Dalı.

- Çelik, A. K., & Topkaya, N. (2018). *Üniversite Öğrencilerinde Kişilerarası İlişki Tarzlarının Yordayıcısı olarak Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri*. International Journal of Society Researches, Cilt: 9, Sayı: 16, DOI: 10.26466/opus.464200.
- Çelik, N. D. (2016). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşamda Anlam ve Yaşam Amaçları Arasındaki İlişki*. Mediterranean Journal of Humanities, VI/1 (2016) 133-141.
- Çetin, Z. (2010). *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi, Erken Çocukluk Döneminde Yaratılığın Geliştirilmesi Bölümü*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çevik, C., Ciğerci, Y., Kılıç, İ., & Uyar, S. (2020). *Relationship between smartphone addiction and meaning and purpose of life in students of health sciences*. Perspect Psychiatr Care. 2020;1–7. DOI: 10.1111/ppc.12485.
- Çiftçi, H., Kaya, F., & Daştan, N. B. (2020). *Sağlık Alanındaki Üniversite Öğrencilerinde İletişim Becerileri ve Mesleki Benlik Saygısı Arasındaki İlişki*. Caucasian Journal of Science, Sayı:7, Konu:1.
- Çimen, E., & Akıncı, A. Y. (2021). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yaşam Beceri Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Akdeniz Bölgesi Örneği)*. Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi 2021, Cilt 4, Sayı 3.
- Çodur, H. (2019). *Farklı Programlardaki Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygı Düzeyleri ile Yaşam Becerileri Arasındaki İlişkinin Fiziksel Aktiviteye Katılım ve Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Atatürk Üniversitesi Örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Atatürk Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bilim Dalı.
- Çunkuş, N., Yiğitoğlu, G. T., & Akbaş, E. (2021). *Yaşlılık ve Toplumsal Dışlanma*. Psikiyatri Hemşireliği Dergisi, 2021;12(3):254-262.
- Dağlı, A., & Baysal, N. (2016). *Yaşam Doyumu Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Güz-2016 Cilt:15 Sayı:59 (1250-1262).
- Danish, S., Forneris, T., Hodge, K., & Heke, I. (2004). *Enhancing youth development through sport*. World Leisure Journal, 46(3), 38-49.

- Das, A. K. (1998). *Frankl and the realm of meaning*. Journal of Humanistic Education & Development, 36(4), 199.
- Daş, C. (2017). *Geştalt Terapi Dergisi*. Temas: Geştalt Terapi Dergisi, 2017, 2 (2), 7 - 33.
- De Vogler, K. L., & Ebersole, P. (1980). *Categorization of College Students' Meaning of Life*. Psychological Reports, 46, 387-390.
- Debats, D. L. (1999). *Sources of Meaning: An Investigation of Significant Commitments in Life*. Journal of Humanistic Psychology, 39 (4), 30-57.
- Debats, D. L., Lubbe, P. M., & Wezeman, F. R. (1993). *On the Psychometric Properties of the Life Regard Index (LRI): A Measure of Meaningful Life: An Evaluation in Three Independent Samples Based on the Dutch Version*. Person. indiuid. 013 Vol. 14, No. 2, pp. 337-345.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2001). *The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*. Psychological Inquiry, 11, 227-268.
- Demir, Ç. (1998). *Ortaöğretim Kuramlarında Görev Yapan Rehber Öğretmenlerin İş Doyumu (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Demirbaş, N. (2010). *Yaşamda Anlam ve Yılmazlık (Yüksek Lisans Tezi)*. Hacettepe Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı.
- Demirci, İ., & Akın, A. (2015). *Ruh Sağlığı Sürekliliği Kısa Formu'nun Geçerliliği ve Güvenirliği*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Yıl: 2015, Cilt: 48, Sayı: 1, 49-64.
- Demirtaş, Ç. P. (2006). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Stresle Başa Çıkma Yöntemleri, Ruh Sağlığı Ve Denetim Odağının Yönü*. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Desjarlais, R., Eisenberg, L., Good, B., & Kleinman, A. (1995). *World mental health: Problems and priorities in low-income countries*. Oxford University Press.
- Diener, E. (1984). *Subjective well-being*. Psychological Bulletin, 95, 542-575.

- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). *Subjective Well-Being: Three Decades of Progress*. Psychological Bulletin, 1999, Vol. 125, No. 2, 276-302.
- Dilber, F., & Akhan, O. (2019). *Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri Düzeylerinin İncelenmesi*. Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, Cilt:7, Sayı:17, Ss.473-493.
- Dilmaç, B., & Bozgeyikli, H. (2009). *Öğretmen Adaylarının Öznel İyi Olma ve Karar Verme Stillerinin İncelenmesi*. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt-Sayı: 11-1.
- Doğan, T., & Akıncı-Çötök, N. (2011). *Oxford Muthuluk Ölçeği Kısa Formunun Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2011, 4 (36), 165-172.
- Doğan, T., Sapmaz, F., Tel, F. D., Sapmaz, S., & Temizel, S. (2012). *Meaning in Life and Subjective Well-Being among Turkish University Students*. Procedia - Social and Behavioral Sciences 55 (2012) 612 – 617.
- Dökmen, Ü. (2005). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Drissi, N., Ouhbi, S., Idrissi, M. J., Luque, L. F., & Ghogho, M. (2020). *Connected Mental Health: Systematic Mapping Study*. J Med Internet Res. 2020 Aug 28;22(8):e19950. doi: 10.2196/19950.
- Dunn, M. G., & O'Brien, K. M. (2009). *Psychological Health and Meaning in Life: Stress, social support, and religious coping in Latina/Latino immigrants*. Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 31, 204–227.
- Durmaz, Ş., Kaçar, Z., Can, S., Koca, R., & Yeşilova, D. (2007). *Çanakkale Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Etkileyen Bazı Faktörler*. Atatürk Üniversitesi, Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 10:4.
- Durmuş, M., Gerçek, A., Çiftçi, N., & Taşçı, Ö. (2018). *HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNİN RUHSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ*. Spiritual Intelligence Levels Of Nursing Students, sf.96.

- Dursun, N. (2019). *Evli ve Bekar Bireylerin Yaşamın Anlamı ve Maneviyat Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Aile Danışmanlığı ve Eğitim Bilim Dalı.
- Dündar, Z., & Demirli, C. (2018). *Medeni Durumları Farklı Olan Çalışanların Psikolojik İyi Olma Düzeylerinin İncelenmesi*. Journal of Educational Reflections, 2(2). 1-10.
- Dünya Sağlık Örgütü. (1997). *Life Skills Education For Children and Adolescents in School*. Programme on Mental Health, Geneva, WHO / MNH / PSF / 93.7B.Rev.1.
- Eagleton, T. (2013). *Hayatın Anlamı (Çev. Kutlu Tunca)*. Ayrıntı Yayınları.
- Edis, A. (2022). *Çocuk Kitaplarındaki Yaşam Becerilerinin Karakter Özellikleri ve İçerik Bağlamında İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı.
- Edwards, J. M., & Holden, R. R. (2001). *Coping, meaning in life, and suicidal manifestations: examining gender differences*. J Clin Psychol, 2001 Dec;57(12):1517-34. doi: 10.1002/jclp.1114.
- Edwards, M. J., & Holden, R. R. (2001). *Coping, Meaning in Life, and Suicidal Manifestations: Examining Gender Differences*. Journal of Clinical Psychology, 57, 1517–1534.
- Eker, H., Taş, İ., & Anlı, G. (2020). *Üniversite Öğrencilerinde Psikolojik Sağlamlık ile Yaşamın Anlamı ve Algılanan Sosyal Destek Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi , 19 (39) , 1182-1199 .
- Ekşioğlu, Z. (2022). *Üniversite Mezunu İşsiz Bireylerde Psikolojik İyi Oluş, Umutsuzluk Seviyesi ve Algılanan Sosyal Destek Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul Okan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

- Elmas, L., Yüceant, M., Ünlü, H., & Bahadır, Z. (2021). *Üniversite Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Düzeyleri ile Psikolojik İyi Oluş Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. SPORTIVE,4(1),1-17.
- Emmons, R. (1999). *The psychology of ultimate concerns: Motivation and spirituality in personality*. New York: Guilford.
- Ennis, R. H. (1985). *Critical Thinking and the Curriculum*. National Forum: Phi Kappa Phi Journal, 65(1), 28-31.
- Erginöz, E. (2008). *Halk Sağlığı ve Mental Hastalıklar*. İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fak. Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri Sempozyum Dizisi, 62, s. 31-40. .
- Erigüç, G., Şener, T., & Eriş, H. (2013). *İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi: Bir Meslek Yüksekokulu Öğrencileri Örneği*. Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi, Cilt:16, Sayı:1.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, Youth and Crisis*. New York: W. W. Norton Company, 1968.
- Ertan, E. B. (2022). *Üniversite Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları Ve Psikolojik İyi Oluş Düzeyleri İle Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Aile Danışmanlığı Bilim Dalı.
- Esenyel, A. (2019). *Bir Sanat Eseri Olarak Yaşamın Anlamı*. Düzce: Felsefe Arkivi - Archives of Philosophy, Sayı/Issue: 50.
- Eskici, G. Y., & Özsevgeç, T. (2019). *Yaşam Becerileri ile İlgili Çalışmaların Tematik İçerik Analizi: Bir Meta-Sentez Çalışması*. International e-Journal of Educational Studies 2019 Volume 3 Issue 5, 1-15, DOI: 10.31458/iejes.421255.
- Facione, P. A. (1990). *The California critical thinking skills test-college level (Technical Report 2)*. California: California Academic Press.
- Facione, P. A. (2011). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Insight Assessment, 2007(1), 1-23.

- Fagan, A. A., & Mihalic, S. (2003). *Strategies for enhancing the adoption of school based prevention programs: Lessons learned from the Blueprints for Violence Prevention replications of the Life Skills Training program*. Journal of Community Psychology. 31(3), 235-253. doi: 10.1002/jcop.10045.
- Folkman, B., Susan, Lazarus, S., R., Dunkel-Schetter, Christine, . . . J., R. (1986). *Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes*. Journal of Personality and Social Psychology, Vol 50(5), May 1986, 992-1003.
- Frankl, V. E. (1966). *Logotherapy and Existential Analysis— A Review*. Vienna: American Journal Of Psychotherapy, 20 (2), 252-260.
- Frankl, V. E. (1994). *Duyulmayan Anlam Çılgılığı (Çev. Selçuk Budak)*. Öteki Yayınevi.
- Frankl, V. E. (2009 (Orjinali 1963)). *İnsanın Anlam Arayışı (Çev. Selçuk Budak)*. Okuyan Us Yayınları.
- Galek, K., Flannelly, K. J., Ellison, C. G., Silton, N. R., & Jankowski, K. R. (2015). *Religion, Meaning and Purpose, and Mental Health*. Psychology of Religion and Spirituality, Vol. 7, No. 1, 1–12 .
- Gallagher, M. W., Lopez, S. J., & Preacher, K. J. (2009). *The Hierarchical Structure of Well-Being*. Journal of Personality. c. 77. s. 4: 1025-1050. .
- Gaskar, S., & Özyazıcıoğlu, N. (2014). *Anadolu Sağlık Meslek Lisesi Öğrencilerinin İletişim Becerileri*. The Journal of Current Pediatrics (Vol. 12, Issue 1).
- Gharamaleki, N. S., & Rajabi, S. (2010). *Efficacy of life skills training on increase of mental health and self esteem of the students*. Procedia Social and Behavioral Sciences, Volume 5, Pages 1818-1822.
- Glaw, X., Kable, A., Hazelton, M., & İnder, K. J. (2016). *Meaning in Life and Meaning of Life in Mental Health Care: An Integrative Literature Review*. Issues in Mental Health Nursing 38(3):1-13 <https://doi.org/10.1080/01612840.2016.1253804>.
- Goettl, T., Buren, T., Graham, S., Streich, B., Waterman, E., Ho, S., . . . Yoshida, K. (2020). *Getting on with life: a qualitative evaluation of an independent living*

skills education program for people with physical disabilities. Disabil Rehabil. 2020 Dec;42(25):3621-3627. doi: 10.1080/09638288.2019.1604820.

Goleman, D. (2019). *Duygusal Zeka: Neden IQ'dan Daha Önemlidir*. Varlık Yayınları.

Gostin, L. O. (2001). *Beyond Moral Claims: A Human Rights Approach in Mental Health*. Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics, 10: 264–274.

Goudas, M., Dermitzaki, I., Leondari, A., & Danish, S. (2006). *The effectiveness of teaching a life skills program in a physical education context*. Eur J Psychol Educ 21, 429 (2006). <https://doi.org/10.1007/BF03173512>.

Gödelek, K. (2008). *Kierkegaard'ın İnsan Görüşü*. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Volume 1/5 Fall 2008.

Gökalp, N., Günör, R. B., Demirbaş, H., & Canatan, A. (2021). *Pandemi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Hayatın Anlamına Yönelik Değerlendirmeleri: Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Örneği*. Volume/Cilt 8 Number/Sayı 23, 2021, s. 356-366.

Graber, A. (2004). *Viktor Frankl's Logotherapy: Method of Choice in Ecumenical*. USA: Wyndham Hall Press.

Grad, F. P. (2002). *The Preamble of the Constitution of the World Health*. Bulletin of the World Health Organization 2002, 80 (12).

Guo, C., Tomson, G., Keller, C., & Söderqvist, F. (2018). *Prevalence and correlates of positive mental health in Chinese adolescents*. BMC Public Health. c. 18: 1-11.

Guttman, H. A., & Laporte, L. (2000). *Empathy in Families of Women with Borderline Personality Disorder, Anorexia Nervosa, and a Control Group*. Family Process, Vol. 39, No. 3, 2000 r FPI, Inc.

Gülmez, B. (2019). *Duygu Düzenleme Güçlüğü, Ruh Sağlığı ve Bedensel Belirti Bozuklukları İlişkisinde Öz-Şefkatin Aracı Etkisi*. İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Gündoğdu, H. (2009). *Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünme Öğretimine Dair Bazı Yanılgılar*. Gazi Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, Sosyal Bilimler 7/1 (2009) s.57-74.
- Güney, M. (2021). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Yaşam Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı.
- Gürsu, O. (2015). *Ergenlik Dönemi Dindarlığı ile Ruh Sağlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Harran Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi, Yıl: 20, Sayı 34, Temmuz-Aralık.
- Güven, H. İ. (2021). *Romantik İlişkilerde Psikolojik İyi Oluş Düzeylerinin Benlik Saygısı ve Yaşam Doyumu Üzerindeki Rolü (Yüksek Lisans Tezi)*. Haliç Üniversitesi, Psikoloji Anabilim Dalı.
- Güven, P. (2015). *Üniversite Öğrencilerinde Yaşamın Amacı ve Anlamı ile Yaşam Doyumu ve Yakın İlişkiler (Yüksek Lisans Tezi)*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı.
- Güven, P. (2015). *Üniversite Öğrencilerinde Yaşamın Amacı ve Anlamı ile Yaşam Doyumu ve Yakın İlişkiler (Yüksek Lisans Tezi)*. Dokuz Eylül Üniveristesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Haji, T. M., Mohammadkhani, S., & Hahtami, M. (2011). *The Effectiveness of life skills training on happiness, quality of life and emotion regulation*. Procedia - Social and Behavioral Sciences 30 (2011) 407 – 411.
- Hamarta, E., & Baş, V. (2015). *Üniversite Öğrencilerinde Değerler ve Yaşamın Anlamı Arasındaki İlişki*. Değerler Eğitimi Dergisi, Cilt 13, No. 29, 369-391, Haziran 2015.
- Hardjo, S., Dewi, S. S., Wahyuni, N. S., Siregar, N. I., & Triastuti, N. (2023). *Analysis of Social Skills and Meaning of Life: Study on Madrasah Aliyah Students*. Jurnal Psikologi Islam Vol 9 No 2 December 2023: 258-266.

- Hashemi, S. F., Gholizadeh, L., Rezaei, S. A., & Maslakpak, M. H. (2021). *Effects of a Life Skills-Based Intervention on Mental Health of Adolescents and Young Adults With Type 1 Diabetes*. J Psychosoc Nurs Ment Health Serv. 2021 Oct;59(10):41-47.
- Haşit, G., & Yaşar, O. (2015). *Çalışan Kadınlarda Örgütsel Stres Kaynakları: Bir Kamu Kurumu Örneği*. Sakarya İktisat Dergisi.
- Headey, B., Kelley, J., & Wearing, A. (1993). *Dimensions of mental health: Life satisfaction, positive affect, anxiety and depression*. Social Indicators Research: An International and Interdisciplinary Journal for Quality-of-Life Measurement, 1993, vol. 29, issue 1, 63-82.
- Heisel, M. J., & Flett, G. L. (2004). *Purpose in Life, Satisfaction With Life, and Suicide Ideation in a Clinical Sample*. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, Vol. 26, No. 2, June 2004.
- Hendricks, S. (2017, December 17). *God's Answer to Nietzsche, the Philosophy of Søren Kierkegaard*. Big Think: <https://bigthink.com/scotty-hendricks/gods-answer-to-nietzsche-the-philosophy-of-soren-kierkegaard> adresinden alındı
- Henry, K. L., Lovegrove, P. J., Steger, M. F., Chen, P. Y., Cigularov, K. P., & Tomazic, R. G. (2013). *The Potential Role of Meaning in Life in the Relationship Between Bullying Victimization and Suicidal Ideation*. J Youth Adolescence, Springer.
- Hicks, J. A., Cicero, D. C., Trent, J., Burton, C. M., & King, L. A. (2010). *Positive Affect, Intuition, and Feelings of Meaning*. Journal of Personality and Social Psychology, 98, 967–979.
- Hill, P. L., & Turiano, N. (2014). *Purpose in Life as a Predictor of Mortality Across Adulthood*. Psychological Science 1–5, DOI: 10.1177/0956797614531799.
- Hill, P. L., & Turiano, N. A. (2014). *Purpose in Life as a Predictor of Mortality Across Adulthood*. Psychological Science, 1-5.
- Hirschman, E. C. (1980). *Innovativeness, Novelty Seeking, and Consumer Creativity*. . Journal of Consumer Research. 7 (3), 283-295. .

- Hodge, K., Danish, S., & Martin, J. (2012). *Developing a Conceptual Framework for Life Skills Interventions*. The Counseling Psychologist 41(8) 1125-1152.
- Holt, N. L., Tink, L. N., Mandigo, J. L., & Fox, K. R. (2008). *Do Youth Learn Life Skills through Their Involvement in High School Sport? A Case Study*. Canadian Society for the Study of Education, Vol. 31, No. 2 (2008), pp. 281-304 (24 pages).
- İnce, E. (2022). *Genç Yetişkinlerin Bağlanma Stillerinin, Kişiler Arası Duygu Düzenleme Stratejilerinin Ve Psikolojik İyi Oluşlarının İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul Kent Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- İskender, M., Akgül, Ö., & Tura, G. (2016). *Ruh Sağlığı Uzman ve Öğrencilerinin Kişisel Değerlerinin Hayat Amaçları ve Dindarlık Eğilimleriyle İlişkisi*. Değerler Eğitimi Dergisi, Cilt 14, No. 31, 135-158.
- Jafari, E., Dehshiri, G. R., Eskandari, H., Najafi, M., Heshmati, R., & Hoseinifar, J. (2010). *Spiritual Well-Being and Mental Health in University Students*. Procedia Social and Behavioral Sciences 5 (2010) 1477–1481.
- James, O. (2010). *Awareness And Application Of Life Skills Education In Primary Schools In Post-Conflict Areas: A Case Of Kalaki County Kaberamaido District* (Master's Thesis). https://www.mak.ac.ug/documents/Makfiles/theses/Opio_James.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Jeffrey, B., & Craft, A. (2004). *Teaching creatively an teaching for creativity: distinctions and relationships*. Journal Educational Studies, 30(1), 77-87.
- Jim, H. S., & Andersen, B. L. (2007). *Meaning in life mediates the relationship between social and physical functioning and distress in cancer survivors*. Br J Health Psychol 2007 Sep;12(Pt 3):363-81.
- Jones, M. I., & Lavalley, D. (2009). *Exploring the life skills needs of British adolescent athletes*. Psychology of Sport and Exercise, Volume 10, Issue 1, January 2009, Pages 159-167.

- Jones, M. I., & Lavellee, D. (2009b). *Exploring perceived life skills development and participation in sport*. Qualitative Research in Sport and Exercise, Vol. 1, No. 1, March 2009, 36–50.
- Joshanloo, M., & Nosratabadi, M. (2009). *Levels of Mental Health Continuum and Personality Traits*. Soc Indic Res (2009) 90:211–224, DOI 10.1007/s11205-008-9253-4.
- Jun, W. H., & Yun, S. H. (2020). *Mental health recovery among hospitalized patients with mental disorder: Associations with anger expression mode and meaning in life*. Archives of Psychiatric Nursing 34, 134-140.
- Kaçar, T. (2022). *Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlıkları, Yaşam Becerileri ve Öz-Kontrolleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı.
- Kahneman, D., & Deaton, A. (2010). *High income improves evaluation of life but not emotional well-being*. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. c. 107. s. 38: 16489-16493. .
- Kahney, H. (1993). *Problem solving current issues*. Ballmoor Buckingham: Open University Pres.
- Kakız, S. (2021). *Hayatın Anlam ve Amacı ile Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkide Dini Başa Çıkmanın Aracı Rolünün İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı.
- Kakız, S. (2021). *Hayatın Anlamı ve Amacı ile Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkide Dini Başa Çıkmanın Aracı Rolünün İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı.
- Kalay-Usta, T., & Deniz, M. E. (2019). *Psikolojik Danışmanların Ruh Sağlığı Sürekliliğinin Yordanması: Etkili Psikolojik Danışman Nitelikleri ve Kariyer Uyumluluğunun Rolü*. Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi, 2(2), 215-237.

- Kar, A. K. (2011). *Importance of Life Skills for the Professionals of 21st Century*. The IUP Journal of Soft Skills, 5(3), 35-45.
- Karabulut, E. O., & Kuru, E. (2009). *Ahi Evran Üniversitesi Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ile Kişilik Özelliklerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi*. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 10, Sayı 3, Aralık 2009, Sayfa 119-127.
- Karal, E., & Atar, H. (2022). *Ruh Sağlığı Çalışanları Olarak Okul Psikolojik Danışmanlarının Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi: Şırnak İli Örneği*. Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, Cilt 5, Sayı 1, s.51-67.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayınları, 34.Basım sf. 114-115.
- Karlı, N. (2020). *Üniversite Öğrencilerinde Hayatın Anlamı ve Dindarlık İlişkisi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi, sayı:48.
- Keldal, G. (2015). *Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği*. The Journal of appiness & Well-Being, , 3(1), 103-115.
- Kesicioğlu, O. S. (2015). *Investigation Of Preschool Children's Interpersonal Problem Solving Skills*. Education and Science, Vol 40 (2015) No 177 327-342.
- Keyes, C. L. (1998). *Social Well-Being*. Social Psychology Quarterly, Vol. 61, No. 2 (Jun.,1998), pp. 121-140 (20 pages).
- Keyes, C. L. (2002). *The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing in Life*. Journal of Health and Social Behavior. c. 43. s. 2: 207-222.
- Keyes, C. L. (2005). *Mental Illness and/or Mental Health? Investigating Axioms of the Complete State Model of Health*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73(3), 539–548. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.3.539>.
- Keyes, C. L. (2007). *Promoting and Protecting Mental Health as Flourishing A Complementary Strategy for Improving National Mental Health*. American Psychologist. c. 62. s. 2: 95-108.

- Keyes, C. L., & Annas, J. (2009). *Feeling good and functioning well: Distinctive concepts in ancient philosophy and contemporary science*. The Journal of Positive Psychology, 4(3), 197-201.
- Keyes, C. L., Ryff, C. D., & Shmotkin, D. (2002). *Optimizing Well-Being: The Empirical Encounter of Two Traditions*. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 82, No. 6, 1007–1022.
- Keyes, C. L., Wissing, M., Potgieter, J. P., Temane, M., Kruger, A., & Rooy, S. v. (2008). *Evaluation of the Mental Health Continuum–Short Form (MHC–SF) in Setswana-Speaking South Africans*. Clinical Psychology and Psychotherapy, Clin. Psychol. Psychother. 15, 181–192 (2008).
- Khumalo, I. P., Temane, Q. M., & Wissing, M. P. (2012). *Socio-Demographic Variables, General Psychological Well-Being and the Mental Health Continuum in an African Context*. Soc Indic Res (2012) 105:419–442.
- Kierkegaard, S. (2004). *Ölümçül Hastalık Umutsuzluk* (Çev. M. Mukadder Yakupoğlu). Ankara: Doğubatı Yayınları.
- King, L. A., & Napa, C. K. (1998). *What Makes a Life Good*. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 75, No. 1, 156-165.
- Kırılmış, İ. T. (2018). *Soren Kierkegaard'ın Varoluş Felsefesinin Postmodern Kurmacadaki Yansıması: Leyla Erbil'in Kalan Romanı*. Journal of Turkish Language and Literature, Volume:4, Issue:4, Autumn 2018, (982-1001).
- Kıssal, A., Kaya, M., & Koç, M. (2016). *Hemşirelik ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeyleri ve Etkileyen Faktörlerin Değerlendirilmesi*. ACU Sağlık Bilimleri Dergisi, (3):134-141.
- Klinger, E. (1998). *The search for meaning in evolutionary perspective and its clinical implications*. PTP Wong ve PS Fry'da (Ed.).
- Knowlden, A. P., Sharma, M., Kanekar, A., & Atri, A. (2012). *Sense of coherence and hardiness as predictors of the mental health of college students*. International Quarterly of Community Health Education 33, sayı: 1 (2012): 56.

- Koç, M. (2005). *Ruh Sağlığı İle Dini Başa Çıkma Metodu Olarak Dua ve İbadet Fenomeni Arasındaki İlişki Üzerine Psikolojik Bir Yaklaşım*. EKEV Akademi Dergisi, Erzurum 2005, Cilt:9, sayı:24, ss. 11-32, s.12,13 .
- Koç, M., & Polat, Ü. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Ruh Sağlığı*. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, Cilt:3, Sayı:2.
- Kolburan, G., & Tosun, Ü. (2011). *İlköğretim II. Kademe öğrencileri arasında yaşam becerileri eğitimi yoluyla 1. Kademe edinilmiş değerleri pekiştiren gelişimsel bir model önerisi*.
- Korkman, H., & Uluişik, G. (2021). *Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık ve Hayatın Anlam ve Amacı Konusundaki Eğilimleri ile Akıllı Telefon Bağımlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. INSAC Academic Studies on Social and Education Sciences Chapter 14 .
- Korkutan, M., Menteş, N., & Korkutan, M. (2023). *Covid-19 Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma: Bitlis Örneği*. Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 32, S.300-323.
- Kozan, H. İ., Kesici, Ş., & Baloğlu, M. (2017). *Affedicilik ve Duyguları Yönetme Becerisi Arasındaki Çoklu İlişkinin İncelenmesi*. Değerler Eğitimi Dergisi, Cilt 15, No. 34, 193-215.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Krause, N. (2007). *A longitudinal study of social support and meaning in life*. Psychology and Aging. 2007b;22:456–469.
- Kurtuldu, K., & Şahin, E. (2018). *Göçün Kadın Yaşamı ve Sağlığı Üzerine Etkileri*. Ordu Üniversitesi, Hemşirelik Çalışmaları Dergisi, 1(1):37-46.
- Kuruçay, Y. (2019). *Ergenlerde Dindarlık ve Hayatın Anlamı Arasındaki Çok Yönlü İlişki Üzerine Bir Araştırma (Doktora Tezi)*. Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Din Psikolojisi Bilim Dalı.

- Küçük, A. (2019). *Psikoaktif Madde Kullanım Bozukluğu Tanısı Alan 18-24 Yaş Arası Gençlerde Yaşam Amacı Oluşturma ve Yaşamda Anlam Bulma Düzeylerinin Belirlenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Anabilim Dalı.
- Küçükkaragöz, H., & Akay, Y. (2011). *Bir Grup İlköğretim Öğrencisinin Bazı Psiko-Sosyal Değişkenlere Göre Empatik Beceri Düzeyleri*. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 4/2, 88-100.
- Lamers, S. M. (2012). *Positive Mental Health: Measurement, Relevance and Implications*. Enschede, the Netherlands: University of Twente.
- Lawton, M. P. (1975). *The Philadelphia geriatric center morale scale: A revision*. Journal of Gerontology, c.30: 85–89.
- Lazarus, R. S. (2006). *Emotions and interpersonal relationships: Toward a person-centered conceptualization of emotions and coping*. Journal of Personality, 74(1), 9-46.
- Lereya, S. T., Patel, M., Dos Santos, J. G., & Deighton, J. (2019). *Mental health difficulties, attainment and attendance: a cross-sectional study*. Eur Child Adolesc Psychiatry. 2019 Aug;28(8):1147-1152. doi: 10.1007/s00787-018-01273-6. Epub 2019 Jan 9.
- Li, P. J., Wong, Y. J., & Chao, R. C. (2019). *Happiness and meaning in life: Unique, differential, and indirect associations with mental health*. Counselling Psychology Quarterly 32:3-4, 396-414, DOI: 10.1080/09515070.2019.1604493.
- Liese, B. H., Gribble, R. S., & Wickremsinhe, M. N. (2019). *International funding for mental health: a review of the last decade*. Int Health. 2019 Sep 2;11(5):361-369. doi: 10.1093/inthealth/ihz040.
- Linley, A. (2009). *Positive psychology*. The Encyclopedia of Positive Psychology, Chichester: Blackwell Publishing Ltd.

- Liu, C., Munakata, T., & Onuoha, F. N. (2005). *Mental health condition of the only-child: a study of urban and rural high school students in China*. *Adolescence*, Winter;40(160):831-45.
- Macaskill, A. (2013). *The Mental Health of University Students in the United Kingdom*. *British Journal of Guidance and Counselling*, 41:4, 426-441.
- Maddi, S. R. (1970). *The Search for Meaning*. Nebraska Symposium on Motivation (pp. 137–186). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Maheshwari, P., & Jamal, G. (2015). *Subjective well-being: A comparison between only children and children with siblings*. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 6(2), 167-170.
- Mairs, H., & Bradshaw, T. (2004). *Life Skills Training in Schizophrenia*. *British Journal of Occupational Therapy* May 2004 67(5).
- Martinez, M. E. (1998). *What Is Problem Solving?* *The Phi Delta Kappan*, Vol. 79, No. 8 (Apr., 1998), pp. 605-609.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. (2nd Ed.) New York: Harper & Row.
- McCollum, S. B. (2014). *Youth Life Skill Development For 21st Century Workforce Preparedness (Master's Thesis)*. North Carolina State University, USA.
- Meaning in life mediates the relationship between social and physical functioning and distress in cancer survivors*. (2007). *Br J Health Psychol* 2007 Sep;12(Pt 3):363-81.
- Mert, H. Ş., Aslan, M., & Yıldız, M. (2016). *Psikolojik Danışmanlarda Yaşamın Anlamı ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Conference: II. International Congress of Social Sciences.
- Meyer, O. L., Schilo, L. C., & Gaxiola, S. A. (2014). *Determinants of mental health and self-rated health: a model of socioeconomic status, neighborhood safety, and physical activity*. *Am J Public Health*. 2014 Sep;104(9):1734-41. doi: 10.2105/AJPH.2014.302003. Epub 2014 Jul 17.

- Monyangi, N. L. (2010). *Teachers' perceptions Towards the Implementation of Life Skills Curriculum in Public Primary Schools in Nairobi West District, Kenya*. University of Nairobi.
- Myers, G. D., & Diener, E. (1995). *Who Is Happy?* Psychological Science. c. 6. s. 1: 10-19.
- Myers, J. E., Sweeney, T. J., & Witmer, J. M. (2000). *The Wheel of Wellness counseling for wellness: A holistic model for treatment planning*. Journal of Counseling & Development c.78 s.3: 251-266.
- Nelson, S. E., & Wilson, K. (2017). *The mental health of Indigenous peoples in Canada: A critical review of research*. Soc Sci Med. 2017 Mar;176:93-112. doi: 10.1016/j.socscimed.2017.01.021.
- Nietzsche, F. (2010). *Böyle Buyurdu Zerdüşt (Çev. Korkut Ata)*. İstanbul: İlgili Kültür Sanat.
- Ohrnberger, J., Fichera, E., & Sutton, M. (2017). *The relationship between physical and mental health: A mediation analysis*. Soc Sci Med. 2017 Dec;195:42-49. doi: 10.1016/j.socscimed.2017.11.008. Epub 2017 Nov 8.
- Okcu, C. (2019). *Yetişkinlerde Benlik Saygısı ve Ölüm Farkındalığının Ruh Sağlığı ile İlişkilerinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. Lefkoşa: Yakın Doğu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji AnaBilim Dalı .
- Okçu, C. (2021). *Ölüm Farkındalığı ve Ruh Sağlığı Arasındaki İlişkilerinin İncelenmesi*. Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi, Cilt 4(2021), Sayı 8, 43-62.
- Otrar, M., Ekşi, H., Dilmaç, B., & Şirin, A. (2001). *Türkiye'de Öğrenim Gören Türk ve Akraba Topluluk Öğrencilerinin Stres Kaynakları, Başaçaıkma Tarzları ile Ruh Sağlığı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Dergisi.
- Ömeroğlu, E., & Turla, A. (2001). *Okulöncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitimi ve Desteklenmesi*. Milli Eğitim Dergisi, Sayı 151, 49-53.

- Öncül, N., & Özkan, Ş. Y. (2010). *Orta Ve İleri Düzeyde Zihin Yetersizliği Olan Yetişkinlere Videoyla Model Olma Kullanılarak Günlük Yaşam Becerilerinin Öğretilmesi*. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt/Vol.: 10 - Sayı/No: 3 : 143–156 (2010).
- Öz, H. S., Ayhan, D., & Söyünmez, S. (2021). *Sağlık Bilimleri Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Akademik Yeterlikleri ile Yaşamın Anlamı Arasındaki İlişki*. Journal of Yasar University, 2021, 16/61, 264-277.
- Özcan, Y. (2019). *“Bulmaca Kulesi” Programının Yaşam Becerileri Açısından İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı.
- Özdel, L., Bostancı, M., Özdel, O., & Oğuzhanoğlu, N. K. (2002). *Üniversite Öğrencilerinde Depresif Belirtiler ve Sosyodemografik Özelliklerle İlişkisi*. Anadolu Psikiyatri Dergisi, Cilt 3, Sayı 3, s.155-161.
- Özdemir, Ö. (2012). *Albert Camus'nün Başkaldırı Felsefesinde Yabancılaşma Sorunu (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe Anabilim Dalı, Sistemantik Felsefe ve Mantık Bilim Dalı.
- Özenli, Y., Yoldaşcan, E., Topal, K., & Özçürümez, G. (2009). *Türkiye'de Bir Eğitim Fakültesinde Somatizasyon Bozukluğu ve Yaygınlığı ve İlişkili Risk Etmenlerinin Araştırılması*. Anadolu Psikiyatri Dergisi, 10:131-136.
- Özer, A. (2021, Nisan Çarşamba). *Nietzsche ve hayatın anlamı: Ünlü filozofu etkileyen yedi insan*. Independent Türkçe: <https://www.indytrk.com/node/351281/t%C3%BCrki%C3%BCn%87yeden-sesler/nietzsche-ve-hayat%C4%B1n-anlam%C4%B1-%C3%BCnl%C3%BC-filozofu-etkileyen-yedi-insan> adresinden alındı
- Özgan, H., Balkar, B., & Eskil, M. (2008). *Eğitim Fakültesi Öğrencileri Tarafından Sınıfta Algılanan Stres Nedenleri ve Kişisel Değişkenlerin Strese Olan Etkisi*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Bahar-2008, C.7, S.24 (337-350).

- Özmete, E. (2008). *Gençlere Yönelik Yaşam Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları*. Milli Eğitim National Education, No:177, Sf.:253.
- Öztan, A. (2019). *İnsanın Anlam ve Mutluluk Arayışında İnancın Rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi): Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Din Psikolojisi Bilim Dalı.
- Öztürk, A. H. (2018). *Varoluşçu Bakışa göre Hayatın Anlamı ve Amacının Depresyon ve Umutsuzluk ile İlişkisi (Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi, Uygulamalı Psikoloji Anabilim Dalı.
- Parvizi, G., & Özabacı, N. (2022). *Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik İyi Oluş ve Yaşam Doyumlarının Yordayıcısı Olarak Bilişsel Esnekliğin Rolü*. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 13(1), 65-81.
- Pasupathi, M., Staudinger, U. M., & Baltes, P. B. (2001). *Seeds of Wisdom: Adolescents' Knowledge and Judgment About Difficult Life Problems*. *Developmental Psychology*, 2001, Vol. 37, No. 3, 351-361.
- Pinquart, M. (2002). *Creating and maintaining purpose in life in old age: A meta-analysis*. *Ageing International* 27, 90–114, (2002). <https://doi.org/10.1007/s12126-002-1004-2>.
- Pinquart, M. (2002). *Creating and Maintaining Purpose in Life in Old Age: A Meta-Analysis*. *Ageing International*, Spring 2002, Vol. 27, No. 2, p. 90-114. .
- Prentice, R. (2000). *Creativity: a reaffirmation of its place in early childhood education*. *The Curriculum Journal*, 11(2), 145-158.
- Prince, M., Patel, V., Saxena, S., Maj, M., Maselko, J., Philips, M. R., & Rahman, A. (2007). *Global Mental Health 1, No health without mental health*. *Lancet*, c. 370: 859-877.
- Provencher, H., & Keyes, C. L. (2011). *Complete mental health recovery: Bridging mental illness with positive mental health*. *Journal of Public Mental Health*, 10(1), 57-69. <https://doi.org/10.1108/17465721111134556>.

- Rasheed, N., Fatima, İ., & Tariq, O. (2022). *University students' mental well-being during COVID-19 pandemic: The mediating role of resilience between meaning in life and mental well-being*. *Acta Psychologica* 227, 103618.
- Rathi, N., & Rastogi, R. (2007). *Meaning in life and psychological well-being in pre-adolescents and adolescents*. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology* 33(1).
- Rawlinson, J. G. (1995). *Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası (1.Baskı) (O. Değirmen Cev.)*. İstanbul: Rota Yayın.(1981).
- Reker, G. T. (2000). *Theoretical Perspective, Dimensions, and Measurement of Existential Meaning*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Reker, G. T. (2005). *Meaning in life of young, middle-aged, and older adults: factorial validity, age, and gender invariance of the Personal Meaning Index (PMI)*. *Personality and Individual Differences*, Volume 38, Issue 1, January 2005, Pages 71-85.
- Reker, G. T., & Wong, P. T. (1988). *Aging as an Individual Process: Toward a Theory of Personal Meaning*. In J. E. Birren & V. L. Bengston (Eds.), *Emergent theories of aging* (pp. 214–246). New York, NY: Springer.
- Reker, G. T., Peacock, E. J., & Wong, P. T. (1987). *Meaning and Purpose in Life and Well-Being: A Life-Span Perspective*. *Journal of Gerontology*, 1987. Vol. 42, No. 1, 44-49.
- Robitschek, C., & Keyes, C. L. (2009). *Keyes's Model of Mental Health With Personal Growth Initiative as a Parsimonious Predictor*. *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 56, No. 2, 321–329.
- Rosenberg, M. (1965). *Rosenberg self-esteem scale (SES)*. *Society and The Adolescent Self-Image*.
- Ryff, C. D. (1989). *Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being*. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 57, No. 6, 1069-1081.

- Ryff, C. D. (1995). *Psychological well-being in adult life*. Current Directions in Psychological Science, 4(4), 99–104.
- Ryff, C. D. (2022). *A new direction in mental health: purposeful life engagement*. Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology.
- Ryff, C., & Keyes, C. L. (1995). *The structure of psychological well-being revisited*. Journal of Personality and Social Psychology, 69(4), 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>.
- Sarı, H. G. (2021). *Lise Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanları ve Sporda Yaşam Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. Yozgat Bozok Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı.
- Sarı, S. V., Aydın, B., Şahin, M., & Oktan, V. (2009). *Facebook Bağımlılığının Açıklanması: Ruh Sağlığı Sürekliliği ve Sürekli Umudun Rolü*. Kastamonu Eğitim Dergisi, Temmuz 2019 Cilt:27 Sayı:4, DOI: 10.24106/kefdergi.3356.
- Sarı, T., & Çakır, S. G. (2016). *Mutluluk korkusu ile öznel ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5 (Özel Sayı 2), 222-229.
- Satıcı, S. A., & Deniz, M. E. (2017). *Mizahla Başa Çıkma ve İyilik Hali: Psikolojik Sağlamlık ve İyimserliğin Aracılık Rolünün İncelenmesi*. İlköğretim Online. c. 16. s. 3: 1343-1356.
- Savaş, O. (2019). *Üniversite Öğrencilerinde Ahlaki Olgunluk, Sosyal İyi Oluş Ve Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Savoji, A. P., & Ganji, K. (2013). *Increasing Mental Health of University Students through Life Skills Training (LST)*. Procedia- Social Behavioral Sciences, Volume 84, Pages 1255-1259.
- Sefer, S. R., & Akfırat, O. N. (2009). *Yaşam Becerilerinin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması*. Yaratıcı Drama Dergisi, Cilt 4, Sayı 8.

- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive Psychology: An Introduction*. American Psychologist, 55, 5-14.
- Serin, N. B., Serin, O., & Karagülmez, K. (2023). *Üniversite Öğrencilerinde Cinsiyet Roller ve Yaşam Doyumu İlişkisi*. International European Conference On Interdisciplinary Scientific Research- VIII, July 13-15.
- Sharpe, D., & Viney, L. L. (1973). *Weltanschauung and the Purpose-in-Life Test*. Journal of Clinical Psychology, 29(4), 489-491.
- Sherman, A. C., Simonton, S., Latif, U., & Bracy, L. (2010). *Effects of Global Meaning and Illness-specific Meaning on Health Outcomes Among breast Cancer Patients*. Journal of Behavioral Medicine, 33(5), 364-377.
- Smith, E. A., Swisher, J. D., Vicary, J. D., Bechtel, L. J., Minner, D., Henry, K. L., & Palme, R. P. (2004). *Evaluation of Life Skills Training and Infused-Life Skills Training in a rural setting: outcomes at two years*. Journal of Alcohol and Drug Education, 48(1), 51–70.
- Solak, K. (2023). *Öğretmen Adaylarında Ruh Sağlığı Okuryazarlığı ve İlişkili Bazı Faktörler- Trakya Üniversitesi Örneği*. Trakya Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Halk Sağlığı Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Sonmaz, S. (2002). *Problem Çözme Becerisi ile Yaratıcılık ve Zeka Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı.
- Soylu, C. (2016). *Orta Yetişkinlikte Benlik Saygısı, Hayatın Anlamı ve Psikososyal Uyum Arasındaki İlişkiler: Meme Kanseri Hasta Örneklemini (Yüksek Lisans Tezi)*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Genel Psikoloji Bilim Dalı.
- Spence, S. H. (2003). *Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice*. Child and Adolescent Mental Health Volume 8, No. 2, 2003, pp. 84–96.

- Steger, M. F. (2012). *Experiencing meaning in life: Optimal functioning at the nexus of well-being, psychopathology, and spirituality*. In P. T. P. Wong, & P. S. Fry (Eds.), *The human quest for meaning* (2nd ed, pp. 165–184).
- Steger, M. F. (2012). *Making Meaning in Life*. *Psychological Inquiry*, 23: 381–385.
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). *The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the Presence of and Search for Meaning in Life*. *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 53, No. 1, 80–93.
- Steger, M. F., Kashdan, T. B., Sullivan, B. A., & Lorentz, D. (2008). *Understanding the Search for Meaning in Life: Personality, Cognitive Style, and the Dynamic Between Seeking and Experiencing Meaning*. *Journal of Personality* 76:2, April 2008.
- Steger, M. F., Mann, J. R., Michels, P., & Cooper, T. C. (2009). *Meaning in Life, Anxiety, Depression, and General Health Among Smoking Cessation Patients*. *Journal of Psychosomatic Research* 67, 353–358.
- Steger, M. F., Oishi, S., & Kashdan, T. B. (2009). *Meaning in life across the life span: Levels and correlates of meaning in life from emerging adulthood to older adulthood*. *The Journal of Positive Psychology*, Vol. 4, No. 1, January 2009, 43–52.
- Sternberg, R. J. (2012). *The Assessment of Creativity: An Investment-Based Approach*. *CREATIVITY RESEARCH JOURNAL*, 24(1), 3–12, 2012. DOI: 10.1080/10400419.2012.652925.
- Storrie, K., Ahern, K., & Tuckett, A. (2010). *A Systematic review: Students with Mental Health Problems- A Growing Problem*. *International Journal of Nursing Practice*, 16: 1-6.
- Subasree, R., & Nair, R. (2014). *The Life Skills Assessment Scale: the construction and validation of a new comprehensive scale for measuring Life Skills*. Volume 19, Issue 1, Ver. IX (Feb. 2014), PP 50-58.
- Sutin, A. R., Luchetti, M., Stephan, Y., & Terracciano, A. (2020). *Meaning in life and risk of cognitive impairment: A 9-Year prospective study in 14 countries*.

Archives of Gerontology and Geriatrics 88 (2020) 104033
<https://doi.org/10.1016/j.archger.2020.104033>.

- Şentepe, A. (2016). *Ruh Sağlığı Belirtilerinin Yordayıcısı Olarak Affetme Ve Dindarlık İlişkisi*. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tanrıverdi, A., & Ulu, M. (2018). *Lise Öğrencilerinde Hayatın Anlam ve Amacı ile Değer Yönelimleri Arasındaki İlişki*. Çukurova Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi, 18 (2), 1198-1234.
- Tarhan, S. (2020). *Yaşamda Anlam, Hayat Memnuniyeti, Dindarlık İlişkisi Üzerine Bir Araştırma (Lise Öğrencileri Örnekleme)*. (Yüksek Lisans Tezi) İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Din Psikolojisi Bilim Dalı.
- Tarsuslu, B., & Günaydın, N. (2019). *Üniversite Öğrencilerinde Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları ve Ruh Sağlığı Arasındaki İlişki*. İncare International Nursing Care and Research Congress.
- Tasman, D. R. (2018). *Varoluşsal Kaygılar*. Ankara: Başkent Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, PiVOLKA, Temmuz 2018, Cilt: 8, Sayı: 28.
- Taşçı, M. (2020). *Ortaöğretimde Sportif Faaliyetlere Katılımın Bireyin Yaşam Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Taşkaya, S. M. (2012). *Nitelikli Bir Öğretmende Bulunması Gereken Özelliklerin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre İncelenmesi*. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 33 Yıl:2012/2 (283-298 s.).
- Tatlı, E., & Yiğit, A. (2021). *Hastane Çalışanlarının Sosyal İyi Olma Halinin İş ve Yaşam Doyumu Üzerindeki Etkisi*. Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Yıl: 2021 Cilt-Sayı: 14(4) ss: 1202-1221.
- Tatlıhoğlu, K. (2000). *Farklı Öz-Anlayış Düzeylerine Sahip Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygı, Karar Verme Stilleri ve Kişilik Özelliklerinin Değerlendirilmesi (Doktora Tezi)*. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Taycan, O., & Coşkun, B. (2020). *Ruh Sağlığını Güçlendirme: Kavramlar- Kanıtlar- Uygulamalar Özet Rapor*. Ankara: 1.Baskı, Türkiye Psikiyatri Derneği Yayınları.
- Tepebaş, M. U. (2019). *Gebelik Dönemindeki Kadınların Ruh Sağlığının Yordayıcıları Olarak Distres ve Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı.
- Thombs, B., Turner, K. A., & Shrier, I. (2019). *Defining and Evaluating Overdiagnosis in Mental Health: A Meta-Research Review*. *Psychother Psychosom.* 2019;88(4):193-202. doi: 10.1159/000501647. Epub 2019 Jul 24.
- Thompson, S. C. (1985). *Finding Positive Meaning in a Stressful Event and Coping*. *Basic And Applied Social Psychology*, 1985,6(4), 279-295 .
- To, S.-m. (2016). *Loneliness, the search for meaning, and the psychological well-being of economically disadvantaged Chinese adolescents living in Hong Kong: Implications for life skills development programs*. *Children and Youth Services Review* 71, 52-60.
- Tomsik, R. (2015). *Relationship of loneliness and meaning of life among adolescents*. *Proceedings of the Current Trends in Educational*.
- Tuncay, S. (2000). *TÜRKİYE'DE GENÇLİK SORUNLARININ PSİKOLOJİK BOYUTU*. Muğla Üniversitesi SBE Dergisi, Güz 2000 Cilt:1 Sayı:1 .
- Turan, M., Cingöz, Y. E., Savaş, B. Ç., & Mavıbaş, M. (2022). *Sporun Yaşam Becerileri Üzerine Etkisi: Kamu Çalışanlarına Yönelik Bir Araştırma*. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, Cilt 5, Özel Sayı 1.
- Türk Dil Kurumu. (2022, Temmuz Cumartesi). *Türk Dil Kurumu*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2022, 02 12). Türkiye İstatistik Kurumu web sitesi: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=National-Education-Statistics-2022-49756#:~:text=Okuma%20yazma%20bilen%20oran%C4%B1%20%97%2C6%20oldu&text=2008%2D2022%20y%C4%B1llar%C4%B1%20aras%C4%B>

İstanbul'da, 99%2C3'e%20y%20C3%BCkseldi. adresinden alındı

- Ummanel, A., & Bengisoy, A. (2020). *Yaşam Becerileri, 10. Bölüm*. İstanbul Üniversitesi, Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi Lisans Programı.
- Usta, E. Y. (2018). *Hayatın anlam algısı ve psikolojik dayanıklılık düzeyi arasındaki ilişkinin analizi (İstanbul ili, Üsküdar ilçesi, resmi liselerde görev yapan öğretmenler örneği)* . Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Ana Bilim Dalı.
- Usta, T. K., & Deniz, M. E. (2019). *Psikolojik Danışmanların Ruh Sağlığı Sürekliliğinin Yordanması: Etkili Psikolojik Danışman Nitelikleri ve Kariyer Uyumluluğunun Rolü*. Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi (2019), 2(2), 215-237.
- Ustabulut, M. Y. (2021). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaşam Becerileri ile İlgili Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 18 (1) , 205-219 . DOI: 10.33437/ksusbd.879817.
- Ünal, A. (2019). *Life Skills as Predictor of Interaction Anxiety on University Students*. Turkish Research Journal of Academic Social Science, ISSN: 2667-4491.
- Ünalın, E. (2014). *Üniversite Öğrencilerinde Ruh Sağlığı, Sağlık Kaygısı Ve Sağlık Davranışları Arasındaki İlişkiler (Yüksek Lisans Tezi)*. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünlü, Ç., Akyol, G., & Bülbül, A. (2021). *Hayatın Anlam ve Amacı: Spor Yöneticiliği Bölümü Öğrencileri ile İlişkilendirilmesi*. Spor Eğitim Dergisi, Cilt 5, Sayı 1, 38-51 (2021).
- Ünlü, Ç., Akyol, G., & Bülbül, A. (2021). *Hayatın Anlam ve Amacı: Spor Yöneticiliği Bölümü Öğrencileri ile İlişkilendirilmesi*. Spor Eğitim Dergisi, Cilt 5, Sayı 1, 38-51 (2021).

- Ünlü, F. T. (2019). *Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Değeri, Yaşamın Anlamı ve Sosyal İyi Olmanın Mutluluğu Yordamadaki Rolü (Yüksek Lisans Tezi)*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı.
- Vural, M. E. (2021). *Hayatın Anlamı, Dindarlık ve Ruh Sağlığı İlişkisi: Bir Karma Yöntem Araştırması (Doktora Tezi)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Din Psikolojisi Bilim Dalı.
- Waterman, A. S. (1993). *Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment*. Journal of Personality and Social Psychology c.64 s.4: 678.
- Watson, G., & Glasser, M. E. (1964). *Watson-Glaser critical thinking appraisal manual*. New York: Harcourt, Brace ve World Inc.
- Westerhof, G. J., & Keyes, C. L. (2010). *Mental Illness and Mental Health: The Two Continua Model Across the Lifespan*. Journal of Adult Development. c. 17. s. 2: 110-119. doi: 10.1007/s10804-009-9082-y.
- Westman, B., Bergenmar, M., & Andersson, L. (2006). *Life, illness and death—Existential reflections of a Swedish sample of patients who have undergone curative treatment for breast or prostatic cancer*. European Journal of Oncology Nursing (2006) 10, 169–176.
- Wetering, E. J., Exel, N. J., & Brouwer, W. B. (2010). *Piecing the jigsaw puzzle of adolescent happiness*. Journal of Economic Psychology, Volume 31, Issue 6, December 2010, Pages 923-935.
- Wheeler, İ. (1994). *The Role Of Meaning And Purpose In Life In Bereaved Parents Associated With A Self-Help Group: Compassionate Friends*. OMEGA, Vol. 28(4) 261 -271, 1993-94.
- Willingham, D. T. (2007). *Critical thinking: Why it is so hard to teach?* American Educator, 31, 8-19.
- Wilson, W. R. (1967). *Correlates of avowed happiness*. Psychological Bulletin, 67(4), 294–306.

- Wong, P. T. (1998). *Implicit Theories of Meaningful Life and the Development of the Personal Meaning Profile*. The Human Quest for Meaning: A Handbook of Psychological Research and Clinical Applications, (pp. 111-140).
- Wurdinger, S., & Qureshi, M. (2014). *Enhancing College Students' Life Skills through Project Based Learning*. Innovative Higher Education volume 40, pages279–286 (2015).
- Yadav, P., & Iqbal, N. (2009). *Impact of life skill training on self-esteem, adjustment and empathy among adolescents*. Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 35, 61-70.
- Yalom, I. D. (2018). *Varoluşçu Psikoterapi*. Pegasus Yayınları .
- Yanbastı, G., & Ergür, E. (1996). *Üniversite Öğrencilerinde Beden-Benlik Algısı ile Ruh Sağlığı Arasındaki İlişki*. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuzaslan, E. (2022). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Ev İçi Yaşam Becerilerinin Öğretiminde Fotoğraf İpucunun ve Video Karşılaştırılması (Yüksek Lisans Tezi)*. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı.
- Yeşilyaprak, B. (2022). *Eğitim Psikolojisi, Gelişim-Öğrenme-Öğretim*. Pegem Akademi.
- Yıldırım, G. (2021). *Temel Yaşam Becerileri Hakkında Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri: Bilgi, İhtiyaç ve Öncelikler*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 19(2), 1199-1222.
- Yıldırım, Ş. (2016). *Ortaöğretim Öğrencilerinde Kişisel Sorumluluk İle Ruh Sağlığı Düzeyleri Arasındaki İlişki: Adana Çukurova İlçesi Örneği (Yüksek Lisans Tezi)*. Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı.
- Yıldırım, Y., & Temel, Z. F. (2020). *Yaşam Becerileri Eğitim Programının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Yaşam Becerilerine ve Sosyal Uyumlarına Etkisinin İncelenmesi*. Yaşadıkça Eğitim, 34(2), 384-405. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020342212>.

- Yılmaz, T. (2021). *Ortaokul Öğrencilerinin Günlük Yaşam Becerileri Ve Prososyal Eğilimlerinin İncelenmesi*. Ankara: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Yu, Y., Yu, Y., & Lin, Y. (2020). *Cross-lagged analysis of the interplay between meaning in life and positive mental health during*. Asian Journal of Psychiatry 54, 102278.
- Yuen, M., Lee, Q. A., & Chung, Y. (2020). *Meaning in life, connectedness, and life skills development in junior secondary school students: teachers' perspectives in Hong Kong*. Pastoral Care in Education.
- Yunusoğulları, B. (2018). *Examining The Relationships Between Attitudes Towards Gender Roles, Cognitive Distortion And Psychological Well Being Level Of University Students (Yüksek Lisans Tezi)*. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yuvacı, Z. (2017). *Okul öncesi eğitim alan 6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerinin ve sınıf ortamlarının yaratıcılıklarına göre incelenmesi, (Yüksek Lisans Tezi)*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel , İ. (2020). *Sufilerde Hayatın Anlamı: Sufi Olmayanlarla Karşılaştırmalı Bir Araştırma (Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul: İbn Haldun Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Din Bilimleri Anabilim Dalı.
- Yüksel, A. (2004). *Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi*. Eğitim Fakültesi Dergisi XVII (2), 2004, 341-354.
- Yüksel, A. (2004). *Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi**. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(2), 341-354.
- Yüksel, M. Y., Güneş, F., & Akdağ, C. (2017). *Investigation of the Death Anxiety and Meaning in Life Levels Among Middle-Aged Adults*. Spiritual Psychology and Counseling, August, 2(2), 165-181.
- Yüksel, R. (2012). *Genç Yetişkinlerde Yaşamın Anlamı*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi, 2(2): 69-83.



EKLER

EK-1

← Hayatın Anlam ve Amacı

 Hakkı alperen çiçekdemir
Kime: 11.12.2020 Cum 18:06

Cüneyd hocam iyi akşamlar dilerim, ben Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde PDR yüksek lisansı yapmaktayım ismim hakkı alperen çiçekdemir, hocam yüksek lisans tezim için hayatın anlam ve amacı ölçeğinizi kullanabilir miyim?

[Outlook](#)'tan gönderildi

[Yanıtla](#) | [İlet](#)

ölçek izni

0 2 ✓

 Yrd. Doç Dr. Cüneyd AYDIN <
15.12.2020 Sal 13:03
Kime: Siz

 HAYATIN ANLAM VE AMACI ...
406 KB

 Hayatın Anlam ve Amacı Ölçe...
14 KB

2 ek (421 KB) Tümünü indir Tümünü OneDrive'a kaydet

Merhaba Hakkı Bey;
ölçeği kullanabilirsiniz. Ölçekle ilgili bilgiler ekte gönderdiğim dosyalarda yer almaktadır. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim...

--
Dr. Öğr. Üyesi Cüneyd AYDIN
Sinop Üniversitesi
İlahiyat Fakültesi
Felsefe ve Din Bilimleri Bölüm Başkanı
Mahmut Kefevi İslami İlimler Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürü
JOMELIPS Alan Editörü

[Yanıtla](#) | [İlet](#)



yavuz bolat

Kime: Siz



13.12.2020 Paz 12:06

Merhabalar Hakkı

Yapmayı planladığın bilimsel çalışmada Yaşam Becerileri ölçeğimizi kullanabilirsin. Araştırmada kolaylıklar dilerim.

Saygılarımla

Doç. Dr. Yavuz BOLAT
Mustafa Kemal Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi,
Eğitim Programları ve Öğretim ABD
Hatay/Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Yavuz Bolat
Mustafa Kemal University,
Faculty of Education,
Department of Educational Science,
Curriculum and Instruction,
Hatay Turkey

Hakkı alperen çiçekdemir <_____, 11 Ara 2020 Cum, 20:39 tarihinde şunu yazdı:

Yavuz hocam iyi akşamlar dilerim, ben Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde PDR yüksek lisansı yapmaktayım ismim hakkı alperen çiçekdemir, hocam yüksek lisans tezim için Yaşam Becerileri ölçeğinizi kullanabilir miyim?

[Outlook](#)'tan gönderildi

← Ruh Sağlığı Sürekliliği



Hakkı alperen çiçekdemir

Kime:

11.12.2020 Cum 17:18

İbrahim hocam iyi akşamlar dilerim, ben Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde PDR yüksek lisansı yapmaktayım ismim hakkı alperen çiçekdemir, hocam tezim için sizin ve Ahmet Akın hocamızın geliştirmiş olduğu ruh sağlığı sürekliliği ölçeğini kullanmak için izin istiyorum, uygun görürseniz ölçeği gönderir misiniz?

[Outlook](#)'tan gönderildi

[Yanıtla](#)
[İlet](#)

Ruh Sağlığı Sürekliliği Ölçeği



İbrahim DEMİRCİ

11.12.2020 Cum 18:16

Kime: Siz

1



Ruh Sağlığı Sürekliliği Kısa Fo...

58 KB

Merhabalar,
ölçeği ekte gönderiyorum.
Ölçek makalesinin yayınlandığı link: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/2076/21501.pdf>

Ergenler için yapılan çalışmanın makalesi yakında yayınlandı.
Demirci, İ. School Engagement and Well-Being in Adolescents: Mediating Roles of Hope and Social Competence. *Child Ind Res* (2020).
<https://doi.org/10.1007/s12187-020-09722-y>

İyi çalışmalar dilerim. Başarılar.

Saygılarımla.

Dr. İbrahim DEMİRCİ
Sinop Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

AÇIKLAMA

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinde hayatın anlam ve amacının yaşam becerileri ve ruh sağlığı sürekliliği ile ilişkisinin incelenmesidir. Çalışmaya katılmak gönüllülük ilkesine bağlıdır. Alınan tüm bilgiler gizli tutulacaktır. Soruları cevaplarken mümkün olduğu kadar samimi olmaya çalışın. Aşağıdaki soruları okuduktan sonra uygun bir şekilde doldurunuz. Araştırmaya katkılarından dolayı teşekkür ederiz.

Anne Eğitim Durumu:	
Okuryazar değil ()	İlkokul-Ortaokul ()
Lise ()	Üniversite ()
Baba Eğitim Durumu:	
Okuryazar değil ()	İlkokul-Ortaokul ()
Lise ()	Üniversite ()
Uzun Süre Yaşanılan İkametgah:	
Köy ()	Küçük Şehir ()
Büyük Şehir ()	
Ekonomik Durum:	
Alt ()	Orta ()
Üst ()	
Duygusal İlişki Durumu:	
İlişkisi var ()	İlişkisi yok ()
Okuduğunuz Bölüm:	

HAYATIN ANLAM VE AMACI ÖLÇEĞİ

YÖNERGE: Lütfen aşağıda ifade edilen yargı seçeneklerine katılım düzeylerinden sizin için <u>en uygun</u> olan seçeneği, altındaki kutucuğa (X) işareti koyarak belirtiniz.		1. Kesinlikle Katılmıyorum	2. Katılmıyorum	3. Karasızım	4. Katılıyorum	5. Kesinlikle Katılıyorum
1	Hayatın mutlaka bir anlam ve amacı vardır.					
2	Faydalı bir şeyler üretmekten çok hoşlanırım.					
3	Hayatı arkadaşlarımla paylaşmaktan çok hoşlanırım.					
4	Çoğu zaman anlamsız ve boş bir hayata sahip olduğumu düşünürüm.					
5	Yapmaktan zevk aldığım pek çok uğraşım vardır.					
6	Hayatta arzuladığım amaçlarıma ulaşmada başarılıyım					
7	Değerlerim ve inançlarım doğrultusunda hareket etmeye çalışırım.					
8	Ruhsal bir boşluk içerisindeyim ve hayattan tat alamıyorum.					
9	Yaşadığım sıkıntılara rağmen zorluklarla mücadele etmekten vazgeçmiyorum.					
10	Çoğu zaman her şeye karşı bıkkınlık duyuyorum.					
11	Hayatımda her zaman bir anlam ve yaşamak için bir neden bulurum.					
12	Umut ve heyecanla geleceğe bakarım.					
13	Yaşadığım dünyada iyiye ve güzele dair pek bir şey bulamıyorum.					
14	Beni hayata bağlayan pek bir amacım yoktur.					
15	Hayatın sıkıntılarına karşı mücadele etmenin yaşamıma anlam kattığını düşünüyorum.					
16	Geleceğimi pek parlak göremiyorum, umutsuzum.					
17	Hala yapmak ve başarmak istediğim şeyler vardır.					

YAŞAM BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

A.	Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri	1. Kesinlikle Katılmıyorum	2. Katılmıyorum	3. Karasızım	4. Katılıyorum	5. Kesinlikle Katılıyorum
1.	Stresle başa çıkma yollarını kullanabilirim.					
2.	Stresi yapacağım işler için olumlu kullanabilirim.					
3.	Olumsuz duygularımı çevremdeki insanlara yansıtmayabilirim.					
4.	Olumsuz duygularla başa çıkabilirim.					
5.	İş stresini engellemek için bir plan dâhilinde çalışabilirim.					
6.	Stres karşısında mizah unsurlarını kullanabilirim.					
7.	Stresi artıracak mükemmeliyetçilik duygusundan vazgeçebilirim.					
B. Empati Kurma ve Öz farkındalık Becerileri						
8.	Bedensel becerilerimi gösterebilirim.					
9.	Yeteneklerimin neleri başarabileceğini fark edebilirim.					
10.	İlgi alanlarıma yönelebilirim.					
11.	Kendimi karşımdaki bireyin yerine koyabilirim.					
12.	Duygularıma dair bilinçli bir farkındalık geliştirebilirim.					
13.	Problemle başa çıkabilmek için risk alabilirim.					
14.	Yapmaktan hoşlanmadığım aktivitelerde başka alternatifler düşünebilirim.					
C. Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri						
15.	Duygularımın ne anlama geldiğine karar verebilirim.					
16.	Bir karar anında bütün sorumlulukları üzerime alabilirim.					
17.	Bir problemle karşı karşıya olduğumu tanımlayabilirim.					
18.	Bir konu hakkında vereceğim kararların sonuçlarını tahmin edebilirim.					
19.	Grupça bir konu hakkında kararlar alabilirim.					
20.	Konuşma anında kullanacağım iletişim araçlarına karar verebilirim.					
21.	Problem çözme planımın adımlarını uygulayabilirim.					
D. Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerileri						
22.	Sorunlara karşı duyarlılık gösterebilirim.					
23.	Problemde asıl noktaya bağlı kalmaya çalışırım.					
24.	Sorunların nedenlerini tespit edebilirim.					
25.	Olaylar arasında neden-sonuç ilişkisini kurabilirim.					

26.	Olaylar karşısında fikir yürütürken analitik (çözümsel) düşünebilirim.					
E.	İletişim Kişilerarası İlişki Becerileri					
27.	Diğer insanların sorunlarını anlayabilmek için sabırlı davranabilirim.					
28.	Kişisel iletişim becerilerinin farkına vararak hareket edebilirim.					
29.	Bir konu hakkında konuşurken karşımdaki kişiye tolerans gösterebilirim.					
30.	İletişim ortamını bozmamak adına konuşma sırasını bekleyebilirim.					



RUH SAĞLIĞI SÜREKLİLİĞİ FORMU

Son 1 ay boyunca ne kadar sıklıkla aşağıdaki duyguları hissettiniz?	Hiçbir Zaman	Bir ya da iki kez	Yaklaşık haftada bir	Yaklaşık haftada 2-3 defa	Neredeyse her gün	Her gün
(0) Hiçbir Zaman						
(1) Bir yada iki kez						
(2) Yaklaşık haftada bir						
(3) Yaklaşık haftada 2-3 defa						
(4) Neredeyse her gün						
1. Mutlu hissettim.	0	1	2	3	4	5
2. Yaşamla ilgilendiğimi hissettim.	0	1	2	3	4	5
3. Memnun hissettim.	0	1	2	3	4	5
4. Topluma katkıda bulunmak için	0	1	2	3	4	5
5. Bir topluluğa ait olduğumu	0	1	2	3	4	5
6. Toplumun benim gibi insanlar için	0	1	2	3	4	5
7. İnsanların temelde iyi olduğunu	0	1	2	3	4	5
8. Toplumun çalışma şeklinin bana	0	1	2	3	4	5
9. Kişiliğimin birçok yönünü	0	1	2	3	4	5
10. Günlük hayatın sorumluluklarını	0	1	2	3	4	5
11. Diğer insanlarla sıcak ve güvene	0	1	2	3	4	5
12. Yaşadığım deneyimlerin beni	0	1	2	3	4	5
13. Düşüncelerime ya da fikir ve	0	1	2	3	4	5
14. Yaşamımın bir yönü ve amacı	0	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Hakkı Alperen ÇİÇEKDEMİR

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ/EĞİTİM
FAKÜLTESİ/REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ANABİLİM DALI

Yüksek Lisans Öğrenimi : MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ/EĞİTİM
BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ/REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK TEZLİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

Bildiği Yabancı Diller : İNGİLİZCE

Bilimsel Faaliyetleri

SAVİ ÇAKAR, F. ve ALPEREN ÇİÇEKDEMİR, H. (2020) *Üniversite Öğrencilerinde Yaşamda Anlam ve Teknoloji Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. 2nd International Young Researchers Student Congress’de sunulmuş bildiri, Burdur.

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

İletişim

